

VILNIAUS PEDAGOGINIS UNIVERSITETAS
LIETUVOS RESPUBLIKOS ŠVIETIMO IR MOKSLO MINISTERIJA
HEIDELBERGO PEDAGOGINIS UNIVERSITETAS

Švietimo reforma ir mokytojų rengimas

LIETUVOS VALSTYBINGUMAS IR MOKYKLA

V tarptautinė mokslinė konferencija

I dalis. Mokslo darbai



II dalis. Pranešimai

Vilnius, 1998 rugsėjo 17-18 d.

Vilnius, 1998

UDK 37.014(474.5)(06)
Šv46



Rėmėjai: Atviros Lietuvos fondas

Heidelbergo pedagoginis universitetas

Redakcinė kolegija:

Pirmininkė

Manefa Miškinienė

doc. habil. dr.,

Vilnius pedagoginis universitetas

Nariai:

Gerd-Bodo von Carlsburg

prof. dr.,

Heidelbergo pedagoginis universitetas

Vitolda Glebuviene

doc. dr.,

Vilniaus pedagoginis universitetas

Aloyzas Gudavičius

prof. habil. dr.,

Šiaulių universitetas

Kęstutis Kardelis

prof. habil. dr.,

Lietuvos kūno kultūros institutas

Rimantas Vaitkus

doc. dr.,

Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo
ministerija

Willi Wölfling

dr.,

Heidelbergo pedagoginis universitetas

Rimantas Želvys

doc. dr.,

Vilniaus universitetas

Anglų ir vokiečių kalbomis parašytų straipsnių kalba netaisyta.

TURINYS

I dalis. MOKSLO DARBAI	7
Marija Barkauskaitė MOKYTOJŲ, STUDENTŲ IR MOKINIŲ VERTYBIŲ TYRIMO LYGINAMOJI CHARAKTERISTIKA	9
Vincentas Blauzdys KŪNO KULTŪROS MOKYTOJO PAMOKINĖS VEIKLOS KAITA ATKŪRUS LIETUVOS VALSTYBINGUMĄ	15
Danuta Borecka-Biernat INNERFAMILIÄRE FAKTOREN, DIE DAS AGGRESIVE ODER SCHÜCHTERNE VERHALTEN DER SCHÜLER IN DER SITUATION DER GESELLSCHAFTLICHEN EXPOSITION GESTALTEN	20
Nijolė Cibulskaitė MOKYMO HUMANIZAVIMO GALIMYBĖS REALIZMO IR PRAGMATIZMO UGDYMO DIDAKTIKOSÉ	26
Sigitas Daukila PROFESIONALIOS ASMENYBĖS UGDYMO RAIDOS LOGIKA	32
Ingrid Dietrich SCHULE UNTER MULTIKULTURELLEM ASPEKT	38
Jonas Galvydis DALYKŲ PRESTIŽAS TAUTINIŲ MAŽUMŲ IR VALSTYBINE KALBA MOKOMOSE MOKYKLOSE	43
Janis Gedrovics FÄCHERINTEGRATION - FORTSCHRITT ODER SACKGASSE?	47
Margarita Rita Juknienė IKIMOKYKLINĖSE ĮSTAIGOSE TAIKOMOS UGDYMO SISTEMOS BEI JŲ ĮTAKA VAIKŲ MĄSTYMO RAIDAI	53
Zigmas Kairaitis DALYKŲ DIDAKTIKOS: PARADIGMŲ KAITA	58
Albinas Kalvaitis AR MOKYKLA PRIREIKUS GALI PADĖTI ŠEIMAI IR MOKINIUI?	62
Giedrė Klimovienė STUDENTŲ VEIKLOS AKTYVINIMAS MOKANT UŽSIENIO KALBOS	69
Bronislavas Krikščiūnas ŽEMĖS ŪKIO MOKYKLŲ MOKSLEIVIŲ MOKYMOSI PASKATŲ TYRIMAS	74

Romualdas Malinauskas	
PEDAGOGIKOS STUDENTŲ SOCIALINIO RENGIMO TURINIO YPATUMAI: TRADICIJOS IR KAITA	81
Valdas Pruskus	
LIETUVOS MOKYTOJŲ PASISKIRSTYMAS PAGAL AMŽIŲ IR LYTĮ ĮVAIRIOSE MOKYMO PAKOPOSE OECD ŠALIŲ KONTEKSTE	86
Gerd-Bodo Reinert von Carlsburg, Helmut Wehr	
LEHRERPERSÖNLICHKEIT UND MÜNDIGKEIT	91
Riitta Sabour	
DIVERSITY IN FINNISH SCHOOLS	96
Aušra Sapkauskienė, Kęstutis Kardelis	
KAIMO BENDROJO LAVINIMO VIDURINĖS MOKYKLOS SOCIOKULTŪRINIŲ FUNKCIJŲ YPATUMAI	102
Irma Šidlauskaitė	
JAUNOSIOS KARTOS UGDYMO ASPEKTAI JAUNIMO MOKYKLOJE	107
Teodoras Tamošiūnas	
PRADINIŲ KLASIŲ MOKYTOJŲ STUDIJŲ DALYKŲ REIŠKINGUMO FAKTORINĖ ANALIZĖ	111
Kari Tuunainen and Markku Ihatsu	
SPECIAL EDUCATION AS A PART OF COMPREHENSIVE SCHOOL - FROM SEGREGATION TO INTEGRATION, MAINSTREAMING AND INCLUSION	118
Juozas Vaitkevičius	
PEDAGOGŲ RENGIMAS KAIP PROBLEMA	123
Willi Wölfling	
ERZIEHUNG IN DEUTSCHLAND IM SPANNUNGSFELD VON FAMILIE, SCHULE UND GESELLSCHAFT	127
II dalis. PRANEŠIMAI	133
Rima Adamonienė	
VERTINIMAS PEDAGOGINIAME PROCESSE	135
Algirdas Ažubalis	
LIETUVOS VALSTYBĖS VEIKĖJAI IR MATEMATIKOS MOKYMAS	139
Juozas Bagdanavičius, Petras Stankevičius	
PRAGYVENIMO LYGIS IR IŠSIMOKSLINIMAS: TARPUSAVIO SĄRYŠIS	142
Juozas Banionis	
MATEMATIKOS STUDIJŲ PROGRAMOS LIETUVOS UNIVERSITETE	146

Bronislovas Bitinas	
MOKYTOJŲ RENGIMO PARADIGMOS KAITA	151
Vitolda Sofija Glebuvienė, Kristina Stankevičienė	
PRAKTIKA IKIMOKYKLINIO UGDYMO PEDAGOGIKOS	
BAKALAURO RENGIME	154
Antanina Grabauskienė	
ŠEŠIAMETĖ PRADŽIOS MOKYKLA: PATIRTIS IR	
PERSPEKTYVOS	157
Romualdas Grigas	
LIETUVOS TAUTOS SOCIALINĖS ORGANIZACIJOS	
DISFUNKCIONALUMAS KAIP ŠVIETIMO IR UGDYMO	
ORGANIZAVIMO BENDRASIS FONAS	162
Virginija Jurėnienė, Nijolė Stašauskienė	
MOKYKLOS REFORMA IR INICIATYVIOS MOKYKLOS	
ŠIANDIEN	168
Janė Juzėnienė	
VAIKŲ ADAPTACIJĄ MOKYKLOJE LEMIANTYS VEIKSNIAI	174
Petras Alfredas Kazlauskas	
PEDAGOGAS IR MODERNIAUSIOS TECHNOLOGIJOS ATEITYJE ...	180
Jūratė Laurinavičiūtė	
BŪSIMOJO MOKYTOJO ASMENYBĖS TOBULĖJIMO ASPEKTAI	186
Monika Lazauskienė	
DEŠIMT METŲ SU ŽURNALU “ŠEIMA” (JONO LAUŽIKO GIMIMO	
95 - MEČIUI)	189
Antanas Makštutis, Audronė Makštutienė (Strauss)	
INTELEKTO UGDYMAS (ŠEIMA, MOKYKLA, VISUOMENĖ)	196
Vanda Mikoliūnienė	
VALDYMO (SAVIVALDOS) IR ORGANIZAVIMO VEIKLOS	
MOKYMOSI VAIDMUO VADOVO DARBE SIEKiant UGDYMO	
INSTITUCIJOS POKYČIŲ	202
Eugenija Mileškevičienė	
DĖSTYTOJO ETIKA BENDRAUJANT SU STUDENTAIŠ	207
Auksė Narvilienė, Lina Uosytė	
MOKYKLOS VAIDMUO NARKOMANIJOS PREVENCIJOJE	210
Zita Nauckūnaitė	
RETORIKA KAIP PRIVALOMA DISCIPLINA AUKŠTOJOJE	
MOKYKLOJE	213
Julita Navaitienė	
PROFESINĖS BRANDOS IR NUOSTATŲ Į MOKYTOJO	
PROFESIJĄ RYŠYS	220

Valerija Norušaitienė	
HUMANITY IN CLASS: TEACHER AND STUDENT RELATIONSHIP	223
Ala Petrulytė	
KŪRYBIŠKUMO UGDYMAS MOKYKLOJE	228
Juozas Parnarauskas	
PILIETIŠKUMO UGDYMO MOKYKLOJE PROBLEMA	231
Kęstutis Balys Paulavičius	
PROFESINIO RENGIMO PERTVARKYMAS VYKSTANT ŠVIETIMO REFORMAI	234
Sniegina Poteliūnienė	
KAI KURIŲ VEIKSNIŲ ĮTAKA STUDENČIŲ POŽIŪRIUI Į KŪNO KULTŪRĄ	239
Regina Stančikaitė	
ŽEMĖS ŪKIO MOKYKLŲ MOKYTOJŲ SAVO GYVENIMO PRASMĖS SUVOKIMAS	244
Reda Stankevičienė	
ATLEIDIMAS IR MORALINĖ BRANDA	247
Vytautas Šlapkauskas	
JAUNOSIOS KARTOS ŠIUOLAIKINĖS SOCIALIZACIJOS MOKYKLOJE GALIMYBIŲ PROBLEMATIŠKUMAS	250
Rima Taurozienė	
MOKYKLOS SAVIVALDOS INSTITUCIJŲ ĮTAKA MOKYKLOS KAIAI	255
Ona Tijūnėlienė	
TEISINGUMAS - REIKŠMINGA MOKYTOJO SAVYBĖ UGDANT KRAŠTO PILIETĮ	259
Aldona Vaičiulienė	
PAAUGLYS, IEŠKANTIS SAVO TAPATUMO ATSINAUJINANČIOJE VISUOMENĖJE	265
Rimantas Vaivada	
PAPILDOMO UGDYMO PROBLEMOS PIETRYČIŲ LIETUVOS MOKYKLOSE	268
Aušra Žemgulienė	
PRADŽIOS MOKYKLOS MOKYTOJO SAMPRATOS IR PROFESINIO PARENGIMO PROBLEMA LIETUVOJE 1918- 1940 METAIS	272
Gintautė Žibėnienė	
PAGRINDINIO PROFESINIO MOKYMO PROGRAMŲ KAITA.....	275
INFORMACIJA AUTORiams	281

I dalis

MOKSLO DARBAI

MOKYTOJŲ, STUDENTŲ IR MOKINIŲ VERTYBIŲ TYRIMO LYGINAMOJI CHARAKTERISTIKA

Marija Barkauskaitė

Summary

COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF TEACHER STUDENT AND PUPIL VALUE RESEARCH

The article analyses the importance of values' formation in upbringing process. According to the results of values' research in different respondent groups the conclusions are the following:

- taking into account, that education has to be based on different values, has to apply and develop them, it is necessary to create in upbringing process conditions for upbringing person to recognise his/her values' world, to develop and live in compliance with them;
- the maps of main values within different groups of academic youth are similar, but the position of different values in them are different according to respondents' demography, institution, speciality and etc.;
- repeated research does not show the main tendencies of choice of values. The deeper research has to be conducted for establishment of such tendencies. This is the purpose for the further work.

Keywords: upbringing process, value.

Įvairūs autoriai, apibūdindami vertybes kaip žmogaus santykį su įvairiais aplinkinio pasaulio objektais, akcentuoja skirtingus veiksnius, lemiančius šį santykį: vieni nurodo žmogaus poreikių svarbą, kiti - interesus, treči - pažiūras, dar kiti - tikslus ir t.t. Filosofijos žodyne nurodoma, kad "žmogaus vertybės yra jo interesų objektas, o jo sąmonei - kasdieniniai orientyrai..." (V., 1975, p. 460). S. Šalkauskis, A. Maceina vertybę aiškina lygindami su gėrybe* ir teigia, kad ugdymo paskirtis - gėrybes pakelti į vertybių lygį, o ugdymas, kuriuo neskiepijamos vertybės, nesprendžia svarbiausios problemos - mokinio santykio su kultūra ir pačiu savimi.

Šia nuostata grindžiama Lietuvos švietimo reforma, pagal kurią mokykla įpareigota būti ne vien žinių, mokėjimų ir įgūdžių teikimo ir ugdymo institucija, bet visas švietimas, ugdymo procesas turi būti paremtas vertybėmis, teigti vertybes ir ugdyti mokinių vertybines nuostatas, jų vertybių pasaulį.

Vertybės atsirado ir formavosi kartu su žmonijos raida, perduodamos iš kartos į kartą. Sudarytos pačios įvairiausios vertybių klasifikavimo sistemos. Pripažinti nuolatiniai vertybių pokyčiai, skirtingas jų interpretavimas. Aukščiausia vertybe laikytas žmogus,

* Gėrybėmis minėti autoriai vadina "visą materialinę kultūrą, sukurtą sutelktomis žmonių pastangomis: mokslą, meno kūrinius <...>, juridinius visuomenės tvarkos institutus, religines organizacijas, gamtos turtus, žinias, teisę, t.y. visą žemę, erdvę" (S. Šalkauskis. Pedagoginiai raštai. K., 1991, p. 14).

kuris nuo pat gimimo yra individualus, nepakartojamas dar vaikystėje susiformavusiais įvairiausiais vertybių pradais, kurie dažnai yra paties žmogaus nesuvokti, neįsisąmoninti, bet jie motyvuoja jo elgesį. Įvairios aplinkybės gali mūsų vertybes keisti. Kartais vertybes keisti būtina dėl subjektyvių ir objektyvių priežasčių, nes jos nebetinka visuomenei, bendruomenei, paties žmogaus gyvenimui, jo savirealizacijai, pripažinimui ir kt.

Pedagogikoje vertybių reikšmingumas akcentuojamas XX amžiaus pradžioje. Įvairių pedagoginių srovių atstovai skirtingai traktuoja, klasifikuoja ir vertina vertybių vaidmenį ugdymo procese. Reikšmingu laikomas ir individo vertybių įsisąmoninimas. Teigiama, kad ugdymo procese labai svarbus vertybių įsisąmoninimas, apmąstymas, pasirinkimas bei pasirinkimo įvertinimas. Tikėjimas pasirinkimo teisingumu identifikuojamas su pasirinkta vertybe ir tuomet veikiama, gyvenama laikantis pasirinktų vertybių.

Individo asmeninės vertybės neturi konfrontuoti su grupės, bendruomenės, žmonių teisėmis, laisvėmis, vertybėmis, t.y. neturi kenkti bendražmogiškosioms, universaliosioms vertybėms. Todėl ir iškyla būtinybė žinoti savo grupės, klasės ar bendruomenės vertybes, jas palyginti su savosiomis vertybėmis. Bet svarbiausia - žinoti ir įsisąmoninti savo vertybes.

Asmeninėms vertybėms peržiūrėti, jų prasmingumui bei reikšmingumui įvertinti, palyginti, natūraliam vertybės netekimui išgyventi ir kt. yra atliekamas labai efektyvus ir reikšmingas vertybių pratimas.

Pagrindinis šio darbo tikslas - panaudojant vertybių pratimą mokyti įvairių institucijų studentų grupes susivokti savo vertybių hierarchijoje, jas įsisąmoninti, vėliau - laikytis jų gyvenime.

Darbo uždaviniai:

- susipažinti su akademinio jaunimo vertybių pasauliu;
- palyginti skirtingų švietimo institucijų ryškiausias vertybes, aptarti vertybių tendencijas.

Darbe buvo naudojamas vertybių aprašas, kurį pateikė JAV Niujorko švietimo departamento mokslininkai "Aktyviųjų mokymo metodų" seminare.

Vertybių pratimą vedėme vadovaudamiesi pateiktais metodiniais nurodymais:

- akcentavome, kad tai asmeninės, o ne profesinės vertybės;
- respondentams asmeniškai peržiūrėjus vertybes, suvienodinom jas turinio prasme, t. y. ką jos reiškia (paaiškinome kai kurias sąvokas primindami, kad tai vertimas iš anglų kalbos);
- nurodėme galimybę sąrašą papildyti savosiomis vertybėmis;
- aptarėme užpildymo metodiką (kiekvieną grafą pradedame ir pabaigiame pildyti kartu);
- visi pakartotinai pakoregavome "dešimtį svarbiausių vertybių" po to, kai visos vertybės buvo įvertintos jų "prasmingumo" balais. Paprašėme naujus pasirinkimus parašyti toje pačioje skiltyje, tik dešiniau;
- surinktus lapelius "iš penkių" pasirinktų vertybių padėdavome atskirai lūvēlėmis;
- sudarydavome tyrime dalyvavusios grupės vertybių vaizdą paveikslą "iš penkių svarbiausių";
- siūlydavome vertybių pratimą pakartoti po tam tikro laiko, kad pamatytumėme savo vertybių kaitą.

Tyrime dalyvavo Vilniaus pedagoginio universiteto (VPU), Kauno Vytauto Didžiojo

universiteto (VDU), Klaipėdos universiteto (KU), Kauno technologinio universiteto (KTU), Vilniaus Gedimino technikos universiteto (VGTU), Šiaulių pedagoginio instituto (ŠPI, dabar jau Šiaulių universitetas) studentai. Taip pat apklausėme 40 mokytojų ir 40 XI, XII klasės mokinių. Pirmasis apklausą atliko VDU, respondentų skaičius buvo 40, todėl visas respondentų grupes formavome po 40 asmenų. Tyrimus atlikti padėjo mінėtų institucijų dėstytojai ir doktorantai, laikydamiesi vienodos atlikimo metodikos ir instrukcijos. Kadangi trijų aukštųjų mokyklų duomenys, sumaišius visus vertybių apklausos lapelius nuo pirmojo iki penktojo apklausos rato, todėl išanalizavę negalime pateikti visų penkių ratų vertybių poveiklo bei palyginti įvairių respondentų grupių vertybes.

Iš gautų duomenų matyti, kad įvairių respondentų grupių vertybės gana skirtingos. Išskyrėme penkias svarbiausias vertybes kiekvienoje respondentų grupėje (žr. 1 lent.).

Iš gautų duomenų matyti, kad kiekvienos institucijos respondentų penkios svarbiausios vertybės gana skirtingos, be to, tos pačios vertybės yra nevienodai svarbios. Savo vertybėmis išsiskiria respondentai mokytojai ir respondentai mokiniai. Manoma, kad mokytojų socialinė patirtis, darbinė veikla, amžius, profesinė darbo paskirtis ir t.t. lėmė jų vertybių pasaulį: svarbiausiomis vertybėmis jie laiko sveikatą, darbštumą, kantrybę, atsakomybę ir savigarbą, šeimos gyvenimą, laisvę, nepriklausomybę, pripažinimą, drąsą ir t.t. Vertybėmis visiškai nelaiko laimėjimo, rizikos, rungtyniavimo, konflikto, lygybės (lygios galimybės), nemirtingumo, vientisumo, atkaklumo, taikos ir ramybės, malonumo, turto, galios (kontrolės), gerovės.

Mokinių respondentų įvardytos penkios svarbiausios vertybės - meilė, sveikata, šeimos gyvenimas, turtas, draugystė, - manau, ne tik jaunimą, bet ir pedagogus verčia susimąstyti. Laimėjimą, pažangą, riziką (naujus dalykus), dėmesį, patogumą ir ramybę, bendradarbiavimą (darbo grupėje), naudingumą (galėjimą prisidėti), problemų sprendimą jie laiko nesvarbiomis vertybėmis. Įdomu tai, kad iš šių mokinių vertybių duomenų paaiškėja kito tyrimo metu gauti duomenys, kurie rodo mokinių menką domėjimąsi savo mokyklos, miestelio, tautos, valstybės problemomis. Vertybės, kurios rodo mokinių pagalbą, rūpestį kitais, šiame, kaip ir ankstesniame, tyrime taip pat nefiksuotos.

Pravedus vertybių pratimą Vilniaus miesto XI-XII klasių mokiniams, paaiškėjo svarbiausios vertybės: sveikata, meilė, šeimos gyvenimas, patogumas ir ramybė. Nesvarbiomis vertybėmis mokiniai laiko: problemų sprendimą, pažangą, riziką, naudingumą (galėjimą prisidėti) ir kt.

Žinant respondentų mokinių amžių, susirūpinimą kelia sveikatos, kaip svarbiausios vertybės, iškėlimas, ypač palydimas komentarų ir po tyrimo vykusių diskusijų apie “nuvažiavusį stogą”, “paplaukusias smegenėles”, “drebančias rankas” ir pan. Manytume, kad į šiuos pakankamai dažnus signalus apie sveikatos būklę, o kartu sveikatos kaip vertybės išaukštinimą (tame amžiuje) pedagogai turi atkreipti dėmesį organizuodami ir vykdydami pedagoginį procesą. Atkreiptinas dėmesys ir į tai, kad Vilniaus miesto XI-XII klasių mokinių ir kitų mokyklų tų pačių klasių mokinių nurodytos svarbiausios ir mažiausiai svarbios vertybės taip pat nesutampa. Vilniaus miesto moksleivių vertybės labiau orientuotos į savojo “Aš” patogumą, ramybę, reikšmingumą, tuo tarpu bendramamžių respondentų vertybės šiek tiek daugiau orientuotos į pagalbą kitiems. Tai patvirtina pačių respondentų papildomai išvardintos vertybės (pagalba kitam, ištikimybė ir kt.).

Aukštųjų mokyklų respondentų grupių vertybės taip pat skirtingos ir labai nevienodai vertinamos (žr. 2 lent.).

1 lentelė. Svarbiausios vertybės

Institucijos pavadinimas	Penkios svarbiausios vertybės																																							
	I							II					III					IV					V																	
	Prierašumas	Išsilavinimas (išsimokslinimas)	Grožis	Pripažinimas	Gerovė	Darbštumas	Sveikata	Meilė	Ekonominis saugumas	Kūrybiškumas	Sveikata	Prierašumas meilei	Atsakomybė	Darbštumas	Išsilavinimas (išsimokslinimas)	Pripažinimas	Patogumas, ramybė	Naudingumas, gebėjimas padėti	Prierašumas (meilė)	Kūrybiškumas	Kantrybė	Šeimos gyvenimas	Kūrybiškumas	Ekonominis saugumas	Šeimos gyvenimas	Išsilavinimas (išsimokslinimas)	Vidinė darna	Prierašumas (meilė)	Atsakomybė	Turtas	Sveikata	Pažanga (kilimas)	Draugystė	Bendradarbiavimas, darbas komandoje	Ekonominis saugumas	Patogumas ir ramybė	Grožis	Savigarba		
VDU	20								19						15									13								12								
VU		14								14						13								12								11								
KU			16								16						14								14								14							
VPU				21								18							17								16								14					
KTU					21							15							14									12								12				
VG TU						15								15							14			12													12			
ŠPI (ŠU)							16		15						14														14									13		
Lietuvos mokytojai							18						17								14									14										14
XI-XII kl. mokiniai								36			31											18									14									

2 lentelė

Eil. Nr.	Vertybės	Institucijos pavadinimas								
		VDU	VU	KU	VPV	KTU	VGTV	ŠU	Lietu- vos mo- kytojai	XI-XII kl. mo- kiniai
		%								
1.	Prieraišumas (meilė)	10,0			9,0	7,0		7,0		18,0
2.	Išsilavinimas (žinojimas) (išsimokslinimas)	7,5	7,0		8,0			7,0		
3.	Grožis			8,0				6,5		
4.	Pripažinimas		6,5		10,5					
5.	Gerovė					10,5				
6.	Darbštumas						7,5		8,5	
7.	Sveikata	6,0		8,0		7,5		8,0	8,5	15,5
8.	Ekonominis saugumas	9,5	6,0			6,0	6,0	7,5		
9.	Kūrybiškumas	6,5	7,0				7,0			
10.	Atsakomybė									
11.	Patogumas (ramybė)			7,0			5,0			
12.	Naudingumas (galėjimas padėti)				8,5					
13.	Šeimos gyvenimas			7,0						9,0
14.	Vidinė darna					6,0				
15.	Pažanga (kilimas)		5,5							
16.	Draugystė			7,0						
17.	Bendradarbiavimas (darbas komandoje)				7,0					
18.	Kantrybė								7,0	
19.	Atsakomybė						7,5		7,0	
20.	Savigarba								7,0	
21.	Turtas									7,0

2 lentelė rodo, kad į visų respondentų penkių svarbiausių „vertybių vaizdą“ pateko 21 vertybė iš 46 pateiktų. Dažniausiai minimos yra šios vertybės: prierašumas (meilė), sveikata, ekonominis saugumas, išsilavinimas (žinojimas)*, kūrybiškumas. Bendrame vertybių žemėlapyje, be paminėtų vertybių, matyti, kad visos respondentų grupės svarbiomis vertybėmis laiko šias: grožį, atvirumą, drąsą, darbštumą, sąžiningumą, šeimos gyvenimą, laisvę (nepriklausomybę), draugystę, ištikimybę, kantrybę, pripažinimą, religiją (dvasingumą), atsakomybę, savigarbą, pasitikėjimą.

Niekas iš respondentų nelaiko vertybe konflikto, lygybės (lygių galimybių), vientisumo, galios (kontrolės).

Respondentai paminėjo tokias sąrašą nepateiktas (o gal kitaip suvoktas) vertybes: jautrumą, atsidavimą, kuklumą, savarankiškumą, principingumą, organizuotumą, apsukrumą, ištvermę. Kai kurias vertybes paminėjo pavieniai respondentai. Paminėtos

* Išsilavinimą (žinojimą) respondentai sutapatino su išsimokslinimu, juos sujungdami į vieną.

ir kelios negatyvios vertybės: kerštingumas, egoizmas, sugebėjimas apgauti (taip įvardy tos).

Šio darbo autorė vertybių pratimą pakartojo su tais pačiais VPU respondentais praėjus pusei metų. Duomenys pasikeitė labai nežymiai, t.y. padaugėjo vertinančių išsilavinimą, pripažinimą, sveikatą, atsakomybę, drąsą, sumažėjo vertinančių kūrybiškumą, prierašumą (meilę), taiką ir ramybę.

Įdomu tai, kad, pravedus pratimą įvairių specialybių VPU studentų grupėse, pastebėta, jog bendras “vertybių žemėlapis” panašus, tik įvairių specialybių studentų požiūris į vienos ar kitos vertybės svarbumą. Lietuvių kalbos, istorijos, geografijos, biologijos specialybių studentai labiau orientuoti į dvasinio, kultūrinio pasaulio vertybes, o užsienio kalbų, fizikos, fizinio, matematikos - į materialiąsias vertybes.

Svarbu tai, kad visi respondentai, atlikę vertybių pratimą teigiamai vertino galimybę apmąstyti savo vertybių pasaulį, išsakė požiūrį į svarbumą didėjant ar mažėjant konkrečios vertybės vaidmeniui gyvenime. Realiai išgyvenę penkių svarbiausių vertybių “netektį”, garsiai išsakę, aptarę savo savijautą renkant, vertinant ir “atiduodant” vertybes, respondentai ne tik permastė savo vertybių pasaulį, bet ir turėjo galimybę palyginti jas su grupės pasirinktomis vertybėmis, pajuto tarp “tik pažymėti svarbiausias vertybes + ženklų” ir “tariamai atiduoti vertybę” metodikos intensyvumo skirtumą. Tas pajautimas, išgyventas jausmas padėjo studentams suvokti aktyvių metodų reikšmę ugdymo procese.

Taip pat mūsų tyrimo duomenys patvirtina, kad vertybių pasirinkimą, jų kaitą lemia daugelis veiksnių, į kuriuos atsižvelgiant būtų galima vertybes koreguoti ugdymo procese.

Apibendrinus teorines vertybių studijas, praktiškai atliktą vertybių tyrimą ir duomenų analizę, galima padaryti šias išvadas:

- suvokiant, kad švietimas turi būti paremtas vertybėmis, kad jis turi teigti ir ugdyti vertybes, ugdymo procese reikia sudaryti sąlygas ugdytiniais susivokti ir pažinti savo vertybių pasaulį, sąmoningai suvokti vertybes, jas tobulinti, jomis vadovautis gyvenime;
- akademinio jaunimo svarbiausių “vertybių žemėlapyje” vertybės panašios, tačiau jų išsidėstymas hierarchiškai priklauso nuo demografijos, vietovės, institucijos, specialybės ir kt.;
- pakartotiniu tyrimu neatskleistos ryškesnės tendencijos respondentams renkant vertybes. Manoma, kad tam reikia išsamesnio - didesnės apimties - tyrimo ir ilgesnio laiko tarpo. Tai tolesnio darbo uždavinys.

Literatūra

1. Bitinas B. Ugdymo filosofijos pagrindai. - V., 1996.
2. Jackūnas Ž. Lietuvos švietimo plėtotė edukacinių nuostatų kontekste // Lietuvos švietimo reformos gairės. - V., 1993.
3. Laužikas J. Švietimo integracijos pagrindai // Rinktiniai raštai. - K., 1993. - T. 1.
4. Lukšienė M. Atsinaujinimo (kaitos) nuostata ir poreikis // Lietuvos švietimo reformos gairės. - V., 1993.
5. Maslau A. Psichologiniai duomenys ir vertybių teorija // Gėrio kontūrai. - V., 1989.
6. Šalkauskis S. Rinktiniai raštai. - Kn. 2. - V., 1992.

*Vilniaus pedagoginis universitetas
Darbas gautas 1998 05 21, spaudai įteiktas 1998 06 25*

KŪNO KULTŪROS MOKYTOJO PAMOKINĖS VEIKLOS KAITA ATKŪRUS LIETUVOS VALSTYBINGUMĄ

Vincentas Blauzdys

Summary

THE SHIFT OF PHYSICAL TRAINING TEACHER'S SCHOOLING ACTIVITY AFTER THE RESTORATION OF LITHUANIAN SELF - DEPENDENCE

After the restoration of Lithuanian independence new and unusual ideas were given sense in the documents of education reforms. The regulations of the reforms in secondary schools and a new nation of pupils physical education are penetrating the lessons of physical training. However, the physical training teachers' survey shows that only 73,4% of respondents change physical education. The research of 200 lessons in the 5th and 6th forms shows that the most frequent innovation is new exercises which are being applied. Modern methodologies are penetrating the working practice very slowly: physical education of the 5th and 6th form pupils in poorly humanized and democratized.

The lack of state support, conventional teaching, which is handy for a teacher and poor financial sports base complicate the innovation of physical training lessons methodology.

Notional words: physical education, teachers' change, innovations, obstacles.

Žmonija seniai suvokė, kiek daug tautos valstybingumui reiškia švietimas, įgyvendinantis taikos, laisvės ir socialinio teisingumo idealus. J. Delorsas [3], vadovavęs tarptautinei komisijai, rengusiai švietimo plėtotės XXI amžiuje viziją, tvirtina, jog švietimo politika daugelyje šalių yra labai kritikuojama, mažai finansuojama. Jo nuomone, ypač daug kritikos nusipelno vidurinės mokyklos, nes jose jaučiama didelė įtampa: daugėja reikalavimų mokiniui, perkrautos mokomosios programos. Komisija pripažino naujų mokymo dalykų - savęs pažinimo, fizinės ir psichologinės gerovės siekimo - reikšmę.

Dabartiniu fiziniu Lietuvos moksleivių ugdymu siekiama įgyvendinti savęs pažinimo ir tobulinimo, rekreacinius (jėgų atgavimas po protinės ir emocinės įtampos) tikslus, suformuoti požiūrį į sveikatą kaip didžiausią vertybę. Svarbi nūdienos fizinio ugdymo nuostata yra sudaryti moksleivio fiziniam, protiniam, dvasiniam, doriniam, socialiniam ir kultūriniam ugdymui ir ugdymuisi palankias sąlygas ir laiduoti jo sėkmingą integraciją į visuomenę. Užtat mokyklinė kūno kultūra ir fizinis ugdymas orientuojamas į bręstančią asmenybę ir į tautos ateitį, nes sveikata yra ne tik asmens vertybė, bet nuo jos priklauso visos valstybės dvasinis būvis. Šiandien tai mums turi ypač rūpėti. G. Butkienė ir A. Kepalaitė pagrįstai viliasi, jog "Lietuva laukia mūsų jaunuolių, pasirengusių laisvai kurti ir atsakingai gyventi, galinčių pakeisti sergančią visuomenę sveika ir dvasinga" [2, p. 15]. Jų nuomone, dabartinės mokyklos uždavinys - spartinti lietuvių tautos, kaip vieningos demokratinės politinės bendruomenės, kūrimąsi, siekti, kad visuomenė būtų

darbšti, išmintinga, atvira ir paslanki. Tai strateginis uždavinys, kurio anksčiau nekėlė mokykla.

Dabartiniam mokytojui tenka aprėpti tris veiklos sritis. Pirmą, būti **profesionalu**. Mokytojas moko ar padeda vaikams mokytis, sukuria mokymosi aplinką, remia mokymo (-osi) procesą. Antra, jis yra **ugdytojas**, iš dalies tarsi perima tėvų vaidmenį. Trečia, mokytojas yra ir valstybės **tarnautojas** [7]. Mokytojo profesija daug kuo skiriasi nuo kitų. Svarbiausia turi žinias ir jausmus, išmintį ir įgūdžius, patyrimą ir vertybes. Mokytojas veikia profesiniame gyvenime, remdamasis savo patirtimi ir sugebėjimais. Todėl mokytojo asmenybė yra svarbiausias jo darbo variklis, jo sėkmių ir nesėkmių laidas [8]. Mūsų atgimstančiai tautai reikia ne tik aukštos tautinės savimonės žmogaus, bet ir visapusiškai išprususio, aukšto intelekto, turinčio reikiamą išsilavinimą bei ryškius kūrybinius pradus. Tik tokios asmenybės gali pajėgti visais aspektais atnaujinti mūsų visuomenę, sugrąžinti jos dvasingumą ir dorovingumą, plėtoti gamybą, prisidėti prie Lietuvos integracijos į išsivysčiusių pasaulio šalių bendriją. Tik tokia mokytojo asmenybė gali išugdyti mokinio individualybę [12,13].

Mokymas yra dvipusis procesas, tačiau įvairiais laikais skyrėsi požiūriai į mokymo proceso dalyvius. V. Rajeckas [13] pažymi, jog ir šiandien diskutuojama, kam tenka lemiamas vaidmuo mokymo procese: mokytojui ar mokiniui. Iki XIX amžiaus antros pusės buvo manoma, jog pedagogas mokymo procese yra pagrindinė ir viską lemianti figūra, kad mokiniai jo turi besąlygiškai klausyti ir vykdyti jo nurodymus. Visiškai kitoki požiūrį propagavo J. J. Roussau (1712-1778), D. Dewey'us (1859-1952). Jie tvirtino, jog mokymo procese prioritetą reikia teikti mokiniui, jo interesams. Šios idėjos sudaro ir Valdorfo ugdymo sistemos pamatą. Mokinio vaidmuo ugdymo procese itin pabrėžiamas ir Bendrosiose programose: "Akcentuojama mokinių veikla, visos jo formos, mokytojo ir mokinio bendradarbiavimas, kūrybinė sąveika, orientacija į savarankiškos, atsakingos asmenybės bei jos kūrybiškumo ugdymą" [9, p. 45]. Anot V. Rajecko [13], plačiai paplitęs požiūris, jog mokytojas ir mokiniai yra lygiateisiai mokymo proceso dalyviai, **partneriai šiame procese**. Jie yra vienos bendruomenės nariai, juos sieja bendri interesai, tikslai ir veikla. Todėl mokymo proceso rezultatyvumą, minėto autoriaus nuomone, lemia ne tik mokinio pastangos, bet ir mokytojo gebėjimas, t. y. jo pedagoginis meistriškumas tinkamai organizuoti šį procesą. Meistriškumas mokymo procese pasireiškia visų pirma tuo, kad skatinama pačių mokinių veikla, remiamasi jų patyrimu, ugdomas savarankiškumas ir panašiai. Beje, V. Rajeckas [13] pastebi, jog švietimo reformos dokumentuose nepagrįstai vengiama vartoti "mokymo" sąvoką, o vartojama sąvoka "ugdymas" - ugdymo turinys, ugdymo metodai ir t.t.

Vis dėlto mokymas yra ir mokymo objektas, ir subjektas. Todėl, matyt, reikia pritarti V. Rajeckui, jog nėra prasmės kelti prioriteto mokymo procese problemos, ypač loginiu požiūriu.

Humanizuojant ugdymo procesą, svarbus ir pedagogo požiūris į mokymo turinį, kaip integralią ugdymo proceso dalį, ir šio proceso rezultatą. Tvirtinama [15], jog šių dienų mokykloje, siekiant rezultato, atskiriamas mokymo turinys ir procesas. Turinys suteikia žinias, procesas - mokėjimus ir įgūdžius. Būtina ir turinio, ir proceso dermė. Negalima apsiriboti tik naujų žinių suteikimu. Jei pedagogas savo veikloje labiau akcentuoja mokymo turinį, perteikdamas jį moksleiviams, tai tikėtina, kad toks turinys savaime duoda rezultatą, o procesas nebėra toks svarbus [15]. V. Lepeškienės [8] nuomone, mokant,

kaip ir asmenybei tobulėjant, nesiekama kokio nors statiško galutinio rezultato, todėl mokymasis turėtų būti daugiau orientuotas į procesą, o ne į rezultatą. Ši psichologės mintis svarbi fizinio ugdymo taktikai: kūno kultūros mokytojai per daug vaikosi rezultatų, o mažai moko, kaip jų siekti. Todėl reikėtų pritarti K. Miškiniiui [10], jog dabar pačių geriausių rezultatų gali pasiekti tik tas pedagogas, kuris nestereotipiškai mąsto, nesielgia „kaip visi“ ir priima originalius sprendimus.

Tyrimo objektas - pokyčiai kūno kultūros pamokose, veikiamose reformos idėjų.

Tyrimų tikslas - nustatyti, kaip keičiasi kūno kultūros mokytojo pamokinė veikla atkūrus Lietuvos valstybingumą.

Tyrimo metodai: anketinė apklausa (kūno kultūros mokytojų nuomonė apie savo veiklos kaitą), pedagoginis stebėjimas (kūno kultūros pamokų stebėjimas tiriant veiklos kaitą).

Keisti tradicinį mąstymą ir darbo stilių nėra lengva. Pavyzdžiui, 1994 metais atliktus 173 Respublikos įvairių rajonų ir miestų kūno kultūros mokytojų anketinę apklausą galima teigti, jog atkūrus šalies valstybingumą keičiasi ne visų pedagogų požiūris į pamokų metodiką ir jos įgyvendinimas. Pastarąją išvadą patvirtina mokytojų atsakymai į klausimą: „Ar bandėte pertvarkyti mokinių fizinį ugdymą humanizmo ir demokratijos linkme?“ To nedarė net 7,8 proc. apklaustųjų rajone dirbančių vyresniųjų mokytojų. 65,8 proc. miesto ir 63,0 proc. rajonų mokytojų metodininkų bei 36,1 proc. miesto ir 46,0 proc. rajono vyresniųjų mokytojų humanizuoja ir demokratizuoja kūno kultūros pamokas. Dar 34,2 proc. miesto ir 40,0 proc. rajono mokytojų metodininkų bei 63,9 proc. miesto (skirtumas tarp miesto mokytojų metodininkų ir miesto vyresniųjų mokytojų atsakymo statistiškai reikšmingas $p < 0,05$) ir 46,0 proc. rajono vyresniųjų mokytojų pripažįsta, jog tą daro tik iš dalies. Šio vyksmo sėkmę mokytojai metodininkai įvertino 7,1 balo, o vyresnieji mokytojai - 6,9 balo.

Į klausimą „Ką nauja nuo 1990 metų diegiate per pamokas?“ teigiamai atsakė tik 73,4 proc. respondentų. Apklaustieji dažniausiai minėjo kitokį mokinių savarankiško darbo organizavimą. Šią naują taiko net 48,3 proc. mokytojų metodininkų ir tik 15,9 proc. vyresniųjų mokytojų (atsakymų skirtumas yra statistiškai patikimas $p < 0,05$). Beveik ketvirtadalis mokytojų metodininkų ir penktadalis vyresniųjų mokytojų stengiasi pasirinkti naujų pratimų siekdami įvairesnių pamokų.

1996-1997 m. m. šešiose Vilniaus vidurinėse mokyklose tyrėme 12 kūno kultūros mokytojų, kurie vedė 200 pamokų 5-6 klasėse. Deja, ir šį kartą tik devyni mokytojai iš dvylikos (75,0 proc. tirtų mokytojų) dalį pamokų (33,9 proc.) vedė šiek tiek įdomiau: buvo taikomi mokiniams dar neįprasti pratimai. Be to, mokytoja metodininkė I. B. ir vyresnioji mokytoja L. K. keletą pamokų vedė pagal modernią prasmingą metodiką: orientuota į kiekvieną mokinį, ugdančia savarankiškumą ir kūrybiškumą. Mokykla turi būti atvira naujovėms, bet, anot A. Juozaičio [5], tai nereiškia, kad mes turime jų vaikytis. Jo nuomone, atviras požiūris į naujoves - tai mūsų gebėjimas naudoti savo intelekto galias, naujai pažiūrėti į tuos pačius dalykus (aišku, priimti ir naujus), o tai yra pakankamai sunku, nes reikia nuolat analizuoti, tyrinėti.

Be abejo, diegti fizinio ugdymo naujoves, be kita ko, reikia ir tam tikrų sąlygų pačioje mokykloje. Pokalbiai su kūno kultūros mokytojais, jų nuomonių tyrimas rodo, jog norint oakeisti pamokų metodiką reikia daugiau sporto inventoriaus (tai paminėjo net 45,1 proc. mokytojų), perpildyti sporto salių (akcentavo 31,2 proc. 1994 m. apklaustųjų mokytojų). Yra ir kitų problemų.

Ž. Jackūnas [4], aptardamas demokratinio švietimo plėtotę Lietuvoje, mini, jog susiduriama su nemažomis kliūtimis, kurios, deja, kaupiasi ir gali virsti švietimo reformą paralyžuojančiu veiksnium. Tarp šių kliūčių autorius įvardija ir valstybės dėmesio švietimui stoką. Jo nuomone, reikėtų siekti, kad valstybė iš tikrųjų remtų švietimą - svarbiausią nacionalinį prioritetą - taip, kaip jis to nusipelno. Nors ir yra įvairių kliūčių, tačiau tyrimai [1, 6, 16] rodo, kad vis daugėja sąmoningų reformos šalininkų: mokytojų, mokyklų vadovų. Naujovės remia vis daugiau mokyklų bendruomenės narių. Kiekvienas turi galimybių keistis ir keisti. Tvirtinama [1], jog pagrindinis mokyklų reformos tikslas - doros, laisvos, kūrybingos, atsakingos asmenybės ugdymas - yra suvoktas, priimtas ir sėkmingai įgyvendinamas.

Kūno kultūros mokytojams, apsisprendusiems keisti bendrojo lavinimo mokyklų moksleivių fizinį ugdymą, reikia paramos, daug ryžto, kantrybės ir žinių. Reikia tikėti, kad pakoreguota ar nauja pamokų metodika yra perspektyvi atsiskleisti vertybiniam kūno kultūros aspektui, o kasdienis darbas - prasmingas ir kilnus Lietuvai.

Šiame straipsnyje daugiau aptarta mokytojo dalykinės veiklos kaita. Vis dėlto ugdytiniams daugiausiai reikia tokių pedagogų, kuriems būdinga asmeninė patirtis, išmintis, meilė mokiniams ir savo darbui, gebėjimas patraukti paskui save ir fiziškai silpnesnį, ir mažiau gabų. Anot K. Pukelio [11], koks mokytojas, toks ir ugdymas, tokia ir mokykla. Mokytojas yra visa ko pradžia ir pabaiga, mokyklos ir ugdymo siela. Jeigu ugdymas - kultūros šaltinis, tai mokytojas - srovė, kuri palaiko kultūros šaltinio sruvenimą - jį stiprindama arba silpnindama. O juk kultūra - pats stipriausias tautos ginklas, galintis ją apsaugoti nuo pražūties.

Išvados

1. Lietuvos valstybingumo atkūrimas suteikė galimybę esminei moksleivių fizinio ugdymo kaitai. Deja, kūno kultūros mokytojų apklausa rodo, jog tik 73,4 proc. apklaustųjų ir 75,0 proc. stebėtų mokytojų ką nors naujo įgyvendina per pamokas. Per daug akcentuojamas pamokos dalykinis turinys, o ugdymo procesas nebėra toks svarbus.
2. Nederėtų teikti mokytojui ar mokiniui prioriteto fizinio ugdymo procese: jie turėtų būti partneriai, atliekantys skirtingas funkcijas.
3. Dviejų šimtų kūno kultūros pamokų 5-6 klasėse tyrimas rodo, jog mokymo turinys atitrūkęs nuo mokymo proceso kaitos. Dažniausia pamokų naujovė buvo nauji fiziniai pratimai. Moderni metodika dar mažai taikoma mokykloje: mažai humanizuojamas ir demokratizuojamas penktokų ir šeštokų fizinis ugdymas.
4. Atnaujinti kūno kultūros pamokų metodiką trukdo valstybės paramos stoka, prasta materialinė sporto bazė. Be to, mokytojai yra linkę laikytis tradicinės metodikos.

Literatūra

1. Barkauskaitė M. Lietuvos švietimo reformos eigos tyrimai // Pedagogai ir mokiniai: požiūris į švietimo reformą. Švietimo studijų sąsiuvinis. - V., 1997. - P. 6-51.
2. Butkienė G., Kepalaitė A. Mokytojo darbo tikslai ir uždaviniai // Mokymasis ir asmenybės brendimas. - V., 1996.

3. Delors J. Mokymasis - paslėptas lobis // Mokykla. - 1996. - Nr. 12. - P. 1-4.
4. Jackūnas Ž. Demokratinio švietimo sklaida Lietuvoje // Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. Humanizmas, demokratija ir pilietiškumas mokykloje: IV tarptautinė mokslinė konferencija. - V., 1997. - P. 57-59.
5. Juozaitis A. Puoselėjanti savo unikalumą // Mokykla. - 1996. - Nr. 12. - P. 24-25.
6. Kalvaitis A. Treji permainų metai // Mokykla. - 1997. - Nr. 10. - P. 12-18.
7. Kozma T. Ugdymo programos // Mokykla. - 1995. - Nr. 10-11. - P. 23-29.
8. Lepeškienė C. Humanistinis ugdymas mokykloje. - V., 1996.
9. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. - V., 1997.
10. Miškinis K. Pedagoogo kūrybingumas: sąvokos samprata // Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. Humanizmas, demokratija ir pilietiškumas mokykloje: IV tarptautinė mokslinė konferencija. - V., 1997. - P. 104-109.
11. Pukelis K. Atrankos tobulinimo problemos mokytojų rengimo procese // Pedagogika. - V., 1995. - T. 1. - P. 79-91.
12. Rajeckas V. Mokymas: svarba, esmė, tobulinimas // Pedagogika. - V., 1995. - T. 31. - P. 19-33.
13. Rajeckas V. Mokymas: svarba, esmė. - V., 1996.
14. Rajeckas V. Apie mokinių teigiamo požiūrio į mokymąsi ugdymą // Pedagogika. - V., 1997. - T. 34. - P. 94-103.
15. Simonaitienė B. Pedagoogo veiklos kaita vadybos mokslui ir praktikai skverbiantis į edukacinę terpę // Edukologija. Kalbotyra. Literatūrologija: I respublikinė doktorantų ir jų mokslinių vadovų konferencija. - V., 1997. - P. 248-251.
16. Želvys R. Apie Lietuvos švietimą // Mokykla. - 1996. - Nr. 10-11. - P. 11-15.

Vilniaus pedagoginis universitetas

Darbas gautas 1998 05 22, spaudai įteiktas 1998 06 25

INNERFAMILIÄRE FAKTOREN, DIE DAS AGGRESSIVE ODER SCHÜCHTERNE VERHALTEN DER SCHÜLER IN DER SITUATION DER GESELLSCHAFTLICHEN EXPOSITION GESTALTEN

Danuta Borecka-Biernat

Zusammenfassung

Das Ziel der Forschungen war das Suchen nach der familiären Ätiologie der Aggressivität und der Schüchternheit der heranwachsenden Jugend in der Situation der gesellschaftlichen Exposition, die zum Grund die spezifischen Einwirkungsformen ihrer Eltern hat.

In meinen Forschungen verwendete ich zur Untersuchung des aggressiven und schüchternen Verhaltens in der Situation der gesellschaftlichen Exposition die Nominationstechnik (eigene Bearbeitung), den Fragebogen des aggressiven und schüchternen Verhaltens in der Situation der gesellschaftlichen Exposition (D.Borecka-Biernat, 1989), den Fragebogen des Erziehungsstils in der Familie „Biographie des Schülers“ vom M.Pilkiewicz.

An den Forschungen nahmen die Schüler der 7. und 8. Klasse aus den Grundschulen in Wroclaw und Jelenia Gora teil. Gesamt wurden 803 Personen untersucht.

Die Ergebnisse der durchgeführten Forschungen haben gezeigt, daß die Gestaltung des aggressiven Verhaltens am meisten die Gruppe der Erziehungsstile in der Familie begünstigt, die sich durch Gefühlsdistanz der Eltern zum Kind und durch hohe Kontrolle seines Verhaltens auszeichnet. Die Gruppe der Erziehungsstile in der Familie, die sich durch die Liebe der Eltern zum Kind und durch übermäßige Kontrolle seiner Aktivität charakterisiert, begünstigt die Gestaltung bei der Jugend des schüchternen Verhaltens.

Stichwörter:

Aggressives Verhalten, Schüchternes Verhalten, die Situation der gesellschaftlichen Exposition, Erziehungsstil in der Familie

1. Theoretische Einleitung

In der Gesamterziehung der Kinder und der Jugend gibt es besonders häufig die Situationen der gesellschaftlichen Exposition, in denen die Einzelperson dem öffentlichen Beobachten ausgesetzt, beurteilt und manchmal auch von anderen Menschen kritisiert wird. So ist es z.B. in der Schule, wenn der vor der Klasse antwortende Schüler auf sich die Aufmerksamkeit des Lehrers und der Mitschüler zieht, oder wenn die Schüler in der Klasse oder im Schullappel öffentlich beurteilt werden. Die Situation der gesellschaftlichen Exposition nimmt in gewisser Anordnung der persönlichen Eigenschaften der Einzelperson die Merkmale der schwierigen bedrohlichen Situation an, in der wie T.Tomaszewski (1978 S. 34) behauptet, - „es besteht erhöhte

Wahrscheinlichkeit der Verletzung irgendwelchen Wertes, den das wirkende Subjekt schätzt". Die Anwesenheit der anderen bedeutet nach M.Tyszkowa (1977) die Quelle der persönlichen Gefährdung der Einzelperson in Hinsicht auf die Wahrnehmung von dieser, daß sie von den anderen beurteilt wird und auf das Voraussehen der negativen Einschätzung der eigenen Person oder der Tätigkeiten, in deren Realisierung sie persönlich engagiert ist. Die Situation der gesellschaftlichen Exposition im Fall des Antizipierens und Erlebens der negativen Einschätzung seitens anderer bedeutet für das Subjekt die Gefährdung des eigenen Wertes. Neben den Personen, bei denen diese Situation auf den Verlauf der von ihnen ausgeübten Tätigkeiten mobilisierender Einfluß hat, gibt es auch Personen, bei denen diese Situation negative emotionelle Stimulierung hervorruft und ungünstige Änderungen im Verhalten bewirkt. Im Fall der Personen, die anfällig für Desorganisierung des Verhaltens in der Situation der Exposition sind, so für diese, für die die Situation schwierig ist, erfolgt die Betätigung der Abwehrmechanismen, die den Schutz des gefährdeten Bildes des eigenen „ich" ermöglichen. Darunter unterscheidet man aggressives Verhalten (vergleiche P.Jakobson 1961; D.Kubacka-Jasiecka, 1975) und die Flucht von gesellschaftlichen Aktivitäten, was sich im schüchternen Verhalten offenbart (vergl. B.Harwas -Napierala, 1982; P.Zimbardo, 1994).

Darüber wie die emotionelle in den schwierigen Situationen der gesellschaftlichen Interaktion hervorgerufene Spannung von der Einzelperson empfangen wird, ob als Information - Kompensation, ob als Zeichen der persönlichen Gefährdung, nach M.Tyszkowa (1986) hängt von dem in den bestimmten Erziehungsverhältnissen gestalteten Komplex der Reaktionsgewohnheiten gegen diese Spannung ab, welche in diesen Situationen entsteht. Diese Verhältnisse, wenn es um Familienhaus geht, werden von den spezifischen Formen der Einwirkung der Eltern bestimmt. Das emotionelle Verhältnis der Eltern zum Kind, das Niveau der an den Zögling gestellten Forderungen, Kontrollgrad des Benehmens des Kindes, Art der verwendeten Verstärkungen. Diese grundlegenden Bestandteile der Erziehungssituation, betrachtet in der gegenseitigen Relation, bestimmen den Erziehungsstil in der Familie.

Eine Forschungsreihe zeigt gerade auf die Familie hin, als Hauptquelle der aggressiven Bedingungen und des schüchternen Verhaltens. Die Forschungsarbeiten von A.Bandura, R.Walters (1988), D.Kubacka-Jasiecka (1975), V.Viemerö (1993), Nwodianowa (1996) zeigen auf eine kalte nachsichtige Familie, die bedingungslose Nichtakzeptanz des Kindes, das Fehlen an den präzisierten Befehlen und Erwartungen und häufige und strenge Strafen aufweist und auf eine kalte einschränkende Familie, die die Feindheit, das Fehlen an Akzeptanz des Kindes hohe, Forderungen und Bestrafen als Einflußhauptform auf das Verhalten des Kindes aufweist.

In der Gegenstandsliteratur werden die Gründe des schüchternen Verhaltens, das eine ungünstige Reaktionsform auf emotionelle in der schwierigen Situation des Kontaktes und der gesellschaftlichen Beurteilung entstehende Spannung ist, in der Einwirkung des Familien- milieus gesucht, und besonders in den spezifischen Formen der Erziehungseinwirkungen der Eltern auf die Kinder. J.Ranschburg (1993), B.Harwas-Napierala (1979), P.Zimbardo (1994) weisen auf zwei fehlerhafte Familienmilieus, die eine Brutanstalt der Schüchternheit sind, die feindselige Familie der Kindes, die sich durch Feindheit, das Fehlen an Akzeptanz des Kindes, zu hoch aufgestellten Querbalken an Forderungen, und strenge Strafen charakterisiert, die in der Regel bei Erregung

auferlegt werden und die warme einschränkende Familie, die das Kind bedingungslos approbieret, jegliche Selbständigkeit ausschließt und selten physische Strafen und oft Lob verwendet.

2. Das Forschungsproblem

Indem ich als Gegenstand meiner Forschungen den Einfluß des Erziehungsstils in der Familie (unabhängige Variable) auf die Gestaltung des aggressiven und schüchternen Verhaltens in der Situation der gesellschaftlichen Exposition (abhängige Variablen) annehme, formuliere ich das Forschungsproblem als folgende Frage:

Ob es den Unterschied in dem Erziehungsstil in der Familie der Jugend gibt, die aggressiv und schüchtern in der Situation der gesellschaftlichen Exposition reagiert?

3. Methoden der eigenen Forschungen

In meinen Forschungen habe ich bei der Forschung des aggressiven und schüchternen Verhaltens in der Situation der gesellschaftlichen Exposition die Ernennungstechnik (eigene Bearbeitung), den Fragebogen des aggressiven und schüchternen Verhaltens in der Situation der gesellschaftlichen Exposition (D.Borecka-Biernat 1989), den Fragebogen des Erziehungsstils in der Familie „Biographie des Schülers“ von M.Pilkiewicz verwendet.

Ich habe die Population der Schüler aus der 7. und 8. Klasse der Stadt Wroclaw (803 Personen) geforscht. Zu den endgültigen Analysen habe ich die Ergebnisse 74 aggressiver Schüler und 92 schüchterner Schüler im Alter von 13 - 15 Jahren genutzt, deren Ergebnisse die Basis der statistischen Analysen bildeten (Test Chi-Quadrat)

4. Analyse der Forschungsergebnisse

Indem ich nach den Ursachen des aggressiven und des schüchternen Verhaltens der Jugend in der Situation der gesellschaftlichen Exposition suchte, analysierte ich den Erziehungsstil in der Familie der untersuchten Population, als Faktor, der die Erfahrungen der aggressiven und nichtaggressiven Schüler differenziert. Die Abhängigkeiten zwischen dem Niveau des aggressiven und schüchternen Verhaltens in der Situation der gesellschaftlichen Exposition und den Gruppen des Erziehungsstils in der Familie stellt die Tabelle 1 dar.

Die in der Tabelle 1 dargestellte Einteilung der Zahlenangaben in der Gruppe: I und II; I und III; I und IV , II und III; II und IV; III und IV der Erziehungsstile in der Familie zeigt auf die Differenzierung der untersuchten Personen abhängig von der Art des gestörten Verhaltens in der Situation der gesellschaftlichen Exposition

Die erhaltenen Einteilungen der Ergebnisse bei der Betrachtung der Gruppen der geforschten Personen als Ganzes und bei Mädchen und Jungen, geprüft in Hinsicht auf das Wesentliche stellt die Tabelle 2 dar.

Der erhaltene Wert der Statistik Chi-Quadrat ist höher als der kritische Wert, der 3,84 auf der Stufe des Wesentlichen $p < 0,05$ und auf der 1. Stufe der Freiheit beträgt. In Hinsicht darauf sind die Unterschiede in der Einteilung der Zahlengröße der Personen mit aggressivem und schüchternem Verhalten in der Situation der gesellschaftlichen Exposition für Gruppe I und III; II und III; III und IV der Erziehungsstile in der Familie statistisch wesentlich. Das zeugt davon, daß in der Gestaltung bei der Jugend (im

Tab. 1. Aufstellung der Gruppen der Erziehungsstile in der Familie der Jugend mit aggressivem (A) und schüchternem (S) Verhalten

Gruppen der untersuchen Personen		Gruppen der Erziehungsstile in der Familie											
		I	II	I	III	I	IV	II	III	II	IV	III	IV
A													
Gesamt:	n	14	27	14	1	14	32	27	1	27	32	1	32
	%	34	66	93	7	30	70	96	4	46	54	3	97
Mädchen:	n	2	6	2	1	2	11	6	1	6	11	1	11
	%	25	75	67	33	15	85	86	14	35	65	8	92
Jungen:	n	12	21	12	0	12	21	21	0	21	21	0	21
	%	36	64	100	0	36	64	100	0	50	50	0	100
S													
Gesamt:	n	10	34	10	9	10	39	34	9	34	39	9	39
	%	23	77	53	47	20	80	79	21	47	53	19	81
Mädchen:	n	2	16	2	5	2	25	16	5	16	25	5	25
	%	11	89	29	71	7	93	76	24	39	61	17	83
Jungen:	n	8	18	8	4	8	14	18	4	18	14	4	14
	%	31	69	67	33	36	64	82	18	56	44	22	78

Legende: Gruppe I (Feindheit und Kontrolle), Gruppe II (Feindheit und Freiheit), Gruppe III (Liebe und Kontrolle), Gruppe IV (Liebe und Freiheit)

Allgemeinen) des hohen Niveaus des aggressiven Verhaltens und besonders bei Jungen die I. Gruppe der Erziehungsstile in der Familie günstig ist, die sich durch das Fehlen an Akzeptanz des Zöglings und durch hohen Grad der Kontrolle seines Verhaltens charakterisiert. Die Analyse der Bestandteile der I. Gruppe der Erziehungsstile in der Familie weist auf punitiven und okkasionellen Autokratismus hin.

Eine bestimmte Rolle in der Gestaltung des aggressiven Verhaltens der ganzen geforschten Population besonders bei Jungen spielt auch die II. Gruppe der Erziehungsstile in der Familie, in der sich die Eltern extrem für das Kind, für seine

Tab. 2. Wert der Statistik Chi-Quadrat (χ^2) und Koeffizient der mehrteiligen Abweichung (C) zwischen den Gruppen der Erziehungsstile in der Familie.

Untersuchte Personen: A-S		Gruppen der Erziehungsstile in der Familie											
		I	II	I	III	I	IV	II	III	II	IV	III	IV
Gesamt: 2	χ^2	unwesentl.		6,69		unwesentl.		4,22		unwesentl.		4,47	
	C			0,41				0,24				0,23	
Mädchen:	χ^2	unwesentl.		unwesentl.		unwesentl.		unwesentl.		unwesentl.		unwesentl.	
	C												
Jungen:	χ^2	unwesentl.		4,80		unwesentl.		4,21		unwesentl.		5,21	
	C			0,41				0,30				0,34	

Fortschritte in der Schule, seine Interessen, seine Gesellschaft nicht interessieren, in der die Eltern das Kind nicht lieben und ihm maximale Freiheit lassen. Die Analyse der Qualität der Faktoren der II. Gruppe der Erziehungsstile in der Familie zeigt auf die vernachlässigende Erziehung.

Als günstiger Faktor bei der Gestaltung des aggressiven Verhaltens in der Situation der gesellschaftlichen Exposition der Jugend (im allgemeinen), und besonders bei Jungen, erwies sich auch die IV. Gruppe der Erziehungsstile in der Familie. Diese Gruppe, die liberale und demokratische Erziehung umfaßt, charakterisiert die positive Einstellung der Eltern zum Kind und niedrige Kontrolle seiner Aktivität. Darüber hinaus beweisen diese Angaben, daß die aggressive Jugend meistens aus der liberalen Familie (34%) als aus der demokratischen Familie (9%) stammt.

Das hohe Niveau des schüchternen Verhaltens in der ganzen geforschten Population, besonders bei Jungen begünstigt die III. Gruppe der Erziehungsstile in der Familie, in der die Liebe der Eltern zum Kind mit der übermäßigen Kontrolle seines Verhaltens verbunden ist. Analyse der Ausmaße der III. Gruppe der Erziehungsstile in der Familie weist auf die äußerst beschützende Erziehung hin.

5. Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Aufgrund der vergleichenden Analyse der Erziehungsstile der Familie der heranwachsenden Jugend mit aggressivem und schüchternem Verhalten können folgende Schlußfolgerungen formuliert werden:

Die Gruppe der Erziehungsstile in der Familie, die am meisten die Gestaltung besonders bei Jungen des aggressiven Verhaltens begünstigt, zeichnet sich durch die Distanz der Gefühle der Eltern zum Kind und durch hohe Kontrolle seines Verhaltens aus. Der Charakter der Erziehungsfaktoren dieser Gruppe der Erziehungsstile in der Familie weist auf punitiven und okkasionellen Autokratismus hin.

Die Gruppe der Erziehungsstile in der Familie, die sich durch Liebe der Eltern zum Kind und durch übermäßige Kontrolle seiner Aktivität charakterisiert, begünstigt die Gestaltung bei der Jugend des schüchternen Verhaltens. Die Qualität der Ausmaße dieser Gruppe der Erziehungsstile in der Familie weist auf die übermäßig beschützende Erziehung hin.

Die Gruppen der Erziehungsstile in der Familie, die von dem emotionalen Verhältnis der Eltern zum Kind und vom Grad der Kontrolle seines Verhaltens bestimmt sind, spielen eine größere Rolle bei der Gestaltung des aggressiven und des schüchternen Verhaltens in der Situation der Exposition bei Jungen als bei Mädchen.

Bibliographie

1. Bandura A., Walters R., (1968): Agresja w okresie dorastania. Warszawa, PWN.
2. Borecka-Biernat D. (1989): Kwestionariusz agresywnych zachowan w sytuacji ekspozycji społecznej, Psychologia Wychowawcza, 5.
3. Harwas-Napierala B. (1979): Niesmialosc dziecka. Poznan, Wyd. Uniwersytetu Poznanskiego.
4. Harwas-Napierala B. (1982): Niesmialosc w funkcjonowaniu mlodziezy szkolnej w roznym wieku. Problemy wychowawcze a Zdrowie Psychiczne, 3-4.
5. Jakobson P. (1961): Izuczenije czuwstw u dietiej i podrostkow. Moskwa, Izd.

Akademii Ped. Nauk RSFSR.

6. Kubacka-Jasiecka D. (1975): Funkcjonowanie społeczne osób agresywnych i samoagresywnych. Wrocław, Ossolineum.
7. Ranachbrg J. (1993): Lek, gniew, agresja. Warszawa, WSiP.
8. Tomaszewski T. (1978): Człowiek i otoczenie. [W:] T. Tomaszewski (red.): Psychologia, Warszawa, PWN.
9. Tyszkowa M. (1986): Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych. Warszawa, PWN.
10. Tyszkowa M. (1977): Osobowość i funkcjonowanie jednostki w sytuacjach społecznej ekspozycji. Przegląd Psychologiczny, 3.
11. Wodopianowa N. (1996): Rodzina a agresja dorastających. [w:] A.Fraczek, I.Pufal-Struzik (red.), Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa Psychoedukacyjna. Kielce, Wyd. Pedag. ZNP.
12. Viemerö V. (1993): Czynniki wpływające na rozwój aspołecznych i przestępczych zachowań młodzieży. [w:] A.Fraczek, H.Zumkleya (red.), Socjalizacja a agresja. Warszawa, WIP PAN.
13. Zimbardo P. (1994): Niesmiałość. Co to jest? Jak sobie z nią radzić? Warszawa, PWN.

Institut für Psychologie Universität Wrocław
Darbas gautas 1998 05 22, spaudai įteiktas 1998 06 25

MOKYMO HUMANIZAVIMO GALIMYBĖS REALIZMO IR PRAGMATIZMO UGDYMO DIDAKTIKOSE

Nijolė Cibulskaitė

Summary

THE POSSIBILITIES OF HUMANISATION OF TEACHING IN REALISM AND PRAGMATISM DIDACTIC

Humanism, democracy and nationality are the main principles of the reform of education in Lithuania now. The reform of education is based on the humanistic psychology, because this methodology satisfies the requirements of the conception of a new school. The principal task of realism in education is to render basic knowledge to every member of society. This traditional training must be transformed in a way of humanism and democracy. The principal task of pragmatism in education is orientation to the needs of the students. This conception of teaching is based on humanistic psychology and must have an important place in our education system.

Education, humanisation, pragmatism, realism.

Lietuvos ateities visuomenei reikia piliečių, turinčių to laikotarpio reikalavimus atitinkančius savo krašto ir pasaulio kultūros žinių pagrindus. Tokių piliečių ugdymas yra vienas iš būsimosios visuomenės narių ugdymo tikslų, turinčių įtakos ir mokykliniam dalykiniam mokymui. Dalykų mokymas - tai tautos ir žmonijos sukauptos kultūros patirties perdavimas. Iš visų mokslo žinių išskirti svarbiausias, būtinas kiekvienam būsimam visuomenės piliečiui - sudėtingas uždavinys. Ko, kiek ir kaip mokyti - nuolat didaktų diskutuojamas klausimas, kurio sprendimas priklauso nuo pasirinktos didaktinės koncepcijos nuostatų, sąlygojančių mokymo turinį, metodus, mokymo organizavimą bei pedagoginius santykius.

Bandysime palyginti bendriausias - realistinę ir pragmatinę - didaktines ugdymo koncepcijas mokymo humanizavimo galimybių aspektu.

Švietimo reforma Lietuvoje grindžiama nuostata, kad mokyklą būtina humanizuoti. Pagrindiniai reformos principai yra humaniškumas, nacionalumas, demokratiškumas [6, p. 7]. Švietimo humanizavimas - viena iš mokyklos kitimo krypčių, orientavimasis į žmogaus asmenybės ugdymą, atskleidžiant asmenybės prigimtines galias ir skatinant nuolatinę saviugdą bei savimoką. Lietuvos švietimo reformos gairėse nurodoma, jog "švietimas turi laiduoti kuo visapusiškesnę žmogaus fizinių, psichinių ir dvasinių galių plėtotę, sudaryti sąlygas atsiskleisti jo individualybei, pažadinti norą tobulėti, ugdyti savo asmenybę, atsidavimą gimtajai kultūrai ir bendražmogiškoms vertybėms" [7, p. 14]. Kaip nurodo D. Beresnevičienė, mokyklos darbas perorganizuojamas pagal humanistinės psichologijos metodologiją, nes Lietuvos švietimo koncepcijos kūrėjai, remdamiesi Vakarų Europos mokyklų sistemos analize, pasirinko būtent šią metodologiją kaip la-

biausiai atitinkančią mokyklos poreikius [1, p. 23].

Švietimo humanizavimas realizuoja naują santykį tarp mokymo ir ugdymo - mokymas yra ugdymo dalis. Humanistinio ugdymo, o kartu ir mokymo principai:

- mokiniai patys pasirenka, ko jie mokysis, patys suformuluoja tikslus, patys tikrina savo klaidas ir įvertina žinias; tai pagrįsta teigimu, kad neįmanoma išmokti to, kas neatitinka poreikių, interesų, nepatenkina smalsumo;
- svarbiau yra sužadinti norą mokytis ir išmokti mokymosi būdų negu suteikti žinių;
- vienintelis reikšmingas vertinimas yra savęs vertinimas; vertinimo sistema yra keistina;
- pažinimas neatskiriamas nuo jausmų; humanistinis ugdymas - ne tik naujų žinių, patirties perteikimas, bet ir pastangos, kad mokinys suprastų tų žinių ir mokėjimų reikšmę sau;
- efektyviausia yra mokytis tokioje aplinkoje, kai mokinys nebijo nei pažymių, nei pažeminimo [10, p. 83].

Mokinio asmenybės vystymuisi įtakos turi mokymo turinys, mokymo proceso organizavimas, mokinių bei mokytojų tarpusavio santykiai. Siekiant įgyvendinti humanistinio ugdymo tikslus, šių trijų veiksmų kaita ir derinimas sudaro mokymo humanizavimo esmę.

Realistinė koncepcija grindžiama šiais teiginiais: realiai egzistuoja pasaulis, kuris nėra žmonių sukurtas ar sukonstruotas; šią objektyvią realybę žmogaus protu galima pažinti; žiniomis apie šią realybę žmonės remiasi savo veikloje [3, p. 72].

Realistinis ugdymas remiasi prielaida, kad ugdymo esmė yra žmonijos sukauptos patirties perdavimas kiekvienam visuomenės nariui: norint teisingai suprasti pasaulį, privalu žinoti pagrindinius mokslinius faktus ir gautų duomenų tvarkymo būdus. Realizmo koncepcijos šalininkai skatina tyrinėti gamtą, mokslą ir mokslinio pažinimo metodus. Supažindinant mokinius su pagrindiniais faktais apie pasaulį, būtina parodyti ir jų šaltinius, o siekiant išlavinti kritinį protą, tenka ne tik pratinti stebėti ir rinkti duomenis, bet ir tyrinėti, eksperimentuoti.

Žmonijos sukaupta patirtis labai įvairi, todėl mokymo, lavinimo turinys turi būti dalykinis, o kiekvienas mokomasis dalykas turi atitikti mokslo lygį ir kultūros bei praktinės veiklos poreikius. Realizmo koncepcijos atstovai rūpinasi, kad dalykai būtų dėstomi aukštu teoriniu lygiu, kadangi, jų nuomone, orientuojantis į "vidutinį" mokinį, gali kristi mokymo kokybė. Todėl būtų prarandami gabesni mokiniai, o tai vėliau sąlygotų techninio visuomenės lygio smukimą, sukeltų jo palaikymo ir tobulinimo ateityje sunkumų.

Mokykla turi suteikti tvirtą mokslo žinių sistemą, parengti tolimesniam mokymuisi ir saviugdai. Ypač pabrėžiama protinio lavinimo svarba, nes įtvirtindami mokslų pagrindus, pažindami kultūros vertybes, mokiniai perima žmonijos patirtį ir lavina proto galias bei įgimtus gabumus. Pagrindinis realistinio ugdymo tikslas - realizmo idėjomis paremtas mokymo turinys - žinios, teoriniai ir praktiniai mokėjimai. Toks mokymas vadinamas orientuotu į mokomąjį dalyką.

Yra įvairių ir skirtingų realizmo koncepcijos šalininkų požiūrių į tai, kokie dalykai turi sudaryti mokymo turinį, bet dauguma jų sutinka, kad mokymas skaityti, rašyti ir skaičiuoti yra būtinas; mokymas turi būti nukreiptas į objektų aprašymą ir jų mokslinį tyrinėjimą; daugiausia dėmesio reikia skirti gamtos ir tiksliesiems mokslams [4, p. 80].

Pagrindinis realizmo didaktikos uždavinys - rasti veiksmingus šios patirties perdavi-

mo būdus. Besiformuojant šiai mokymo kryptčiai mokytojai buvo keliamas reikalavimas organizuoti mokymą, lengvinantį perteikiamų žinių suvokimą, daugiausia remiantis vaizdumu ir skatinant mokinių mokymosi motyvaciją. Iš mokinių buvo reikalaujama suprasti mokytojo aiškinimus, gerai išsiminti mokomąją medžiagą ir mokėti ją taikyti atliekant skiriamas užduotis. Toks mokymas nebūtinai turėtų būti nuobodus - sistemingas ir atkaklus darbas gali būti malonus ir naudingas. Todėl tam reikėtų paistyti mokinių sugebėjimų, interesų, pasirengimo lygio, tai yra individualizuoti mokymą. Mokytojai deda nemažai pastangų siekdami iliustruoti mokslo žinių būtinumą praktikoje bei jų ryšį su tikrove ir tuo sudominti mokinius, bet pagrindinis dėmesys yra skiriamas medžiagos išiminimui ir atgaminimui - naujos medžiagos aiškinimui ir treniruojamosioms pratyboms, formuojančioms praktinius mokėjimus. Dažniausiai naudojami formalūs mokymo būdai - paskaitos, pamokos. Negalima būtų tvirtinti, kad realistai reikalauja vien mechaninio mokymosi ir faktų išiminimo, nes jie neatmeta ir problemų sprendimo, ir projektų kūrimo, tačiau tai laikoma naudinga tik tiek, kiek suteikia būtinų žinių ir įgūdžių.

Realistinė ugdymo koncepcija yra kritikuojama už mokslo žinių absoliutinumą ir metodinį nelankstumą. Vienas didžiausių jos trūkumų yra tai, kad pagal ją sudarytas mokymo turinys greitai sensta, tuomet perteikti mokiniams tuo laikotarpiu aktualias žinias yra sudėtinga. Nuolat papildant mokymo turinį naujomis žiniomis, perkraunamos mokyklos programos, tad tobulinti mokymą, paremtą realizmo koncepcija, bandoma tokiais būdais:

- mokiniai rengiami nuolatiniam savarankiškam mokymuisi, tuomet dėstymas nukreipiamas į tokio mokymosi poreikių skatinimą ir įgūdžių sudarymą;
- orientuojantis į mokinių poreikius ir gebėjimus, įvedami pasirenkamieji dalykai;
- įveikiant mokomųjų dalykų vienpusiškumą, mėginama realizuoti tarpdalykinius ryšius;
- skatinami demokratiški mokinių ir mokytojų santykiai.

Tačiau realiai tai sudėtinga įgyvendinti - esant didelei mokymo turinio apimčiai, mokytojai tenka skubėti, norint perteikti privalomą medžiagą ir nebelieka laiko mokyti mokytis savarankiškai ir taikyti neformalius mokymo metodus. Pamoka belieka pagrindinė ir dažnai vienintelė mokymo forma, o vadovėlis tampa mokymo priemone, kurią privaloma išsamiai išstudijuoti.

Realistiniu mokykliniu mokymu siekiama perteikti būtiniausių mokomųjų dalykų žinių, todėl realistinę ugdymo koncepciją palaiko dauguma pedagogų, tėvų, mokslo ir visuomenės atstovų, ypač tie, kurie pagrindine mokykline problema laiko disciplinuoto požiūrio į mokymąsi stygių. Atidžiau pažvelgus į mokyklinę praktiką, galima pastebėti, kad realizuoti realistinio ugdymo principus nėra sudėtinga, tad dalis pedagogų ir toliau laikysis šios ugdymo koncepcijos.

Reformuojant Lietuvos mokyklą, kyla būtinybė humanizuoti realizmo koncepcija paremtą mokymą. Be aukščiau paminėtų ir šiuo metu realizuojamų tokio mokymo tobulinimo būdų, galima būtų:

- keisti mokymo turinį, atsisakant ne itin svarbios ir pasenusios faktinės medžiagos, integruojant mokomuosius dalykus;
- mokymo procese taikyti aktyvius mokymo metodus, skatinti projektų kūrimą, mokytis savarankiškai spręsti problemas.

Pragmatizmo ištakos - antikinės Graikijos, Europos, Britanijos filosofinėje mintyje,

bet iš esmės jis yra XX amžiaus amerikiečių mąstytojų išplėtotą teoriją, teigianti, jog švietimo sistemos vykdomas ugdymas turėtų atitikti asmens laisvės ir demokratinio teisingumo idėjų dvasią. Pragmatizmo požiūriu ugdymas (mokymas) yra vaiko poreikius, interesus ir gebėjimus atitinkančios individualios patirties kaupimo organizavimas. Jų nuomone, mokymosi kokybė priklauso nuo motyvacijos, kurią sąlygoja mokinių polinkiai ir interesai. Vieningos mokymo sistemos šios koncepcijos pagrindu nėra sukurta, tačiau egzistuoja daug mokymo krypčių, kurias jungia orientavimasis į moksleivių poreikius.

Pragmatinis mokymas remiasi prielaida, kad vaiko asmenybės vystymuisi būtinos sąlygos yra saviraiškos laisvė ir kūrybingumas, o tokias sąlygas kuriant negalima absoliutinti mokomųjų dalykų reikalavimų, visuomenės formuluojamų mokymo ir mokymosi tikslų. Koncepcijos ideologo J. Dewey'aus nuomone, ugdymo tikslai turėtų: kilti iš esamų sąlygų; būti nukreipti išlaisvinti veiklumą ir būti akivaizdūs; būti eksperimentiniai ir lankstūs [4, p. 183]. J. Dewey'us teigia, kad ugdymo tikslas gali būti vystymasis - stiprėjantis gebėjimas mokytis iš patyrimo ir jo panaudojimas veikloje; ugdymo paskirtis - vadovauti tos patirties kaupimo procesui. Pragmatizmo atstovai mano, jog žmonės turėtų sugebėti numatyti savo veiksmų pasekmes, kad protingiau ir savarankiškiau elgtųsi, todėl mokyklos turėtų mokyti racionaliai mąstyti, skatinti išradingumą, iniciatyvumą ir originalumą. Pagrindinis tokio ugdymo metodas turėtų būti eksperimentavimas, tyrinėjimas, nes tai padėtų ugdyti "besikeičiantį žmogų kintančioje aplinkoje". Mokymo paskirtis - išmokyti moksleivius spręsti problemas, iškylančias sąveikaujant su aplinka. Jis turi būti organizuojamas taip, kad vaikas kauptų gyvenimiškų problemų sprendimo patirtį, todėl reikia mokyti rinkti informaciją, pasinaudoti šaltiniais, apdoroti gautus duomenis, taikyti žinias veikloje. Mokiniai turi išmokti taikyti bendruosius problemų sprendimo metodus, įgyti poreikį savarankiškai spręsti iškylančias problemas, aktyviai ieškoti situacijoje sprendimų, kaip būtų galima geriau prisitaikyti prie gyvenimo sąlygų. Pragmatizmo atstovų nuomone, kintančioje aplinkoje netikslinga remtis žiniomis ir idėjomis išreikštos žmonijos patirties perteikimu, labiau verta mokyti ieškoti racionalių elgsenos formų. Ugdymas turi būti probleminis, o problemų mokslinio sprendimo metodų įvaldymui turi būti skiriama daugiausia dėmesio. Vadinasi, mokykla - institucija, kur yra supaprastinama žmonijos patirtis, parenkami ir įtraukiami į mokymo struktūras mokiniams prieinami elementai. Išsirinkę savo domėjimosi sritį, mokiniai tyrinės daugelį su ja susijusių dalykų, susipažindami su tyrinėjamos temos apimamomis žinojimo sritimis. Toks tyrinėjimas parodo mokomųjų dalykų tarpusavio ryšį ir įvairiapusio žinojimo naudingumą ieškant probleminių situacijų sprendimo būdų. Pragmatikai nesiūlo atsisakyti mokymo turinio struktūrinimo pagal mokomuosius dalykus - mokomieji dalykai reikalingi, bet jų mokymas nėra pagrindinis tikslas, o tik priemonė tam tikslui pasiekti.

Šiuolaikinė pragmatinio ugdymo teorija ieško atsakymo į klausimą "Ko reikia tam tikro amžiaus vaikui, kad jis augtų sveikas, dvasingas, savarankiškas ir kūrybingas?" Pragmatikų nuomone, dėstomi dalykai turi būti susiję su vaiko interesais, tuomet ugdymo programos pagrindas - problema, kurią vaikai sprendžia įvairiais būdais priklausomai nuo interesų, poreikių ir gebėjimų. "Į problemą orientuotas mokymas", "projektų metodas", "problemnis požiūris", "ašinė programa" - mokymo metodai, nukreipti ne į rezultatą, o į procesą, kurio metu mokiniai renka informaciją, analizuoja gautus duomenis, įvertina rezultatus, daro išvadas, įvertina ir savo pačių darbą. Pagrindiniai tokio mokymosi principai yra šie:

- laisvė - vaikas mokydamasis turi vystytis natūraliai, mokytojo autoritetas nėra absoliutus;
- individuali patirtis – per veiklą vaikas pasitikrina savo poreikius ir interesus, ieško savo gyvenimo tikslo;
- eksperimentavimas-mokymo pagrindas yra reali tikrovė, o ne abstrahuoti mokslo sričių modeliai;
- pedagoginis konsultavimas - mokytojas yra mokymosi veiklos organizatorius, pagalbininkas ir konsultantas;
- rėmimasis šeima - mokymo programos ir jų turinys koreguojami atsižvelgiant į mokinių ir jų tėvų interesus [2, p. 10].

Vienas svarbiausių pragmatizmo didaktikos požymių - mokymo turinio decentralizavimas: visuomenei atstovaujančios institucijos formuluoja tik pačius bendriausius ugdymo tikslus, švietimo ir mokymo įstaigos - bendriausius lavinimo tikslus, o mokytojai, tėvai ir moksleiviai juos sukonkretina. Mokymo turinys formuluojamas numatant tikslus, akcentuojant, ko norima išmokyti. Tikslai ir pedagoginės veiklos uždaviniai formuluojami siekiant patenkinti socialinius visuomenės ir asmeninius mokinių poreikius. Laisvės principas lemia tai, kad moksleiviai pasirenka programą, labiausiai atitinkančią jų asmeninius interesus, poreikius ir gebėjimus. Vaikas pratinamas nebijoti rinktis ir būti atsakingas už savo pasirinkimą, veiklą ir elgseną. Galima teigti, jog išvardyti pragmatizmo koncepcijos ypatumai atspindi ir pagrindinius mokymo humanizavimo principus.

Mokyti pagal pragmatizmo koncepciją nėra paprasta - nors tuomet, kai nėra privalomų programų, būtinų standartų ir kontrolės, galima neskubėti perteikiant privalomą medžiagą, aiškinti ją tol, kol mokiniai gerai suvoks; galima nukrypti nuo išankstinių planų, jei išaiškėja nauji interesai; galima kurti laisvą pasitikėjimo atmosferą, kai mokiniai mokosi jiems įdomių ir prieinamų dalykų ir yra tikrinami, kai mano, kad yra išmokę, tačiau tuomet labai padidėja mokytojo atsakomybė už mokymosi rezultatus.

Pragmatizmo koncepcijos kritikos esmė: suteikiamos mokomųjų dalykų žinios nėra gilios ir tvirtos - vykdant “ašini” ar “problemini” mokymą, iš visur imama po truputį ir mokytojai dalykai nagrinėjami paviršutiniškai, o tai trukdo kognityviniam vystymuisi; per daug atsižvelgiant į mokinių interesus, nesuteikiama būtinų bazinių žinių ir mokiniams stinga drausmės mokantis pamatinių dalykų.

Pragmatizmo šalininkai teigia, kad kai kurie mokytojai klaidingai interpretuoja koncepcijos teiginius ir netinkamai juos realizuoja. Į mokinių interesus atsižvelgti būtina, tačiau negalima derintis prie nepagrįstų mokinių užgaidų - J. Dewey'aus nuomone, mokymas neturėtų priklausyti vien nuo vaiko asmenybės ir jo poreikių. Jis kritikavo tuos ugdytojus, kurie vaiką paverčia vieninteliu ugdymo atskaitos tašku. Mokytojas turi padėti vaikui suprasti savo tikruosius poreikius, susijusius su ateities planais ir organizuoti mokymą, padėti juos realizuoti mokymą. Mokinių pasirinkimas ir dėstomo dalyko tikslai turi būti taip integruojami mokymo procese, kad vieni kitus papildytų. Pragmatizmas neneigia ir protinio lavinimo svarbos, tik siūlo kitokį intelekto lavinimo principą - intelektas nėra tikslas, o problemų sprendimo priemonė. Tenka pripažinti, jog dalis kritikos yra teisinga, nes pragmatizmu grindžiamų programų reforma būdavo įgyvendinama skubotai, mokytojams tinkamai tam nepasirengus.

Vienas pagrindinių pragmatizmo koncepcijos privalumų yra tai, jog ji pagrįsta humanistinės psichologijos metodologija ir yra orientuota į ugdytinio asmenybės formavimą,

jo individualumo sklaidą. Demokratinės visuomenės narių ugdymo idealų atitikimas užtikrina jai tvirtą vietą ugdymo sistemoje.

Literatūra

1. Beresnevičienė D. Humanistinė psichologija - Lietuvos švietimo reformos metodologija // Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. - V., 1997.
2. Bitinas B. Didaktinės koncepcijos. - V., 1992.
3. Bitinas B. Ugdymo filosofijos pagrindai. - V., 1996.
4. Howard A. Ozmon, Samuel M. Craver Filosofiniai ugdymo pagrindai. - V., 1996.
5. Kočiūnas R. Karlas Rodžersas ir nedirektyvioji psichoterapija // Psichologija. Mokslo darbai. - T. 9. - V., 1989.
6. Lietuvos švietimo koncepcija. - V., 1992
7. Lietuvos švietimo reformos gairės. - V., 1993.
8. Малкова З.А. Джон Дьюи – философ и педагог реформатор // Педагогика. - М., 1995. - No. 4.
9. Rogers C. Freedom to learn for the 80's. - Columbus-Toronto-London-Sydney, 1983.
10. Столяр.В. Роль математики в гуманизации обучения // Математика в школе. - М., 1990. - No. 6.

Vilniaus pedagoginis universitetas

Darbas gautas 1998 05 20, spaudai įteiktas 1998 06 25

PROFESIONALIOS ASMENYBĖS UGDYMO RAIDOS LOGIKA

Sigitas Daukilas

Summary

THE EVOLIUTION LOGIC OF VOCATIONAL TRAINING CONTENT

This article analyses the evolution logic of vocational training content: the evolution of professionals; the structure of professional competence; the principals of training content.

Profesinis ugdymas - viena iš svarbiausių profesinio mokymo sistemos reformos problemų, kuris rodo ir visuomenės socialinį, ekonominį, kultūrinį vystymąsi. Šiandieniniam darbdaviui yra daugiau siūloma negu jam reikia. O tuo atveju, kai darbo rinkoje pasiūla viršija paklausą, darbuotojas vertinamas mažiau.

Štai pavyzdys, kaip Danijos darbdaviai numato pagrindinius kriterijus, kurie turi įtakos pasirenkant vieną ar kitą darbuotoją. Labiausiai yra vertinamas gebėjimas dirbti kūrybiškai, kompetetingai, savarankiškai ir atsakingai. Toliau eina patikimumo, darbo tempo, sensomotorinės orientacijos kriterijai. Paskiausi yra profesiniai (darbiniai) įgūdžiai, gebėjimas realiai vertinti gamybinę situaciją ir matyti joje save. Taip pat profesinis ir geografinis mobilumas. Tai reiškia, kad pastarajame profesinio ugdymo sistemos raidos etape turi būti siekiama ugdyti profesionalią asmenybę ir rengti ją veiklai.

Kad žmogus galėtų rasti savąjį „Aš“ gyvenime (kaip tam tikros profesijos atstovas), pirmiausia jis turi būti kūrybiškas, kompetentingas, savarankiškas, sugebantis derinti religinę-etinę ir pragmatiškąją gyvenimo puses. Be to, profesionali asmenybė, savarankiškai veikdama socialinėje, ekonominėje, politinėje bei kultūrinėje aplinkoje, turi sugebėti kritiškai vertinti jos raidos tendencijas, sugebėti joje prisitaikyti, ieškoti techninių-technologinių bei organizacinių naujovių, kelti kvalifikaciją ir, būdama laisva demokratiškos visuomenės narė, jausti atsakomybę už savo darbo rezultatus.

Vertinant žmogaus vystymąsi profesionalios asmenybės tapsmo aspektu, galima išskirti *optanto*, *adepto*, *adaptanto*, *internalo*, *meistro*, *autoriteto*, *mokytojo-globėjo* fazes [2], (žr. 1 pav.).

Būdamas *optantu* žmogus ieško ir rūpinasi savo būsima profesine veikla, o apsisprendęs jis pasiekia *adepto* fazę. Šios dvi profesionalios asmenybės vystymosi fazės paprastai vyksta ikimokyklinio ir mokyklinio ugdymo periodu.

Būdamas *adeptu* žmogus savojo „Aš“ ieško jau darbinėje pasirinktos profesijos aplinkoje, joje prisitaikydamas.

Būdamas *internalu*, žmogus pasiekia pripažinimo profesinėje veikloje, jaučia pomėgį tam tikrai veiklai ir, svarbiausia, gali savarankiškai dirbti.

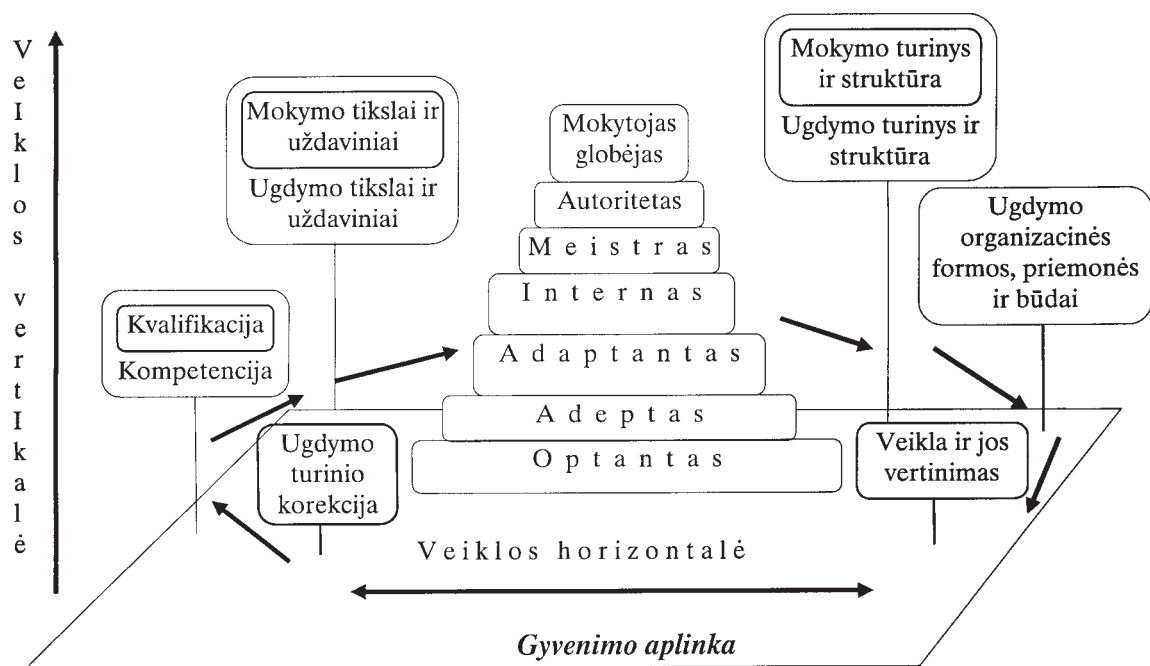
Meistras sugeba spręsti įvairaus sudėtingumo problemas. Jam būdingi labai ryškūs

profesionalios asmenybės universalumo, visaapimančio, integruoto mąstymo, žinių ir mokėjimų bruožai.

Autoritetui ir mokytojui-globėjui būdingas pripažinimas ir pasirengimas savo patirtį perduoti kitiems visuomenės nariams.

Profesionalios asmenybės tapsmo fazės rodo, kad tam tikras žmogaus gyvenimo etapas vyksta pagal vertikalės principą. Tuo metu žmogus domisi mokslu, menu, dora, religija, etika ir pan.

Skirtinga žmogaus gyvenimo aplinka (prigimtinė, egzistencinė, praktinė, psichinė, dvasinė, socialinė, politinė, ekonominė, kultūrinė) lemia skirtingus kvalifikacinius reikalavimus bei kompetenciją, profesinio ugdymo (saviugdosa) tikslus, uždavinius, turinį bei struktūrą. Be to, žmogus, pereidamas iš vienos fazės į kitą, savo kvalifikaciją tobulina pasirinkdamas skirtingas ugdymo institucijas, kuriose ugdoma įvairiomis formomis, metodais ir priemonėmis.



1 pav. Profesionalios asmenybės ugdymo turinio raidos schema.

Praėjus šio ugdymo ciklą, dirbantis žmogus pagal tam tikrus kriterijus vertina savo veiklą ir gamybinę aplinką. Kadangi pastaroji kinta, todėl tam tikrame profesionalo tobulėjimo etape būtina viso ugdymo (kvalifikacinių reikalavimų, kompetencijos, ugdymo tikslų, uždavinių, turinio struktūros, organizacinių formų, metodų, priemonių) korekcija. Po to paprastai prasideda kitas ugdymo raidos („Curriculum“)* etapas. Tokiu būdu profesionalas, kildamas karjeros laiptais, siekia saviraiškos ir savo veiklos įprasminimo.

Keičiantis profesionalios asmenybės tapsmo fazėms kinta ir jos kvalifikacija bei kompetencija. Dabartiniu mūsų visuomenės vystymosi laikotarpiu, vertinant darbininko profesinę kompetenciją, galima būtų išskirti tris pagrindines jos dalis: techninę-technologinę, socialinę ir strateginę (planavimo) (2 pav.).

Pagal schemeje parodytą kompetencijos dalių santykį matome, kad bene svarbiausia dalis yra strateginė kompetencija. Ji leidžia racionaliai planuoti veiklą, visybiškai ir kom-

* Lotyniškai „Curriculum“ reiškia bėgimą ratu. Verčiant iš anglų kalbos - „mokymo planą, programą“.

Techninė - technologinė

Tai kompetencija darbe, susidedanti iš svarbiausių žinių ir mokėjimų įvaldymo bei veiklos įgaliojimų apibrėžimo. Ji sujungia mokėjimus naudotis darbo įrankiais, medžiagomis, technologinių operacijų atlikimą.

Socialinė

Tai kompetencija, kuri jungia visus socialinius procesus, susijusius su darbo vieta. Ji apima:

- horizontalius (kolegialius) ir vertikalius (kooperacija darbe) socialinius santykius;
- meistriškumą ir įgūdžius, lemiančius asmenybės elgesį konfliktinėse situacijose, bendraujant su kolegomis, administracija, socialiniais partneriais;
- menedžmento struktūrą ir įmonės organizaciją (darbo orientaciją).

Strateginė (planavimo)

Tai kompetencija, kurios dėka integruojami:

- įvairūs mokėjimai ir visas veiklos procesas;
- įvairūs darbai (darbas su atskirais įrengimais, individualus ir grupinis darbas);
- įvairūs socialiniai santykiai (tiek horizontalūs, tiek vertikalūs);
- įvairios menedžmento bei administravimo funkcijos įmonėje (darbo vertinimas, apskaita, darbo grafikas, draudimas ir sveikata ir t.t.);
- įvairios komunikacijų sistemos (elektroninės, lingvistinės, grafinės, matematinės ir kt.).

2 pav. Profesionalios asmenybės kompetencijos struktūrinė schema

pleksiškai vertinti įvairių faktorių ir veiksnių įtaką veiklos rezultatams, sėkmingai ieškoti savojo „Aš“ kintančiame gyvenime.

Profesinio mokymo sistemoje, orientuojantis į 2 paveiksle parodytą profesionalios asmenybės kompetenciją, būtina parinkti atitinkamą ugdymą. Užsienio šalių patirtis bei Lietuvos profesinių mokyklų mokymo planų analizė rodo, kad profesinį ugdymą sudaro tokios jo struktūrinės dalys: žinių sistema (I); gamybinių mokėjimų ir įgūdžių sistema (II); politechninių invariantinių, integruojančių žinių ir mokėjimų sistema (V); kūrybinės veiklos ugdymo sistema (IV); socialinių, gamybinių santykių suvokimo ir reguliavimo pagrindų sistema (VI); dorinio ugdymo sistema (VII); savojo „Aš“ realizavimo sistema (III).

Profesinėje edukologijoje savojo „Aš“ realizavimo sistema apibrėžiama kaip atitinkamai organizuotas ugdymo procesas, kurio metu formuojami profesionalios asmenybės savišvietos, saviugdos, protinio ir fizinio darbo kultūros, socialinės bei strateginės kompetencijos pagrindai.

Minėtą ugdymo struktūrą mes privalome kurti kaip vientisą, harmoningai suderintą sistemą. Todėl nagrinėjant profesinį ugdymą, labai svarbu, kad mokymas virstų ugdymu. Priešingu atveju, ugdymas nebus vientisas.

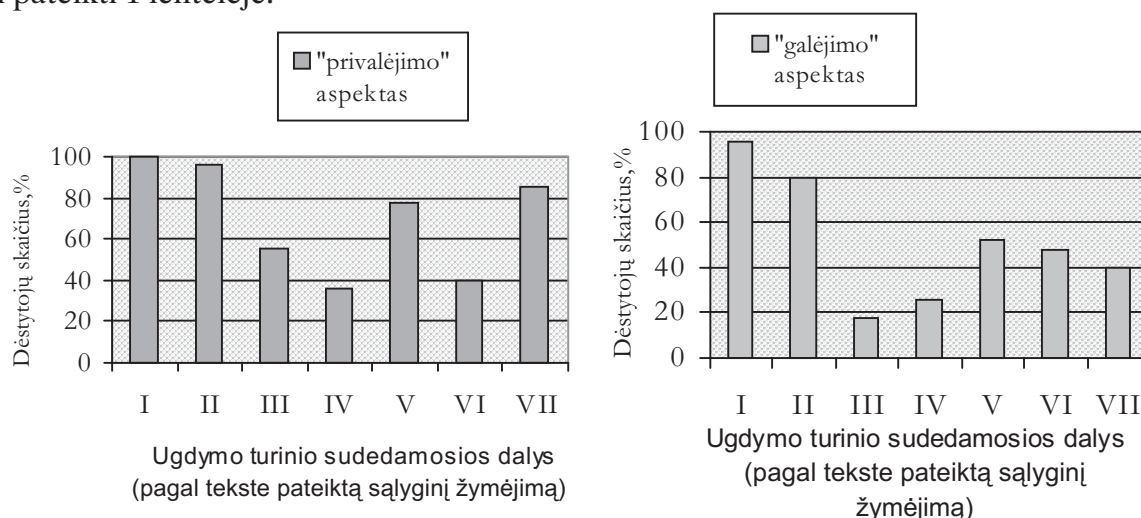
O mokymas tampa ugdymu tada, kai jis sąlygoja tapsmą asmenybę, kuriai būdinga ne tik žinios ir mokėjimai, bet ir kryptinga profesionalios asmenybės valia ir vertybių orientacija bei sugebėjimu savarankiškai rūpintis savo saviraiškos ir saviugdą problemomis. Be to, profesinį ugdymą būtina vertinti kaip nuolat kintantį, atsinaujinantį, atvirą inovacijoms bei reformoms procesą.

Labai svarbus pastaruoju laikotarpiu profesinio ugdymo raidos bruožas yra jo pragmatiškumas. Daugelis mokyklų suabsoliutino pragmatiškojo ugdymo idėją. Tačiau anksčiau ar vėliau išryškėja šio ugdymo neigiamoji pusė. Todėl vertinant profesinį ugdymą pragmatiškumo aspektu, būtina sąlyga yra pragmatiškojo bei religinio-etinio ugdymo tarpusavio harmoningas derinimas. Priešingu atveju visuomenė yra orientuota tik į žemesnio lygio poreikių tenkinimą.

Siekiant nustatyti profesinio ugdymo realizavimo dėsningumus, Lietuvos žemės ūkio profesinėse mokyklose bei Lietuvos žemės ūkio universitete buvo atlikti tyrimai. Jų metu buvo bandoma nustatyti, kokios profesinio ugdymo dalys turėtų būti realizuojamos, vadovaujantis profesinio rengimo sistemos reformos koncepcija, ir kokios yra realizuojamos praktiškai. Dėl to penkiose profesinėse žemės ūkio mokyklose, vedant seminarus* tam tikros profesijos mokytojams bei dėstytojams, buvo pateikiamos tikslinės užduotys. Jų metu respondentai turėjo įvertinti visų profesinio ugdymo dalių realizavimą „privalėjimo“ ir „galėjimo“ aspektais. Taip buvo siekiama patikrinti profesinės mokymo sistemos darbuotojų žinias apie Lietuvos profesinio rengimo sistemos reformą („privalėjimo“ aspektas) bei apibrėžti savo galimą indėlį jį realizuojant („galėjimo“ aspektas). Apibendrinti tyrimų rezultatai pateikti 3 pav.

Iš jų matome, kad profesiniame ugdyme dominuoja pirmosios dvi (žinių bei mokėjimų) dalys. Mažiausiai yra akcentuojama savo „Aš“ bei socialinių santykių suvokimo sistema.

Tiriant studentų vertybines orientacijas ir susiejant jas su profesionalios asmenybės kompetencija buvo tiriami LŽŪU III-IV kurso pedagogines studijas pasirinkę studentai. Gauti rezultatai buvo lyginami su Kauno technologijos bei Silezijos (Lenkija) politechnikos universiteto studentų vertybinių orientacijų tyrimo duomenimis [4]. Pastarieji pateikti 1 lentelėje.



3 pav. Profesinio ugdymo sudedamųjų dalių realizavimo galimybių tyrimo duomenys

* Seminarų tema - "Pedagoginės minties ir Lietuvos švietimo sistemos raida".

1 lentelė. Studentų vertybinių orientacijų, susijusių su profesionalios asmenybės kompetencijos struktūra, apibendrinti tyrimo duomenys (%)

Studijų kryptys	Profesionalios asmenybės kompetencijos dalys						
	Technologinė	Socialinė kompetencija				Strateginė kompetencija	Kitos
	(profesijos dalykų) kompetencija	Pareigingumas ir sąmoningumas	Organizaciniai sugebėjimai	Asmens kultūra	Platus kultūrinis akiratis	Sumanumas ir mąstymo kūrybiškumas	
Lietuvos žemės ūkio universiteto:							
Pedagoginio profilio bakalauro studijų studentai	44,0	12,0	31,0	-	19,0	56,0	14,0
Agronomijos fakulteto studentai	61,5	4,0	23,0	-	5,0	21,0	-
Kauno technologijos universiteto:							
Elektrotechnikos ir automatikos fakulteto studentai	42,8	0	19,0	6,7	4,7	52,4	9,5
Cheminės technologijos fakulteto studentai	50,8	19,0	23,7	0	20,3	55,9	0
Silezijos politechnikos universiteto:							
Architektūros ir urbanistikos studijų studentai	48,0	8,0	8,0	8,0	4,0	44,0	12,0
Medžiagų inžinerijos studijų studentai	30,0	15,0	35,0	20,0	20,0	35,0	0

Iš lentelės duomenų matome, kad bene daugiausia dėmesio studijų metu studentai skiria savo techninės-technologinės (profesijos dalyko) kompetencijos ugdymui (vidutiniškai apie 40 - 50 proc.). Panašiai yra vertinama strateginės kompetencijos svarba. Bene mažiausiai dėmesio studentai skiria savo socialinės kompetencijos saviugdai (vidutiniškai tik apie ketvirtadalis respondentų labiau vertina šią kompetenciją dalį).

Apibendrinant anksčiau pateiktus samprotavimus apie profesionalios asmenybės ugdymo turinio raidos dėsningumus galima padaryti tokias **išvadas**:

1. Lietuvos socialinio, ekonominio, politinio bei kultūrinio gyvenimo raida lemia būtinumą į profesinį ugdymą žiūrėti kaip į vientisą, integruotą, inovacijoms ir reformoms atvirą procesą. Pastarasis turi garantuoti adaptyvios, kūrybiškos, savarankiškos, religinės-etinės ir pragmatiškąją gyvenimo puses gebančią derinti profesionalios asmenybės ugdymą.
2. Tapsme profesionalia asmenybe galima išskirti optanto, adepto, adaptanto, internalo, meistro, autoriteto bei mokytojo-globėjo fazes. Ugdymas skirtingoje tapsmo fazėje turi būti koreguojamas priklausomai nuo profesionalo gyvenimo aplinkos sąlygų, t. y. ugdymas ("Curriculum") skirtingoje tapsmo fazėje turi savo specifinius tikslus, formas, metodus, priemones.
3. Vertinant šiandieninio gyvenimo profesionalios asmenybės kvalifikaciją turi būti

kreipiamas dėmesys į socialinės ir strateginės kompetencijos ugdymą. Tokios kvalifikacijos asmeniui būdingas kūrybinis analitinis mąstymas, atsakomybė, patikimumas, komunikabilumas, savarankiškumas, profesinis mobilumas bei adaptyviškumas. Profesionalios asmenybės meistriškumas priklauso nuo pastarųjų kompetencijos dalių santykio su technine-technologine kompetencija. Žmogui kylant savo profesijos karjeros laiptais šis santykis keičiasi strateginės kompetencijos naudai.

4. Tyrimai rodo, kad šiuolaikiniame profesiniame ugdyme per mažai dėmesio skiriama savojo "Aš" realizavimo, politechninių, invarijantinių žinių ir mokėjimų, socialinių, gamybinių santykių suvokimo ir reguliavimo pagrindų formavimui. Jaunimas studijų metu labiau vertina profesijos dalykinių žinių kaupimą (techninę - technologinę kompetenciją) bei jų kūrybišką pritaikymą praktiškai (strateginę kompetenciją).

Literatūra

1. Gyvenimo lygis ir žmogaus pasirinkimo galimybės // Pranešimas apie žmogaus socialinę raidą Lietuvoje 1997. Jungtinių Tautų vystymo programa. - V., 1997. - 138 p.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. - Ростов-на-Дону, 1996. - 512 с.
3. Laužackas R. Profesinio ugdymo turinio reforma: didaktiniai bruožai. - K., 1997. - 82 p.
4. Leskauskaitė B., Pluskiewicz V., Broda J. Studentijos vertybinės orientacijos ir adaptacija. - K., 1998. - 51 p.
5. Ozmon H. A., Craver S. M. Filosofiniai ugdymo pagrindai. - V., 1996. - 468 p.
6. Studijų ir mokymo programų valstybinis registras. Pagrindinio profesinio mokymo programos. - V., 1996. - 121 p.

Lietuvos žemės ūkio universitetas
Darbas gautas 1998 05 22, spaudai įteiktas 1998 06 25

SCHULE UNTER MULTIKULTURELLEM ASPEKT

Ingrid Dietrich

Summary

Multicultural Education, as a logical consequence of international immigration to Germany, is bound to replace germano-centered concepts and contents. This conception aims at enlarging the cultural consciousness of both majority and minority children, by means of child-centered instruction and Community Education.

1. Einleitung: Die Situation in den deutschen Schulen

Schule in Deutschland am Vorabend des 21. Jahrhunderts ist eine internationale Angelegenheit geworden. Es gibt kaum noch Schulklassen, in denen Kinder deutscher Herkunft, deutscher Nationalität und deutscher Muttersprache unter sich sind. In allen sechs Schularten, die in der Bundesrepublik existieren (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium, Sonderschulen), sind Kinder mit anderer Nationalität und Muttersprache, mit anderer Primärsozialisation, mit anderem Selbstverständnis vertreten.

In manchen Schularten beträgt ihr Anteil bis zu 20% (Grundschule), in den Sonderschulen für Lernbehinderte in Baden-Württemberg bis zu 38% in den Gymnasien dagegen unter 10 %. In industriellen Ballungszentren sind Grund- und Hauptschulen mit 60-80% ausländischer SchülerInnen keine Seltenheit.

Kinder von ZuwanderInnen in deutschen Schulen sind eine Erscheinung, die es seit circa 43 Jahren gibt. Die ersten Anwerbeverträge für ArbeitsmigrantInnen mit Italien wurden 1955 geschlossen. Trotz des offiziell durch die Bundesregierung propagierten Rotationsprinzips holten die sogenannten ‚Gastarbeiter‘ ihre Familien nach und wurden hier sesshaft.

Waren es vor 40 Jahren die Kinder dieser ArbeitsmigrantInnen aus den ‚klassischen‘ Anwerberländern Italien, Spanien, Portugal, Griechenland, Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien, die in den industriellen Ballungsgebieten die darauf nicht vorbereiteten Schulen bevölkerten, so sind es heute ‚flächendeckend‘ über die Bundesrepublik Deutschland verteilt Kinder mit den verschiedensten Muttersprachen, die entweder mit ihren Familien oder als unbegleitete Flüchtlingskinder aus unterschiedlichen Gründen nach Deutschland kamen.

Je nach Migrations-Anlaß und Familienschicksal besitzen sie die unterschiedlichsten Grade von Aufenthaltsrecht in Deutschland: von der ‚Duldung‘ nicht anerkannter Asylbewerberfamilien,

den, über denen jederzeit das Schicksal der Ausweisung und oft gewaltsamen Rückführung schwebt, bis hin zur vollen Einbürgerung.

Die ins Klassenzimmer mitgebrachte Palette an Sprachkenntnissen reicht von der russischen oder polnischen Ausgangssprache der Kinder ‚deutscher‘ Aussiedler-Eltern bis zum flüssigen, gewandten Umgangsdeutsch bei Kindern aus ‚alteingesessenen‘ Gastarbeiter-Familien. Daneben sind Sprachen aus aller Welt durch ihre jungen

SprecherInnen in deutschen Klassenzimmern vertreten - von Persisch über Koreanisch und Japanisch bis hin zu Englisch und Französisch. Die Palette des sozialen *background* reicht - besonders im Umkreis einer Stadt wie Heidelberg, die die ForscherInnen-Elite aus aller Welt anzieht - vom hochspezialisierten Wissenschaftler bis zur AnalphabetIn, vor der nach wie von sozial benachteiligten Arbeitsmigrantenfamilie bis hin zum ‚etablierten‘ türkischen oder japanischen Geschäftsmann.

2. Multikulturelle Schülerschaft - monokulturelle Prägung der Schule

Auf diese Vielfalt im Klassenzimmer ist Schule in Deutschland nicht vorbereitet. Immer noch gilt als Regel die monokulturelle und monolinguale Ausrichtung der Lehrpläne und Unterrichtsinhalte, (vgl. Gogolin 1994). Immer noch herrschen ein normiertes Leistungsverständnis und eine fließbandähnliche, arbeitsteilige Unterrichtsorganisation vor, die so etwas wie ‘pädagogisches Ethos’, persönliche Beziehung zu und Verantwortung für einzelne SchülerInnen organisatorisch extrem schwierig macht.

Wird ein Kind mit anderer Muttersprache, das erst kurze Zeit in Deutschland ist, in eine deutsche Regelklasse gesetzt mit der Zumutung, sich wie ein deutsches Kind zu verhalten und am Unterricht zu beteiligen, so grenzt dies an ‘unterlassene Hilfeleistung’. Dieser Tatbestand wird an deutschen Schulen Tag für Tag an Tausenden von Kindern erfüllt.

Diese Feststellungen mögen hart klingen. Sie wurden *nicht* getroffen, um deutschen LehrerInnen guten Willen und Engagement für die Belange der Zuwanderer-Kinder abzusprechen. Für die Nicht-Beachtung der Lernvoraussetzungen von Kindern anderer Nationalität und/oder Muttersprache sind in erster Linie Binnenregelungen und Funktionszwänge der Institution Schule verantwortlich, die auf Homogenisierung von Lerngruppen zielen. Homogene Lerngruppen sind organisations- und selektionskonform und erleichtern die tägliche Arbeit der LehrerInnen. Diese wird durch die derzeitigen Sparmaßnahmen im Bildungsbereich ohnehin erheblich beeinträchtigt.

Die Schwierigkeit, anderssprachige und anderskulturell geprägte Kinder im Klassenverband individuell zu fördern, ist daher zum großen Teil zurückzuführen auf die Überforderung der LehrerInnen durch Überlastung (zu große Klassen/keine ausreichenden Fördermöglichkeiten), durch Ausbildungsdefizite (die heutigen LehrerInnen wurden noch für die rein monolinguale/monokulturelle Schule ausgebildet) und durch mangelnde Fortbildungskonzepte (die bestehenden wurden oft nur für homogene Gruppen mit länderspezifischem Schwerpunkt entwickelt: Griechen, Türken, Spanier, etc.).

Im Zuge immer weitergehender Kürzungen im Bildungs- und Sozialbereich werden die Klassenfrequenzen erhöht, begleitende Stütz- und Fördermaßnahmen gestrichen, die Fortbildungsmöglichkeiten für LehrerInnen eingeschränkt. Parallel dazu verstärkt sich der Konkurrenz- und Selektionsdruck in den Grundschulen, denn dort ist mit der Übergangs-Empfehlung zu den weiterführenden Schulen eine ‘magische Schwelle’ eingebaut, die dafür sorgt, daß über Sozialstatus und Lebenserfolg spätestens im Alter von 10 Jahren entschieden wird. Nirgendwo in Europa (und meines Wissens auch nicht in außereuropäischen Ländern) liegt diese Selektionsschwelle in einem so niedrigen Alter bzw. nach so wenigen Schuljahren. Hierdurch werden SchülerInnen mit

Lernverzögerungen aufgrund von Sprachwechsel, Eingewöhnungsschwierigkeiten etc. besonders benachteiligt.

In den Schulformen der 'Ausgesonderten' (Hauptschule, Sonderschulen) verstärkt sich der soziale Problemdruck, denn die AbsolventInnen dieser Schulen haben nur geringe Chancen, sich ins Arbeitsleben einzugliedern.

Schulerfolg in Deutschland ist, so scheint es, für Zuwanderer-Kinder nur um den Preis der Assimilation und der Aufgabe ihrer Herkunftskultur zu haben. Was die Einbeziehung anderer Sprachen, Wissensbestände und kultureller Erfahrungshintergründe der Zuwanderer-Kinder in den Unterricht angeht, ist weitgehend Fehlanzeige zu vermelden. Die Tendenz zu monokultureller/monolingualer Normierung und zur Mißachtung andersartiger sprachlicher/kultureller Prägungen in der Schule herrscht vor.

3. Interkulturelle Erziehung

Die Konzeption der Interkulturellen Erziehung, die in den 90er Jahren in kritischer Abkehr von früheren stigmatisierenden Konzepten der „Ausländerpädagogik“ entwickelt wurde (vgl. dazu Niekrawitz 1992²) setzt sich zum Ziel, das nationale Selbstverständnis der Bildung (*Gogolin* 1994) aufzubrechen und Formen der Integration für Zuwanderer-Kinder zu entwickeln, die der kulturellen Pluralisierung der Gesellschaft Rechnung tragen, ohne Gleichheitsgrundsätze zu verletzen. Dies kann in der Praxis nur heißen, die kulturelle Einheitlichkeit der Schule aufzuheben und kulturelle Vielfalt zuzulassen und zu fördern.

Ein solches verändertes Bildungsverständnis setzt auch einen Wandel der Adressatengruppe voraus. Interkulturelle Erziehung richtet sich nicht mehr nur an die Zuwanderer-Kinder, sondern auch an die Kinder der Mehrheitsgesellschaft. *Hans H. Reich* bezeichnet diese „Adressierung an alle“ als „wesentlichen Schritt, sozusagen den Gründungsakt der interkulturellen Pädagogik.“ (1994, S. 13). Interkulturelle Erziehung ist also *kein* Konzept, das speziell den Lernrückstand der Zuwanderer-Kinder, gemessen an deutschen Maßstäben hervorhebt, das diese zum Problem definiert und sich die Bearbeitung ihrer vermeintlichen *Defizite* zum Ziel setzt.

Es geht in dieser Konzeption um ein neues Bildungsverständnis und eine grundlegend veränderte Praxis in den Bildungsinstitutionen, die der Tatsache Rechnung trägt, daß monokulturelle Bildung geschichtlich überholt ist. Die nationalstaatlich orientierte Bildung entspricht nicht mehr der Realität des 21. Jahrhunderts und den weltweiten Verflechtungen, in denen wir jetzt schon leben. Und sie entspricht ebenfalls nicht der Tatsache, daß wir inzwischen zu einer multikulturellen Gesellschaft geworden sind, was nur noch um den Preis von wirtschaftlicher Stagnation und politischer Deformation rückgängig gemacht werden kann.

4. Realisierungsformen Interkultureller Erziehung

Interkulturelle Erziehung bedeutet für die LehrerInnen im Schulalltag erst einmal, die Zuwanderer-Kinder, ihre Lebensgeschichte und ihre spezifischen Lernvoraussetzungen *überhaupt wahrzunehmen*. Der nächste Schritt wäre, ihnen einen adäquaten Platz im Klassenverband zu sichern, ihnen die benötigte Aufmerksamkeit und Zuwendung zu geben. Das schließt die Bereitstellung muttersprachlicher Hilfen, vorentlasteter Texte, zweisprachiger Unterrichtsmaterialien (oder zumindest eines Lexikons) mit ein. Erst

wenn diese grundlegenden Voraussetzungen zur gleichberechtigten Teilnahme am Unterrichtsgeschehen halbwegs gesichert sind, kann überhaupt so etwas wie Interkulturelle Erziehung ins Auge gefaßt werden. Soll Interkulturelle Erziehung nicht zur oberflächlichen Verbrämung von sozialer Benachteiligung der Minderheiten-Kinder führen, müssen ihnen zunächst zu Beginn *Sonderkonditionen* eingeräumt werden - sei es im Klassenverband, sei es durch zusätzliche, zeitlich begrenzte Fördermaßnahmen.

Es besteht noch Uneinigkeit darüber, ob Interkulturelle Erziehung als gesondertes Unterrichtsfach oder als durchgehendes Unterrichtsprinzip für alle Fächer realisiert werden soll. Die erste Möglichkeit würde Verbindlichkeit, Verankerung in den Lehrplänen und eine spezielle fachbezogene Curriculum-Entwicklung mit sich bringen, ist aber wohl zur Zeit nicht durchsetzbar.

Die zweite Möglichkeit - Interkulturelle Erziehung als Unterrichtsprinzip - schlägt keine 'offiziellen' Türen zu, öffnet aber auch dem individuellen *good will* und der Beliebigkeit Tür und Tor. Es kann dabei nicht ausgeschlossen werden, daß durch gutgemeinte, aber verfehlte Weitergabe von kulturellen Klischees der Vorurteilsbildung und „Ethnisierung“ gerade Vorschub geleistet wird, die durch Interkulturelle Erziehung überwunden werden soll (vgl. Bukow 1996).

Die Konkretisierung von Interkultureller Erziehung geschieht heute zumeist in *Projekten* und *fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten*. Hierzu hat inzwischen eine Produktion von Handbüchern und Unterrichtsmaterialien eingesetzt, die recht gut brauchbar sind (vgl. die Ideen- und Materialsammlung von Hölscher (Hrsg.) 1994). Wie diese Beispiele zeigen, setzt Interkulturelle Erziehung eine veränderte methodische und didaktische Konzeption des Regelunterrichts voraus, die ohnehin angesichts der veränderten Sozialisationsbedingungen der Majoritätskinder angesagt ist (Binnendifferenzierung, Individualisierung, Wochenplan-Arbeit etc.).

Schluß: Die Rolle der LehrerInnen in der Interkulturellen Erziehung

Ohne LehrerInnen, die sich als „kulturelle MittlerInnen“ verstehen, kann Interkulturelle Erziehung nicht realisiert werden. Ein solches curriculares Konzept verlangt LehrerInnen, die sich selbst als multikulturell verstehen, die bereit sind, die Grenzen der eigenen ethnozentrischen Prägung zu überschreiten. Sie müssen Grenzen überschreiten,

1. was das Selbstverständnis ihrer Lehrerrolle betrifft - sie sollen z.B. akzeptieren, daß ihre Schüler Sprachen beherrschen und kulturelle Erfahrungen mitbringen, die ihnen selbst nicht zugänglich sind; aber auch selbst bereit sein, eventuell noch eine Migrantensprache neu zu lernen,
2. was ihre Rolle als FachlehrerInnen betrifft - der multikulturelle Lehrer ist nie nur Fachlehrer, sondern immer auch Lernberater und Sozialarbeiter; viele AutorInnen weisen auf die fließenden Grenzen zwischen Schule und Gemeinwesenarbeit hin,
3. aber auch, was ihre eigene ethnozentrisch geprägte Wahrnehmung betrifft. Schwierig ist es dabei, sich vor „versteckten Mentalitätsvorstellungen“ (Auernheimer u.a., 1996, S. 17) zu hüten, die die SchülerInnen in ein Klischee pressen. Aber auch eine „Normalisierung“ um den Preis der Einebnung kultureller Vielfalt ist verderblich.

Um die schwierige Balance zu kennzeichnen, um die es bei interkultureller Erziehung geht, betonen *Auernheimer* u.a., wie wichtig es ist, „der Differenz Aufmerksamkeit zu schenken und zugleich das Gleichheitsprinzip zu beachten. Die gewünschte pädagogische Haltung kann man als Offenheit für die Selbstdefinition des jeweiligen Schülers, der jeweiligen Schülerin kennzeichnen.“ (1996, S. 16). Eine solche LehrerInnenhaltung käme *allen* SchülerInnen zugute.

Damit schließt sich der Kreis der Argumentation, der Interkulturelle Erziehung als *Erziehung für alle* propagiert.

Literatur

1. Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt 1990
2. Auernheimer, Georg / von Blumenthal, Viktor / Stübiger, Heinz / Willmann, Bodo: Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation, Münster / New York 1996
3. Bukow, Wolf-Dietrich: Feindbild: Minderheit. Zur Funktion von Ethnisierung, Opladen 1996
4. Dietrich, Ingrid: Voll integriert? Zuwanderer-Eltern berichten über Erfahrungen ihrer Kinder mit Schule in Deutschland, Hohengehren 1997
5. Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster / New York 1994
6. Hölscher, Petra (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Projekte und Materialien für die Sekundarstufe I, Frankfurt/Main 1994
7. Marburger, Helga (Hrsg.): Schule in der multikulturellen Gesellschaft - Ziele, Aufgaben und Wege Interkultureller Erziehung, Frankfurt / M. 1991
8. Niekrawitz, Clemens: Interkulturelle Pädagogik im Überblick. Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur interkulturellen Pädagogik für Alle, Frankfurt / M. 1990
9. Reich, Hans H.: Interkulturelle Pädagogik - eine Zwischenbilanz, in: Zeitschr. f. Päd., Heft 1 / 1994, S. 9-27

Pädagogische Hochschule Heidelberg
Darbas gautas 1998 05 22, spaudai įteiktas 1998 06 25

DALYKŲ PRESTIŽAS TAUTINIŲ MAŽUMŲ IR VALSTYBINE KALBA MOKOMOSE MOKYKLOSE

Jonas Galvydis

Summary

SUBJECT RATING IN NATIONAL MINORITY AND STATE SCHOOLS

The aim of the study performed among the 7-12 th formers from multilingual schools in the region of Vilnius and from Lithuanian - polish schools in the town of Pusk in Poland was to assess their opinion on the subjects taught at school, whether they are interesting and necessary in life. The greatest interest was demonstrated in natural science (45.6 proc.), it is thought to be the most necessary in life. On the contrary, higher priority was given to humanitarian science, its usefulness was rated higher compared to natural science by Russian and Polish pupils at Lithuanian schools and by Lithuanian pupils at Polish schools, namely, where the subjects are taught in the language of the particular national minority in that country. Similar rating is given to exact sciences and physical culture (26.8 and 26.4 proc.), but an opinion is expressed that there is no great need in physical culture in everyday life.

Social science is rated somewhat higher than informatics. The lowest rating is given to lessons of labour, domestic culture, music, art and ethics.

Key words: national minorities schools, rating of the subjects.

Įvadas. Dalykų prestižas vidurinėje mokykloje svarbus keletu požymių. Pagal jį galima prognozuoti mokinių profesinį orientavimą, spręsti apie mokomųjų dalykų ugdymo turinio pateikimo formas, mokinių interesus, tėvų veiklos kryptį, netgi kai kuriuos socialinius reiškinius visuomenėje. Nors tokio pobūdžio duomenys kartkartėmis skelbiami pedagoginiuose darbuose (J. Vaitkevičius, 1995; V. Lamanaukas, 1996), tačiau jie nediferencijuojami pagal mokyklų ypatumus ir mokymo kalbą. Mūsų tyrimų tikslas - palyginti mokomųjų dalykų prestižą daugiakalbėse Vilniaus rajono ir Lenkijos Respublikos Seinų vaivadijos Puskos mokyklose. Tautinių mažumų mokyklos Lietuvoje veikė dar tarpukario metais (B. Šetkus, 1997), o daugiakalbystės reiškiniai tiriama tiek didikų, tiek psichologų (A. Jacikevičius, 1997).

Medžiagos ir metodai. Tyrimai atlikti 1997 metais. Juose dalyvavo 778 mokiniai iš 44 klasių Vilniaus rajono mokyklų ir dviejų Puskos mokyklų (Lenkijos Respublika). Tyrime dalyvavo 404 mokiniai, mokomi lietuviškai, 213 - rusiškai ir 161 - lenkiškai. Lietuvoje valstybinė kalba - lietuvių, Lenkijoje - lenkų, o kitos - tautinių mažumų: Lietuvoje - rusų ir lenkų, Lenkijoje - lietuvių. Tai kartu ir nedideli tarptautiniai tyrimai (N. Večkienė, 1996). Apklausa buvo atliekama surenkant mokinių atsakymus į paruoštus anketinius klausimus. Apklausoje dalyvavo VII-XII klasių mokiniai, jau turintys savo požiūrį į mokykloje dėstomus dalykus, jų reikalingumą savarankiškame gyvenime.

Rezultatai ir diskusijos. Tyrimuose dalyvavusių mokinių pažangumas buvo panašaus lygio. Didžiausias jis valstybine kalba mokomose klasėse. Juodšilių vidurinėje mokykloje, kur mokoma tik lietuvių kalba, pažangumo vidurkis buvo 7,9, Pagirių mokyklos lietuviškose klasėse - 7,6, Nemėžio - 7,4, Punsko lenkiškose klasėse - 7,1. Pagirių ir Nemėžio mokyklų rusiškose klasėse - 7 ir 7,3, o lenkiškose - 6,8 ir 7. Punsko lietuviškose mokyklose pažangumo vidurkis - 6,4. Apklausos rezultatai skirtingomis kalbomis mokomose klasėse ir mokyklose pateikiami 1-oje lentelėje.

Gamtos mokslai daugeliui apklaustųjų gerokai įdomesni nei kiti (45,6 proc.). Savaimė aišku, ypač domimasi biologijos dalykais. Tą konstatavo ir kiti tyrimai, atlikti lietuviškose mokyklose (V. Lamanas, 1996). Tačiau Nemėžio vidurinės mokyklos rusų ir lenkų kalba mokomose klasėse humanitariniai dalykai vertinami gerokai aukščiau negu gamtamoksliniai. Panašiai yra Lenkijoje, Punsko lietuvių mokykloje, kur humanitariniai dalykai įdomumo požiūriu vertinami labiau negu gamtos mokslai. Susidomėjimą labai daug lemia mokytojo asmenybė, tačiau šiuo atveju, matyt, veikia kiti veiksniai. Valstybine kalba mokomose klasėse mokinių dėmesį patraukia dalyko įvairovė, o tautinių mažumų klasėse ypač išryškėja kalbų mokėjimo svarba. Noras kuo geriau išmokti kalbas, sužinoti daugiau apie jas ir kartu įgyti nepriklausomo bendravimo ir veiklos to krašto visuomenėje galimybę nustelbia susidomėjimą kitais dalykais. Dar ryškiau ši tendencija matoma nurodant mokomų dalykų reikalingumą ateityje savarankiškame gyvenime. Tik Lietuvos lietuvių ir Lenkijos lenkų kalba mokomų klasių mokiniams reikalingiausi savarankiškame gyvenime atrodo gamtos mokslai. Tuo tarpu Lietuvos rusiškų ir lenkiškų, o Lenkijos - lietuviškų klasių moksleiviams labiausiai reikalingi gyvenime yra humanitariniai dalykai.

Tikslieji mokslai tik 0,4 proc. persvara lenkia kūno kultūrą. Pagirių mokyklos lenkų klasės, Nemėžio - rusų ir lenkų ir Punsko lietuvių klasėse kūno kultūra yra labiau mėgstama nei tikslieji mokslai. Jeigu tai lemtų didelis krepšinio populiarumas, kūno kultūra pirmiausiai būtų pranašesnė už tiksluosius mokslus lietuviškose klasėse. Tačiau šiuo atveju, matyt, mokiniams svarbus ne toks įtemptas, nesusijęs su intensyvia protine veikla, laisvesnis laiko leidimas. Tai patvirtina ir mokinių požiūris į tikslųjų mokslų reikalingumą. Pagal šį rodiklį tikslieji mokslai įsitvirtina trečioje vietoje, o Lietuvos lenkų klasėse susilygina su gamtos mokslais arba net lenkia juos. Tuo tarpu apie kūno kultūros reikalingumą ateityje mano vos 1,6-5,6 proc. mokinių. Domėjimasis informatika nesusijęs su mokymo kalba, o šio dalyko reikalingumu neabejoja gana daug mokinių, tačiau kur kas mažiau susidomėjusių juo. Susidomėjimas darbais ir buities kultūra nedidelis, ir tik kai kuriose mokyklose mokytojai randa būdų pakelti šio dalyko prestižą. Tuo tarpu daugumoje klasių (72,7 proc.) mokiniai net nepaminėjo šio dalyko. Ko gero, taip atsitinka tuomet, kai šio dalyko valandomis bandoma išlyginti arba išlaikyti mokytojo pedagoginį krūvį.

Muzikos, dailės ir etikos dalykų prestižas yra dar žemesnis negu darbų ir buities kultūros, tačiau apie šiuos dalykus nepareiškusių nuomonės mokinių buvo mažiau (52,3 proc. klasių) negu apie darbus ir buities kultūrą.

Skirtingose klasėse dalies mokymo dalykų prestižas kinta gana panašiai. Gamtos mokslai beveik visų mokyklų moksleiviams įdomiausi būna VII-IX klasėse. Pradėjus mokytis bendrąją biologiją XI klasėje, jų prestižiškumas daugelyje tirtų mokyklų smarkiai sumažėja, o XII klasėje jis vėl pakyla, tačiau buvusio lygio dažniausiai nebepasiekia. Požiūris

į šių mokslų reikalingumą keičiasi gerokai mažiau. Humanitarinių mokslų prestižas didėja aukštesnėse klasėse, o teigiama nuomonė apie jų reikalingumą dažniausiai gerokai lenkia jų prestižą. Susidomėjimas tiksliaisiais mokslais aukštesnėse klasėse mažėja, bet jie visada laikomi gerokai reikalingesniais nei įdomiais. Daugelyje aukštesniųjų klasių trečdaliu arba ir per pusę sumažėja susidomėjimas kūno kultūra, dar labiau pablogėja nuomonė apie šio dalyko reikalingumą. Gerokai daugiau nei pusėje apklaustų klasių manoma, kad šis dalykas visiškai nereikalingas gyvenime. Susidomėjimas visuomenės mokslais aukštesnėse klasėse dažniausiai padidėja, o požiūris į šių dalykų reikalingumą gyvenime gana nevienodas, nors dažniausiai šiek tiek lenkia susidomėjimą jais. Informatika daugiau domisi aukštesniųjų klasių moksleiviai. Susidomėjimo darbais, buities kultūra, muzika, daile, etika vos ne visose tirtose aukštesnėse klasėse beveik visiškai nebelieka.

Išvados

1. Tiriant dalykų prestižą valstybine ir nacionalinių mažumų kalba mokomose Vilniaus rajono ir Punsko mokyklose, pagal dalyko įdomumą aukščiausiai vertinti gamtos (45,6 proc.), mažiau (37,6 proc.) - humanitariniai ir tikslieji (26,8 proc.) mokslai bei kūno kultūra (26,4 proc.). Visuomenės mokslai buvo perpus mažiau populiarūs negu gamtos. Dar mažiau (19,4 proc.) buvo susidomėjusių informatika. Mažiausias buvo darbų ir buities kultūros (8,4 proc.) bei muzikos, dailės ir etikos (6,1 proc.) dalykų prestižas.
2. Dalykų reikalingumo gyvenime vertinimas skyrėsi nuo jų įdomumo vertinimo. Humanitariniai mokslai (49,0 proc.) aplenkė gamtos mokslus (47,2 proc.), o tikslieji (39,2 proc.) įsitvirtino trečioje vietoje. Ketvirtą vietą užėmė informatika (25,1 proc.), nedaug nuo jos tesiskyrė visuomenės mokslai (24,8 proc.). Kūno kultūra pagal reikalingumą gyvenime tesurinko 3,6 proc. balsų, šiek tiek lenkdamą muziką, dailę ir etiką (1,6 proc.) bei darbus ir buities kultūrą (1,1 proc.).
3. Dalykų prestižas pasikeičia tautinių mažumų kalbomis mokomose mokyklose (Lietuvoje - rusų ir lenkų, o Lenkijoje - lietuvių). Humanitariniai mokslai pagal prestižą įdomumo požiūriu pralenkia gamtos mokslus (38,6 ir 37,3 proc.). Dar didesnis skirtumas vertinant šių mokslų reikalingumą gyvenime: gamtos mokslų reikalingumą nurodė 38,8 proc., o humanitarinių - 47,2 proc. apklaustųjų.
4. Gamtos mokslai įdomiausi VII-IX kl. mokiniams, o pradėjus mokytis bendrąją biologiją, susidomėjimas jais smarkiai sumažėja. Humanitarinių ir visuomenės mokslų prestižas įdomumo požiūriu aukštesnėse klasėse pakyla, o kūno kultūros labai sumažėja. Vertinant darbų, buities kultūros, muzikos, dailės ir etikos dalykus irgi ryškus jų prestižo smukimas aukštesnėse klasėse.

Literatūra

1. Jacikevičius A. Psichologiniai daugiakalbystės tyrimai Lietuvoje // Lietuvos edukologija. - V., 1997. - P. 144-152.
2. Lamanauskas V. Gamtamoksliniai dalykai moksleivių požiūriu // Gamtamokslinis ugdymas pagrindinėje bendrojo lavinimo mokykloje. - V., 1996. - P. 35-38.
3. Šetkus B. Tautinių mažumų mokyklų veiklos reglamentavimas Lietuvos Respubli-

1 lentelė. Patinkantys ir būtini gyvenime dalykai, dėstomi mokykloje (nurodyti dalykui ar dalykų grupei tekusių balsų procentai)

Mokykla Dėstomoji kalba Dalykų grupė ar dalykas	Pagirių						Nemėžio						Juodšilių		Punsco			
	lietuvių		rusų		lenkų		lietuvių		rusų		lenkų		lietuvių		lietuvių		lenkų	
	1*	2**	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Tikslieji mokslai	36,8	54,3	21,7	30	25,3	35,8	28,4	41	27	33,2	24,8	41,1	31,2	41,9	20,8	36,7	21,6	35,9
Humanitariniai mokslai	37,6	55,6	38,4	50,8	36,4	47,4	23,7	41,5	37,3	43,2	35,7	44,9	35,8	52,2	43,1	48,9	46,5	49,8
Gamtos mokslai	73,4	67,8	39,4	37,4	50,2	35,8	48,9	48,8	34,4	40,4	29,8	37,4	42,4	53,7	35,2	41,1	60,8	50,3
Visuomenės mokslai	32,8	32,5	19,7	23,5	19,6	18,3	25,7	21	24,5	25,4	26,6	22,8	19,9	25,5	22,1	22,4	17,7	28,8
Informatika	18,7	22,5	23,7	22,5	18,1	28,4	25,6	26,1	25,7	27,5	16,9	26,4	20,1	33	21,5	20,7	7,7	11,6
Kūno kultūra	19,4	5,6	17,7	4,9	28,4	2	24,4	3,9	28,7	3,6	27,5	2,2	26,5	4,2	29,3	1,6	11,3	3,9
Darbai ir buities kultūra	4,6	2,7	2,6	-	20,5	-	5,6	2,4	3,9	1	5,2	-	14,2	-	7,4	1,3	3,3	3,3
Muzika, dailė, etika	-	-	5,1	1,7	4,5	-	4,6	1,2	11,5	4,6	2,1	1	7,2	2,8	3,7	1,1	11,6	-

Paaiškinimai: 1* - kurie mokykloje dėstomi dalykai įdomiausi;

2** - kurie iš jų labiausiai reikalingi gyvenime.

kos švietimo įstatymuose 1919-1940 metais // Pedagogika. - V., 1997. - T. 33. - P. 170-184.

4. Vaitkevičius J. Socialinės pedagogikos pagrindai. - V., 1995.

5. Večkienė N., Vilytė K. Pradinis ir vidurinis mokymas // Lyginamoji edukologija. - K., 1996. - P. 40-42.

Vilniaus pedagoginis universitetas
Darbas gautas 1998 05 14,
spaudai įteiktas 1998 06 25

FÄCHERINTEGRATION - FORTSCHRITT ODER SACKGASSE?

Janis Gedrovics¹

Summary

SUBJECT INTEGRATION - PROGRESS OR BLIND-ALLEY?

Studies on trends of science teaching in some European countries (Sweden, Norway, Germany and Latvia), implies, that there are some misconceptions on the essence, character and possibility of integration, as well as different understanding of this concept. There are many teachers, who do not distinguish enough exactly differences between inter-disciplinary studies, which emphasize studies in one field with some references to other fields, and cross-disciplinary studies, which accent studies on the same object at multidisciplinary level simultaneously, as well as about the integration as a *teaching* or a *learning* category.

It is considered, that although it is possible to teach in an integrated way within a curriculum that is compiled for subject-separated teaching; problems will occur if the test goals are knowledge about separate facts and concepts without multi-disciplinary content and character. It must be understood, that subject integration, which very well can be possible within nature science disciplines, simultaneously diminishes the degrees of freedom for the separate disciplines in the natural science system. Integration at science teaching is, however, possible and necessary, if we want to reach some other goals, which are formally discrepant to each separate subject, such as the socialization of a student to promote his/her own incorporation in the society both as an understanding person and as an active co-worker at processes in society (e.g. within environmental problems).

Der Begriff *Integration* ist ziemlich alltäglich in mehreren Branchen sowohl in der Mathematik und Technik, als auch in Staatswissenschaften. Aber im Laufe der letzten einhundertfünfzig Jahre ist dieser Begriff auch in der Pädagogik bekannt geworden - der war Herbert Spencer, wer diesen Terminus zum ersten Mal im pädagogischen Aspekt ausgenutzt hat (zitiert aus [1]).

Dieser Begriff umfaßt verschiedene Nuancen, aber die meisten Erklärungen führen zu eine allgemeine Bedeutung - die Integration ist die Vereinigung der gesonderten, getrennten Teilen in eine Gesamtheit, die auch als eine der Hauptlinien, die den ganzen Unterricht durchwirken, anzuschauen ist. Und wir, Lehrer, möchten ja diese Gesamtheit sowohl im jeden Fach, als auch im ganzen Unterrichtsprozess zu erreichen. Man spricht in der Pädagogik, z.B., auch über die Integration der Menschen, die geistige och/ oder körperliche Entwicklungsstörungen haben, in der ganzen Gesellschaft, die als eine andere

¹ Stipendiat des Schwedischen Institutes (Stockholm, Visby-Programm).

Richtung der pädagogischen Integration anzuschauen geworden ist. Ziemlich neue Richtung ist die sogenannte Altersintegration - im Falle wenn die Schüler in einer Schulklasse wesentliche Altersunterschiede haben.

Es gibt viele Forschungen über verschiedene Aspekte der Integration, die im Laufe 30-er bis 70-er Jahre in USA, England, Deutschland, Schweden usw. durchgeführt sind. Immer noch neue Publikationen kommen aus diesen Ländern, z.B., die Jahrestagung-97 der Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik (Deutschland) hatte als sein Motto *Naturwissenschaftlicher Unterricht - integrativ, übergreifend oder disziplinär?* ausgewählt [2]. Das unterstreicht die Diskussion, die in Deutschland wie vorher sich abspielt [3,4]. Man kann auch auf das *National Science Education Standard* (USA) hinweisen - dieser Standard, welcher auch keine totale Fächerintegration braucht, einen mehr integrativen als disziplinären Unterricht rekommandiert [5].

Besondere Interesse hat die Integration bei dem Unterricht in solchen Fächern, die gemäß seiner Natur, allgemeinen Inhalt und Problemkreis ziemlich nahe liegen, z.B., naturwissenschaftliche Fächer Biologie, Chemie und Physik. Der integrative Unterricht sowohl verspricht, als auch eine Gesamtheit über die Natur und die cholistische Weltanschauung verlockt. Dieses scheint man desto mehr wichtig heute, weil die meisten Menschen für den naturwissenschaftlichen Fächern als der Bestandteil unserer Kenntnisse nur eine untergeordnete Rolle zuschreiben wünschen. *Naturwissenschaft nur für die Naturwissenschaftler* - so lautet ihre Losung, trotz es scheint mir, daß unmittelbar die Fächerintegration ein besseres Verständnis über sowohl die Natur und Naturerscheinungen, als auch über die Bedeutung der Naturwissenschaft im Leben des Menschen bilden kann.

Leider soll man feststellen, daß anstatt des erwarteten Fortschrittes beim Fächerintegration als eine hoffnungsvolle Methode nicht so erfolgreiche Leistungen erobert haben. Man spricht über mehr oder weniger oberflächige Kenntnisse [6], es ist hingewiesen worden, daß die Fächerintegration keine wesentliche Unterschiede im Vergleich mit dem Disziplinärunterricht hat [7]. Ein weiteres Argument gegen die Fächerintegration dient, daß es nicht gelungen ist, ein allgemeinübliches integratives Objekt zu finden, trotz daß man verschiedene Vorschläge zur Fächerintegration angetragen haben. Stimmt es so, daß die ganze Integrationskonzeption irgendwelche falsche Hauptideen enthält, oder gibt es einige andere, nichtdidaktische Ursachen dafür? Ist die Fächerintegration wirklich ein didaktischer Fortschritt, was die Apologeten der Integration mit eine Gewißheit behaupten, oder sind die Tendenzen, den naturwissenschaftlichen Unterricht integrativ anzuordnen, in eine Sackgasse geraten?

Die Literaturanalyse, die meist für deutsche, schwedische, norwegische und lettische Fachliteratur durchgeführt wird, zeigt ziemlich klar, daß es große Unterschiede gibt, was mit dem Begriff *Integration* zu verstehen wird. Die meisten Spezialisten meinen damit nur das Einschließen einiger neuen Konzepte, einiger neuen Themata in dem geltenden Curriculum. Also, man beobachtet eine Simplifizierung des Integrationsbegriffes. Außerdem soll man auf einige terminologische Schwierigkeiten hinweisen, z.B., man mischt ziemlich oft solche Begriffe wie *fachübergreifend/ fächerverbindend* oder *cross-disciplinary/ interdisciplinary* (in der englischsprachige Literatur). Man spricht oft nur über *Naturwissenschaftunterricht* oder *Science teaching*, welcher zu ein Mißverständnis führen kann, als ob hier die einzelne Fächer bei der Integration verlorengegangen sind. Das erregt selbstverständlich eine zurückhaltende oder sogar eine negative Reaktion

gegen jedem beliebigen Versuch die Integrationskonzeption im Unterrichtsprozess einzuführen. Teilweise kann man das verstehen - die moderne Gesellschaft braucht ja umfassende Kenntnisse in allen Bereichen. Leider aber nimmt die Informationsmenge exponential zu, und es scheint mir, daß nur eine erwogene Fächerintegration hier ziemlich gute Lösung anbieten kann.

Manchmal wird man diskutiert, ob die Struktur jeder einzelnen Fächer, die als „Bestandteile“ des integrativen Faches auftreten, sich bewahren solle. Es gibt sogar Vorschläge, daß eine ganz neue Struktur dieses integrativen Faches bilden soll, sonst nur eine fachübergreifende Illustration gebildet wird. Aber wir sollen ja ein didaktisches Gleichgewicht zwischen Details, die für jedem einzelnen Fach charakteristisch sind, und Verallgemeinerungen bewahren. Wenn wir uns in die Einzelheiten zu viel vertiefen, wir werden Kenntnisse ohne notwendige Zusammenhänge erhalten. Seinerseits, wenn wir nur die Gesamtheit betonen, wir werden meist oberflächige Kenntnisse erworben [8]. Sicher ist dieses Gleichgewicht als einer der wichtigsten Aspekte, die das Ergebnis bei der Fächerintegration bedingen, anzuschauen.

Es gibt noch ein Problem, welches das Verständnis über Fächerintegration belästigt - es ist noch immerhin nicht klar, ob *die Integration* eine Unterrichtskategorie oder eine Lernkategorie ist. Also, es ist nicht deutlich klar, *wer* integriert: der Lehrer oder der Schüler. Darum kan man verschiedene Explikationen und Erläuterungen und damit auch verschiedene, manchmal sehr widerspruchsvolle Vorschläge in der Literatur finden. Aber es scheint mir, daß dieses nur ein scheinbares Problem ist - das Problem ist nur darin, was wir in dem diesbezüglichen Moment als Hauptkomponente des ganzen Lehrprozesses betrachten. Es ist ja klar, daß *die Integration bei dem Unterricht eine Frage ist, dem Schüler die Gesamtheiten aus der gesonderten Teilen konstruieren beizutragen* [8]. Gleichzeitig ist unmittelbar der Lehrer, wer seinen Unterricht so durchzuführen soll, um die Gesamtheitsbildung an dem Schüler zu fördern. Wir sollen uns nur erinnern, daß man *für eine Syntheseminute manchmal zehn Analysejahre braucht* (Arthur Köstler, zitiert aus [8]). Also, die Integration als ein Syntheseprozess sehr kurzfristig ist, und darum auch nicht so deutlich wahrnehmbar und auffassend ist. Wenn wir die Integration als eine Unterrichtskategorie betrachten, das erleichtert uns die sogenannte Fächerintegration durchzuführen, trotz die vielleicht die meist widersprechende und kontroverse Kategorie im ganzen integrativen Unterricht ist.

Es ist genügend klar, daß die Fächerintegration eine neue didaktische Konzeption braucht, die getrennte Bestandteile in eine Gesamtheit zusammenbringt, die dazu auch auf ein höheres didaktisches Niveau sich erhebt. Gleichzeitig soll man betonen, daß es nicht möglich ist, eine umfassende Fächerintegration durchzuführen, wenn wir die einzelnen Strukturen der Fächer bewahren wünschen - gemäß systemtheoretische Vorstellungen soll die Integration zur eine Senkung der Freiheitsstufe der getrennten Teile bringen. Das kann in einer Form der scheinbaren Senkung des Wissensniveau zum Ausdruck kommen, besonders wenn wir als das Hauptziel nur umfangreiche und tiefe Kenntnisse in jedem klassischen Lehrfach im Anspruch erheben. Gerade deshalb kann man darin die Auslegung finden, warum bei der Fächerintegration keine wesentliche Erhöhung des Wissensniveau im Vergleich mit dem Disziplinärunterricht beobachtet wird [7] - trotz wir eine integrative Unterrichtsmethode anwenden, unsere Prüfungen sind ja meistens disziplinärunterrichtsgemäß ausgefertigt. Also, man muß nicht nur die

integrative Unterrichtsmethoden, sondern auch entsprechende neue Testvorschriften verwerten. Außerdem soll man auch neue Unterrichtsziele sich stecken, die beim Unterricht in jedem einzelnen Fach gar nicht oder sehr schwer zu erreichen sind, z.B., bei dem Kennenlernen der verschiedenen Umweltschutzprobleme, die Beibehaltung der Vielfältigkeit der Natur usw.

Es ist auch nicht deutlich klar, wann die Integration der naturwissenschaftlichen Fächer die beste Ergebnisse leisten kann - entweder schon in den ersten Schuljahren, oder später, z.B., im Gymnasium: jede diese Alternativ har seine Anhängerschaft. Die Literaturanalyse zeigt, daß die erste Alternative, also, die Fächerintegration schon bei dem Unterricht in der unteren oder mittleren Schulklassen, vorwiegt. Zu solchen Lehrmittel kann man z.B. auf das Projekt *PING* (Praxis integrierter naturwissenschaftlicher Grundbildung) [9] und auf einen Lehrmittelsatz *Ich und wir, und Alles um uns* [10] hinweisen, die naturwissenschaftliche Grundbildung in der mittleren Klassen der deutschen Grundschule bzw. unteren Schulklassen in Lettland voraussieht. In beiden Vorschlägen erhalten die Schüler einen ungefächerten naturwissenschaftlichen Unterricht. Es gibt auch Vorschläge für integrierte natur-wissenschaftliche Curricula für gymnasiale Bildung [11], und das Gemeinsames für alle diese Curricula ist die Verschiebung der Akzente von meist *akademischer* Zielrichtung und *klassischen* Unterricht zu einem mehr sozialisierten Naturwissenschaftsunterricht, die im großen und ganzen auch für der ganzen Naturwissenschaft im XX-Jahrhundert charakteristisch ist. Die Fächerintegration als eine didaktische Methode ist in diesen Vorschlägen [9-11] vielseitig ausgenutzt.

Man soll nur hinzufügen, daß ein integriertes naturwissenschaftlichen Curriculum, das nach dem Disziplinärunterricht eingeführt wird (es gibt auch solche Vorschläge), ge-

Tabelle 1. Naturwissenschaftliche kurse im Gymnasium (Prozente)

Vorschläge für den Unterricht	Studenten	Lehrer, alle [Schweden]	Lehrer, Naturwissenschaftler (SE)	Lehrer, alle [Lettland]	Lehrer, Naturwissenschaftler (LV)
Anzahl der Respondenten	125	111	51	58	30
Es genügt mit allgemeiner Naturkunde	29	16	50	5	3
<u>Alle</u> Schüler sollen ge-trennte Grundkurse in <u>allen</u> naturwissenschaftlichen Fächer studieren	45	46	23	52	73
Auswahl der Lehrfächer ist jedes Schülers eigenes Problem	16	7	5	10	13
Zuerst Unterricht in ge-trennte Fächer, danach ein zusammengefaßter Kursus	2	3	5	10	7
Naturwissenschaftliche Fächer sollen integrativ unterrichtet werden	12	24	14	22	3
Eigene Vorschläge	1	4	5	2	3

mäß seinem Charakter ein mehr oder weniger *naturphilosophisches* Curriculum sein sollte.

Von dem Verfasser dieses Artikels wurde eine Fragebogenanalyse in Schweden und Lettland durchgeführt, um die Einstellung der Lehrer und der Studenten (Lehrerkandidaten, doch nur in Schweden) zum naturwissenschaftlichen Unterricht und zur Fächerintegration zu untersuchen. Diese Ergebnisse zeigen (Tabelle 1), daß die meisten Lehrer und Studenten nichts besonders eifrige Verfechter der Integration sind - durchschnittlich nur 22 % (Lettland) und 24 % (Schweden). Doch die meisten Lehrer-Naturwissenschaftler in Schweden (86 %) hingewiesen haben, daß sie integrativ entweder *manchmal/ oft*, oder sogar *immer* unterrichtet haben. Die meisten Lehrer-Naturwissenschaftler in Lettland (73 %) halten für nötig, daß *sämtliche* Schüler separate Kurse in *allen* naturwissenschaftlichen Lehrfächern studieren sollen, jedoch nur 23 % Lehrer in Schweden dieselbe Meinung haben. Wie eine Überraschung sollen wir den Vorschlag der schwedischen Lehrer-Naturwissenschaftler (50 %) bewerten, die eine allgemeine Naturwissenschaftslehre (Naturlehre) für ganzem Gymnasium empfehlen. Es ist möglich, daß schwedische Lehrer auf alle 16 nationale Bildungsprogramme in schwedischen Gymnasium hingewiesen haben: der Kursus *Naturkunde* (schwedisch: naturkunskap), Teil A, ist schon jetzt in die sämtliche nationale Bildungsprogramme als eines der Kernfächer eingeführt².

Leider ist es schwer diese Resultate auf das ganze Lettland oder Schweden beziehen, weil die Anzahl der Respondenter sehr gering war. Gleichzeitig sind diese Ergebnisse ziemlich symptomatische, die die reale Situation der Fächerintegration als eine alternative Unterrichtsmethode wiedergeben.

Zusammenfassung

Die Literaturanalyse zeigt, daß man unter Pädagogen verschiedene, manchmal sogar widersprüchliche, Erklärungen und Verständnisse über die Natur der Fächerintegration herrschen. Es gibt noch immer keine allgemein anerkannte Theorie der Fächerintegration. Das alltägliche Verständnis des Begriffes *Integration* ist meistens leider nur eine sehr simplifizierte Erläuterung, die das Wesen der Integration sich sehr einschränkt. Diese Konstatierungen dienen für die Erklärung, warum die meisten Lehrer ziemlich resistent sind, wenn die Rede um die Fächerintegration geht.

Man kann nicht auf bessere Ergebnisse warten, wenn wir nur vorige Testmethoden ausnutzen, die gemäß disziplinären Unterricht zusammengestellt sind. Das integrierte Curriculum braucht sowohl neue didaktische Arbeitsmethoden und neue Gedankengänge, als auch neue Einstellungen zur Bewertung der Kenntnisse der Schüler. Am wichtigsten ist doch eine integrative Zielsetzung bei der Fächerintegration aufzurechterhalten und danach auch die Anwendung der entsprechenden *nicht klassischen* Unterrichtsmethoden gewährleisten..

Es ist klar, daß die Fächerintegration als eine allgemeingültige Lösung für sämtliche Unterrichtsprobleme nicht anwendbar ist. Die ist doch brauchbar, wenn wir den klassischen

² In Norwegen unterrichtet man *Natur- und Umweltlehre*, die ein obligatorisches Fach sowohl in der ganzen Grundschule (Schulklassen 1 bis 10), als auch in der ersten Klasse des Gymnasiums. Nur danach - in der zweiten und in der dritten Klasse des Gymnasiums - studiert man die separate Lehrfächer *Biologie*, *Chemie* und/ oder *Physik*. In Lettland sind alle naturwissenschaftliche Lehrfächer wie früher freiwillige - der Gymnasiast wählt einen oder mehrere naturwissenschaftliche Fächer gemäß Angebot der Schule und seiner Interessen.

naturwissenschaftlichen Unterricht nicht nur reformieren wünschen, sondern auch die Erziehung der handlungsfähigen Gesellschaftsmitglieder unter ganzem Lehrprozess gewährleisten sollen. Das beste Beispiel ist die Umweltlehre, die seinem Charakter gemäß nicht nur fächerübergreifende, sondern auch integrative Arbeitsmethoden braucht, um das cholistische Verständnis über Umweltprobleme zu bilden.

Es ist klar, daß die Fächerintegration keine pädagogische „Sackgasse“ ist, besonders wenn wir diese Methode als eine der Komponenten des ganzen Lehrprozesses schöpferisch betrachten. Ob wir gute Ergebnisse daran bekommen werden, um die Fächerintegration als einen bedeutungsvollen pädagogischen Fortschritt anzusehen, ist vor allem von unserem Verständnis des Wesens der Integration und unserem pädagogischen Können abhängig.

Der Verfasser dankt seinen wissenschaftlichen Ratgeber Herrn Dr. Ingvar Wäreborn (Linköpings Universität, Schweden) für wertvolle Diskussionen, die jetzt als das Ergebnis unserer Zusammenarbeit unter ganzem Schuljahr 1997/98 veröffentlicht geworden sind. Der Verfasser bedankt sich auch beim Herrn Prof. Tomass Romanovskis (Lettlands Universität) für einige Bemerkungen, die die Vorbereitung dieses Artikels gefördert haben.

Literaturnachweis

1. L.Lybeck. (1973). Vetenskapsteoretiska synpunkter på integrerad undervisning. Rapport No 50, Avd. för vetenskapsteori, Göteborgs universitet. [Wissenschaftstheoretische Ansichten über Integration, *schwedisch*].
2. H.Berendt. (1998). Zur Didaktik der Physik und Chemie/ Probleme und Perspektiven. Leuchtturm-Verlag, 460 S.
3. H.Loochaas (1995). Möglichkeiten und Grenzen fächerverbindenden Unterrichts. - *Schriften der Förderverein MNU, Heft 56, S. 103-114*.
4. H.Obst (1997). „Fächerübergreifender“ Unterricht. - *NiU-Chemie, No 40, 8, S.4-7*.
5. National Science Education Standards (s.a.). Zitiert aus: <http://www.nap.edu/readingroom/books/nses/html/>
6. E.Rosenthal (1997). Der Physikunterricht hat eine Zukunft. - *Physik in der Schule*, Bd. 35, Hf. 11, S.367-370.
7. R.R.Skinner, R.W.Fairbrother (1988). How do the A-level Science Grades of Integrated Science Pupils Compare with those of Pupils who take All There Separate Sciences? - *British Educational Research Journal, vol. 14, No2, p.149-154*.
8. B.Andersson. (1994). Naturorienterande ämnen/ Om kunskapande genom integration. - Skolverkets rapport No 69, Skolverket, Stockholm. [Naturwissenschaftliche Lehrfächer/ über Integration, *schwedisch*].
9. W.Bünder, M.Bröcker, N.Kirsch, P.Reinhold, F.Wimber, D.Zielinski. (1995). Praxis integrierter naturwissenschaftlicher Grundbildung (PING). *PdN-Ch., Jg. 44, No 6, S. 33-38*.
10. E.Vaivode, L.Ciša, A.Škute, J.Soms. (1997). Es un mes, un viss ap mums. - Lielvards, Lielvarde, 95 lpp. [Ich und wir, und Alles um uns, *lettisch*].
11. P.Black, J. Myron Atkin (1996). Changing the subject: Innovations in Science, mathematics and technology education. - Routledge, London - New York, 229 pp.

*Akademie der Pädagogik und des Bildungsmanagement
Darbas gautas 1998 05 20, spaudai įteiktas 1998 06 25*

IKIMOKYKLINĖSE ĮSTAIGOSE TAIKOMOS UGDYMO SISTEMOS BEI JŲ ĮTAKA VAIKŲ MĄSTYMO RAIDAI

Margarita Rita Juknienė

Summary

EDUCATIONAL SYSTEMS IN PRE-SCHOOL TRAINING AND THEIR INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF CHILD THINKING

The purpose of this study is to establish an influence of various education systems on the evolution of the preschoolers' thinking. 60 6 - 7 years old children from various kindergartens participated in the experiment. For an estimation the nonverbal intelligence we used two standartizing tests (Godenough-Harris and Raven). The results of the study corroborated the hypothesis about an influence of various education systems on the evolution of the preschoolers' thinking and explained that it is important for evolution of the thinking the individual development of each child.

Raktiniai žodžiai: alternatyvios sistemos, bendrieji intelektiniai sugebėjimai, konstrukciniai mąstymo sugebėjimai, M.Montessori, R.Steiner, kūrybinis-kompleksinis ugdymas.

Įvadas

Vykstančios Lietuvoje švietimo reformos tikslas - visapusiškas kūrybiškos asmenybės ugdymas. Ugdomojo proceso metu ypač daug dėmesio turėtų būti skiriama vaikui. Todėl ypač reikšmingas tampa ikimokyklinis ugdymas, kuris yra kaip pradinė ugdymo grandis formuojant savarankišką ir kūrybiškai mąstančią asmenybę. Kaip ir visa Respublikos švietimo sistema, ikimokyklinis ugdymas keičiasi. Pastaraisiais dešimtmečiais Lietuvos ikimokyklinėse ugdymo įstaigose vyravo tradicinės ugdymo sistemos, kurios rėmėsi behavioristinėmis programomis. Vaikų darželiuose vyko dalykinis mokymas.

Vykstant švietimo reformai pereinama nuo tradicinio ugdymo prie humanistinio, vaikams sudaromos sąlygos savarankiškai veiklai. Šiandieninio ugdymo kryptis - vaiko socializacija ir įvairių jo gebėjimų ugdymas žaidimais bei kita veikla [4].

Kuriant naujas programas Lietuvos ikimokyklinėse ugdymo įstaigose, diskutuojama ne tik dėl pačios ugdymo sampratos, bet ir dėl naujų metodų bei naujų ugdymo sistemų taikymo. Švietimo ir mokslo ministerija yra patvirtinusi dvi programas - "Gairės" ir "Vėrinėlis" - ikimokyklinėms ugdymo įstaigoms. Šios programos vaikų darželių pedagogams leidžia rinktis ikimokyklinio ugdymo turinį. Daugelis vaikų darželių auklėtojų renkasi kūrybinę-kompleksinę ugdymo sistemą, kuri išdėstyta programoje "Vėrinėlis", praturtindami ją meno, etnokultūros, sveikos gyvensenos bei kt. principais. Šios ugdymo sistemos kūrėjų nuomone, ji teikia optimalias sąlygas realizuoti ikimokyklinio ugdymo tikslus. Ikimokyklinio ugdymo tikslas - puoselėti šeimoje ir vaikų darželyje visus vaiko gebėjimus, lemiančius jo asmenybės vystymosi ir socializacijos sėkmę [3]. Kompleksinį ugdymą pasirinkę vaikų darželių pedagogai daug dėmesio skiria vaiko integruotai veiklai

įvairiose zonose. Grupėse sukurta daiktinė aplinka skatina vaiko aktyvumą, savarankiškumą, todėl yra įrengiami kampeliai aktyviai veiklai bei poilsiui. Šios ugdymo sistemos rengėjai rėmėsi J. Piaget idėjomis apie vaikų ugdymą. J. Piaget mokslinės išvados turėtų padėti ikimokyklinėms ugdymo įstaigoms atsisakyti pastaraisiais dešimtmečiais taikomo tiesioginio vaikų ugdymo darželyje ir pereiti būtent prie integruoto vaikų ugdymo [3].

Daugelis ikimokyklinių ugdymo įstaigų taiko alternatyvias ugdymo sistemas: M. Montessori, R. Steinerio ir kt. Šios sistemos remiasi pagrindiniais humanistinio ugdymo principais iškeliamos vaikų savarankiškos veiklos skatinimo, jų pojūčių, intelekto lavinimo, kūrybingumo idėjas.

M. Montessori ugdymo sistema išsiskyrė originaliomis didaktinėmis priemonėmis, lavinančiomis vaiko intelektą bei pojūčius: regą, skonį, uoslę, klausą, lytėjimą. Tačiau M. Montessori ugdymo sistemoje, palyginti su kūrybine-kompleksine bei R. Steinerio sistemomis, nepakankamai skirta dėmesio spontaniškai, laisvai vaiko vaizduotei.

R. Steineris kėlė savarankiško veiklaus vaiko idealą. Jo idėjos dabartiniam Lietuvos vaikų darželiui yra aktualios ir perspektyvios. Ypač kai kurias jo idėjas propaguoja meninio ugdymo vaikų darželiai. R. Steinerio darželiui būdingas principas - juo mažiau daiktų, juo daugiau fantazijos. Šiuose darželiuose žaislai yra pagaminti iš natūralių medžiagų, taip pat naudojama daug gamtinės medžiagos. Darželiuose sukurta aplinka žadina vaiko vaizduotę.

Daugelio autorių nuomone (J. Piaget, E. Eriksono ir kt.), ugdymas labai svarbus vaiko vystymuisi. Kaip teigia A. Gučas (1992), vaiko psichinį vystymąsi lemia ne vien prigimtis, bet labai svarbus yra ir vaiko lavinimas bei jį supanti aplinka. Lavinimas stiprina vaiko fizines ir psichines jėgas, nukreipia tinkama linkme [2]. Tačiau Lietuvoje nėra pakankamai duomenų, rodančių, koks ugdymo sistemų taikymo efektyvumas, kokia ugdymo sistemų įtaka ikimokyklinukų raidai.

Tyrimo tikslas - atskleisti įvairių ugdymo sistemų įtaką vaikų mąstymo raidai.

Tyrimo uždaviniai: ištirti ir palyginti skirtingo ugdymo įstaigų vaikų mąstymo ypatumus; nustatyti, kokios įtakos ugdymas turės vaikų mąstymo raidai.

Tiriamieji. Tyrime dalyvavo 60 vaikų: po 20 tiriamųjų parinkome iš skirtingų ikimokyklinio ugdymo įstaigų, taikančių M. Montessori, R. Steinerio bei kūrybinę-kompleksinę ugdymo sistemą (t. y. programą „Vėrinėlis“). Tiriamieji buvo 6-7 m. vaikai, kurie 2-3 m. buvo ugdomi atitinkamoje įstaigoje.

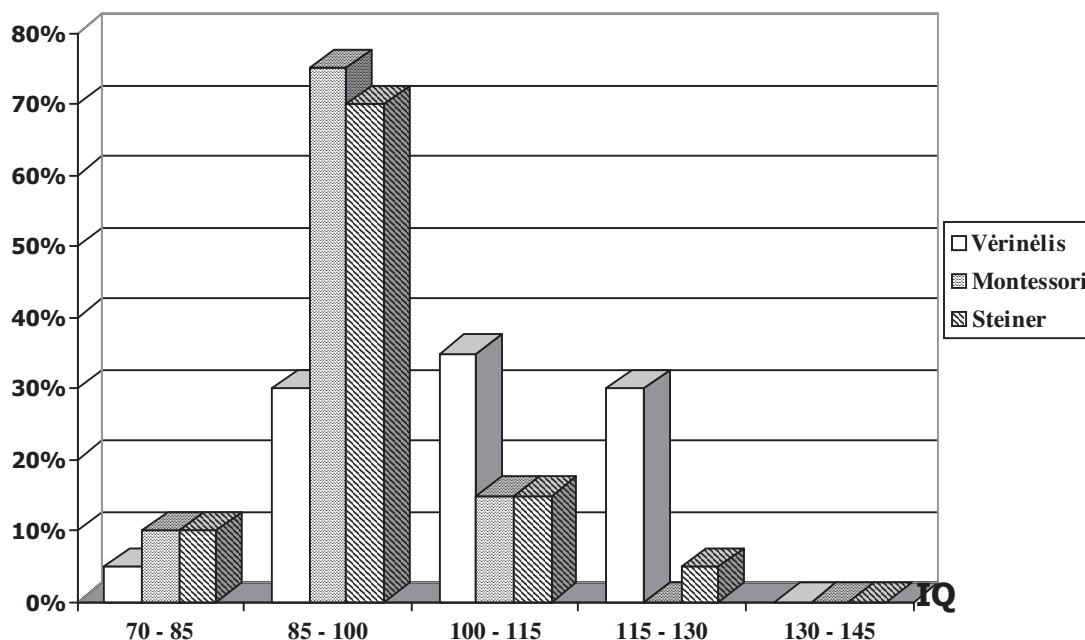
Metodika

Norėdami įvertinti vaikų neverbalinius intelektinius bei mąstymo sugebėjimus naudojome 2 standartizuotus testus: Gudenaf-Haris piešimo testą, kuriuo įvertinami bendrieji intelektiniai sugebėjimai ir Raven spalvotas progresyvines matricas. Gudenaf-Haris piešimo testą sudaro vyro ir moters piešiniai, o Raven testą - 3 serijos po 12 užduočių, kurios pateikiamos abstrakčiomis spalvotomis figūromis, siekiant nustatyti vaikų konstrukcinius mąstymo sugebėjimus.

Tyrimo rezultatai

Skirtingo ikimokyklinio ugdymo įstaigų tiriamųjų grafinis pasiskirstymas pagal Gudenaf-Haris piešimo testo rezultatus pateikiamas 1 paveiksle.

Iš pateiktų duomenų matyti, kad vaikų darželio, dirbančio pagal „Vėrinėlio“ progra-



1 pav. Skirtingo ikimokyklinio ugdymo įstaigų tiriamųjų procentinis pasiskirstymas pagal Gunenaf-Haris testo IQ balus

mą (t. y. kūrybinę-kompleksinę), tiriamiesiems būdingi aukštesni už vidutinius sugebėjimai (35 proc.), o Steinerio ir Montessori - vidutiniai intelektualiniai sugebėjimai (75 proc. ir 70 proc. tiriamųjų).

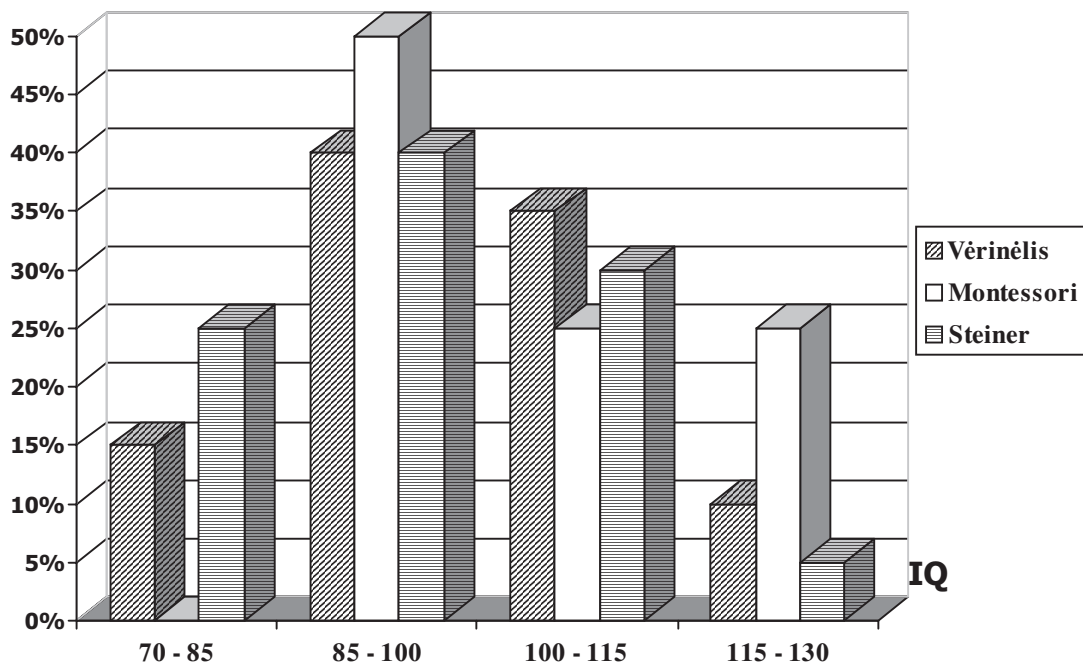
Kūrybinio-kompleksinio ugdymo darželių tiriamųjų piešiniuose pastebėta daugiau kūrybinių bei pagrindinių detalių, palyginti su tiriamųjų piešiniais iš kitų (R. Steinerio ir M. Montessori) vaikų darželių. Detalių gausa ikimokyklinio amžiaus vaikų piešiniuose rodo intelektinį subrendimą.

Skirtingo ikimokyklinio ugdymo įstaigų tiriamųjų grafinis pasiskirstymas pagal Raven testo rezultatus pateikiamas 2 paveiksle.

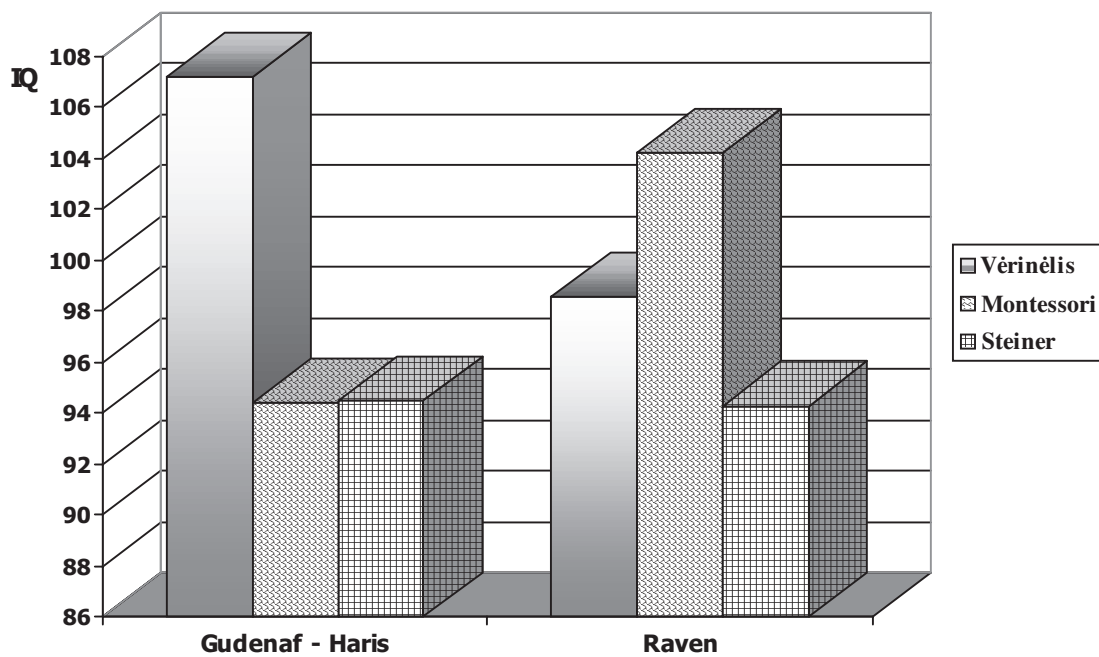
Pateikta histograma (2 pav.) rodo, kad Montessori metodą taikančio darželio tiriamųjų IQ balai yra šiek tiek aukštesni. Pagal Montessori metodą ugdomų tiriamųjų yra daugiau (50 proc.) su vidutiniais (IQ 85-100) ir dideliais (115-130) konstrukciniais mąstymo sugebėjimais. Tuo tarpu vaikų darželiuose, taikančiuose “Vėrinėlio” kompleksinę ugdymo sistemą ir Steiner metodą, daugumai tiriamųjų būdingi vidutiniai ir aukštesni už vidutinius (IQ 100-115) mąstymo sugebėjimai.

Norėdami įvertinti skirtingų ugdymo sistemų įtaką ikimokyklinukų mąstymo sugebėjimams, palyginome jų IQ balų vidurkius (3 pav.).

Lygindami skirtingų ugdymo įstaigų tiriamųjų IQ balų vidurkius pastebime, kad pagal Gudenaf-Haris piešimo testą vaikų darželio, taikančio “Vėrinėlio” programą, IQ balų vidurkis (107) yra aukštesnis už tiriamųjų, ugdomų pagal Montessori (94,4) ir Steinerio (94,5) programas. IQ balų vidurkių skirtumai tarp “Vėrinėlio” ir Montessori ($p < 0,0033$) ir “Vėrinėlio” bei Steinerio ($p < 0,036$) programų statistiškai reikšmingi. Tarp Steinerio ir Montessori programų skirtumas statistiškai nereikšmingas ($p > 0,05$).



2 pav. Skirtingo ikimokyklinių ugdymo įstaigų tiriamųjų grafinis pasiskirstymas pagal Raven testo rezultatus



3. pav. Skirtingo ugdymo turinio tiriamųjų IQ balų vidurkiai pagal Gudenaf-Haris ir Raven testų rezultatus

Pagal Raven testo rezultatus, Montessori metodą taikančių vaikų darželių tiriamųjų IQ balų vidurkis (104,2) yra šiek tiek aukštesnis už vaikų darželio, taikančio kūrybinę-kompleksinę ugdymo sistemą, tiriamųjų IQ balų vidurkį (98,6) ir daug aukštesnis už R. Steinerio metodu ugdomų tiriamųjų IQ balų vidurkį (94,3). IQ balų vidurkių skirtumai statistiškai reikšmingai $F(2,58)=3,35$, $p<0,05$.

Tyrimo rezultatų analizė rodo, kad skirtingo ugdymo sistemos turi įtakos tirtų vaikų mąstymo raidai. Pastebima, kad daugumai vaikų, ugdomų pagal kompleksinę ugdymo sistemą, būdingi aukštesni už vidutinius intelektiniai sugebėjimai, palyginti su R. Steinerio ir M. Montessori.

Sąvoka, apibūdinanti ikimokyklinio amžiaus vaikų bendruosius intelektinius sugebėjimus rodo vaikų sugebėjimą atkreipti dėmesį į esminius dalykus, operuoti turimomis žiniomis, stebėti aplinką. Matyt, kūrybinė-kompleksinė ugdymo sistema, kompleksinio ugdymo turinys, tinkamai paruošta vaiko aplinka, stimuliuojanti vaiko potencinių gebėjimų pasireiškimą bei pats ugdymo tikslas - paruošti vaiką kūrybinei veiklai - turi įtakos vaikų bendrųjų intelektinių sugebėjimų išsivystymui.

Pagal Raven testo rezultatus matome, kad dauguma tiriamųjų, ugdomų pagal "Montessori" metodą, yra su aukštesniais konstrukciniais sugebėjimais, lyginant su tiriamaisiais, ugdomais pagal kompleksinę bei "Steiner" ugdymo sistemas. Galima būtų manyti, kad M. Montessori ugdymo sistema labiau turi įtakos konstrukciniams mąstymo sugebėjimams.

Išvados

1. Tyrimo rezultatai rodo, kad ikimokyklinukų mąstymo raidai turi įtakos ugdymo sistemos bei kiekvieno vaiko individualus vystymasis.
2. Tarp kompleksinio ugdymo darželių tiriamųjų pastebima aukštesnių už vidutinius intelektinius sugebėjimus tendencija, o M. Montessori ir R. Steinerio metodus taikančių vaikų darželių tiriamiesiems būdingi vidutiniai intelektiniai sugebėjimai.
3. M. Montessori sistema ugdomų tiriamųjų konstrukciniai mąstymo sugebėjimai yra didesni lyginant su tiriamųjų, ugdomų kūrybinę-kompleksine bei R. Steinerio ugdymo sistema.

Mūsų tyrimo duomenimis, kūrybinė-kompleksinė ugdymo sistema padeda labiau išvystyti bendruosius intelektinius sugebėjimus, M. Montessori - konstrukcinius mąstymo sugebėjimus. Šiai prielaidai patvirtinti reiktų detalesnių tyrimų.

Ugdomajame procese yra svarbus kūrybiškas metodų taikymas, kai pedagogai atsirenka tai, kas vertingiausia, suvokia kiekvienos ugdymo sistemos esmę, sieja su tautos tradicijomis, ypač pedagogine minties raida.

Literatūra

1. Gage N.L., Berliner D.C. Pedagoginė psichologija. - V., 1994. - 137 p.
2. Gučas A. Vaikų darželio pedagogika. - K., 1992. - P. 9-82.
3. Ikimokyklinio ugdymo gairės, programa pedagogams ir tėvams. - V., 1993. - P. 5-25.
4. "Vėrinėlis". Vaikų darželių programa. - V., 1993. - P. 5-25.

Menų darželis "Etiudas"

Darbas gautas 1998 05 20, spaudai įteiktas 1998 06 25

DALYKŲ DIDAKTIKOS: PARADIGMŲ KAITA

Zigmas Kairaitis

Summary

SUBJECT DIDACTICS: CHANGE OF PARADIGMS

The article tends to learn subject didactics on the basis of conceptual experience of East and West. The Eastern (on the basis of Russian schools) didactics (teaching methodics) is a complex part of the science of pedagogic (subpedagogic model). While analyzing the Western experience one may state that the subject teaching is a complex problem of its corresponding science (subsubjective model). Questioning of these two models proposes an intersubjective model of special didactics as the model of science.

Ar turi mokslas **nacionalinę** (geografinę) **dimensiją**? Šis klausimas šiandien iškyla Lietuvoje vykstant mokslo ir švietimo reformai bei atliekant atitinkamų institucijų ekspertizę. Tikslieji ir gamtos mokslai lyg ir nekelia abejonių, o humanitariniai ir socialiniai mokslai kelia. Istoriskai taip jau susiklostė, jog sovietmečiu Lietuvoje buvo sparčiai plėtojami fiziniai ir technologijos mokslai. Paruošta daug šių sričių specialistų, kurie šiandien atlieka daugelį mokslo ekspertizės darbų. Kita vertus, pasaulis šiame amžiuje gyveno pozityvizmo ir jo sąjungininkų - pragmatizmo bei marksizmo - pakilimą, kada socialinis progresas buvo siejamas su mokslo pažanga (E. Nekrašas, 1988). Todėl dažnai išplieskia polemika tarp humanitarinių-socialinių ir gamtos-technikos mokslo atstovų (Kultūros barai, 1998, Nr. 3-4). Atgyja sena "fizikų" ir "lyrikų" diskusija. Tik šįkart tikslųjų mokslų gynėjai nenori pripažinti žmogaus mokslų dialoginio santykio su aplinka (L. Kuolys, 1998). Propaguojamos visuotinio, universalaus, vienos tiesos ir standartizuoto mokslo idėjos, užgimusių Švietimo epochoje, šiame amžiuje reiškėsi įvairiais technokratiškos inžinerijos pavidalais. Mokslas, pasak I. Kanto, menas bei moralė, yra aukštosios kultūros dalis. Vargu ar galėtume išvelgti šiuolaikiniuose moksluose kultūros dimensiją. Jų turinys - normenklaturizuotos procedūros ir technologijos. Kita vertus, svarbu tai, jog mūsų visuomenė ilgą laiką gyveno tokiomis sąlygomis, intelektualinė raida buvo nepilnavertė arba iškreipta. Tačiau ne tai svarbiausia. Blogai, kai greitai perimant naujus gamybos būdus, žinių struktūravimo formas ir madas, sunkiai lavėja mąstymas. Ar ne dėl to kyla pastangos dehumanizuoti ir edukologiją, aklai taikant eksperimentinių mokslų metodologiją?

Humanitarinė ir **socialinė** mintis šiandien gyvena kokybiškai naują modernizmo ar postmodernizmo laikotarpį, kai ne tik materialiniai, bet ir dvasiniai reiškiniai įvietinami (lokalizuojami) ir įteisunami (legitimuojami). Be šių dimensijų mokslo ir kultūros idėjos virsta tiesiog ideologija. "Tampa aišku, kad neįmanoma pasiekti to, ką norėjo pasiekti modernioji epistemologija, tai yra neįmanoma surasti absoliučių pažinimo pagrindų, kurie nepriklausytų nuo kultūrinės ir istorinės aplinkos įtakos" [2, p. 100-101]. Pedagoginė patirtis pirmiausia yra susijusi su individo patirtimi, vietos sociokultūriniu kontekstu. Teorinės žiūros brandą parodo ne tik naujų idėjų perėmimas (kartais - tiesiog išmo-

kimas), bet ir jų apmąstymas, ne nacionalinių ar kosmopolitinių intelektualikos stabų garbinimas, bet autentiškas tiesos ieškojimas - teorinis diskursas, kurio šiandien mums labiausiai trūksta [10, p. 172-194]. Perkainojamos dvasinės vertybės, bet pasigendama pamatinių mokslo, šiuo atveju - pedagogikos, idėjų kvestionavimo. Gal dėl to ir naujoji pedagoginė mintis yra nepritampanti prie Lietuvos kultūrinės tikrovės. Čia nenorima pasakyti, jog viena patirtis gera, o kita bloga. Tiesiog nėra idėjų polilogo.

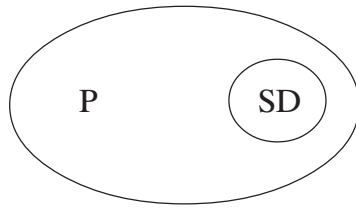
Viena fundamentaliausių pedagogikos kategorijų yra **didaktika**. Tai ne tik kategorija, bet ir mažiausiai ideologizuota pedagogikos dalis. Problema ta, jog bendroji didaktika glaudžiai susijusi su pedagogika, o dalykų didaktikos dažnai virsta amorfiška įvairios rūšies žinių, norminių instrukcijų samplaika. *Specialioji didaktika* - tai buvusios dalykų mokymo metodikos. Tačiau taip ir liko nediskutuota apie šio “virsimo” teorinius ir praktinius aspektus. Ši spraga dažnai užpildoma politizuotomis dichatomijomis “sena-nauja”, “sovietiška-vakarietiška” paremtais samprotavimais. Vėliau bus aptartas kitas dalykų didaktikos probleminis klausimas - jų santykis su pamatiniais (motininiais) mokslais - pedagogika ir dalyku. Nuo šio santykio priklauso idėjų ir žinių sklaidos procesai dalykų didaktikoje, didaktikos kaip mokslo statusas.

Dar netolimoje praeityje mūsų šalyje vyravo *subpedagoginis* dalykų didaktikos modelis, rodantis, jog dalyko didaktika (mokymo metodika) yra pedagogikos mokslo sudėtinė dalis (1 pav., a). Galima rasti ne tik teorinių, bet ir praktinių šį modelį patvirtinančių argumentų. Kaip žinia, dalykų mokymu pirmiausiai rūpinosi pedagoginės mokslo ir valdymo institucijos. “Grynieji” mokslai nesidomėjo švietimo problemomis. Tai “nacionalizuotas” (suvalstybintas) specialiosios didaktikos modelis.

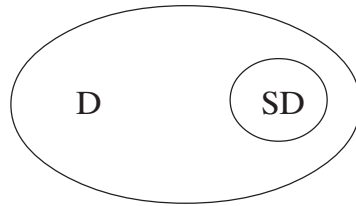
Kitokia padėtis, ypač anksčiau, buvo Vakarų šalyse. Tai lėmė ne tiek kitokios didaktikos mokslo idėjos, bet gyvenimas. Svarbiausias dalykas, nulėmęs tokią padėtį, - švietimo sistemų įvairovė, nuo kurios priklauso dalyko reikšmė mokyklose. Įprasta, jog dalyko reikalais pirmiausiai rūpinasi ne formalios institucijos ar anoniminė pedagogika, bet dalyko mokytojai ir mokslininkai. Šiuo tikslu susikūrusios įvairios profesinės asociacijos ir sąjungos. Nuo dalyko vaidmens mokykloje priklauso atitinkamo mokslo prestižas visuomenėje, jo perspektyva, atitinkamai ir mokslininkų gretų atsinaujinimas. Tokią padėtį galėtume įvardyti kaip *subdisciplininį* specialiosios didaktikos modelį (1 pav., b). Pagal anksčiau minėtą analogiją šį modelį galima būtų įvardyti kaip “liberalų” dalyko didaktikos ir giminingo mokslo santykį.

Kokių dalykų didaktikos formavimosi informacinį kontekstą sukuria nurodytos metodologinės prielaidos (paradigmos)? Pirmuoju atveju (subpedagoginis modelis) didaktiniame diskurse vyrauja pedagoginė medžiaga bei ją atitinkanti sąvokų ir terminų sistema. Dalykų mokymo metodikos vadovėliuose kartojasi bendrosios didaktikos turinys ir struktūra. Antruoju atveju (subdisciplininis modelis) pagrindinis konstituojantis specialiosios didaktikos turinio faktorius yra dalykas, jo sąvokų visuma bei žinių struktūravimo logika ir pan.

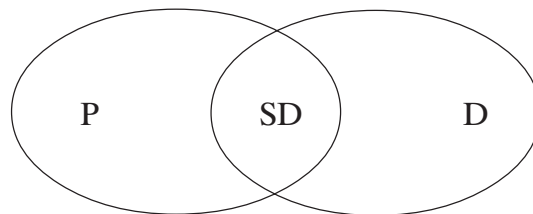
Abu šie paradigminiai modeliai turi ir teigiamų, ir neigiamų pusių. Jeigu vienu atveju išlaikomas pedagoginis diskursas, tai prarandamas dalyko diskursas, kitu atveju nukrypsta į dalyko niuansus ir mažai atsižvelgiama į pedagoginio proceso ypatumus. Kad būtų išvengta šių pasekmių, dalykų didaktiką tikslinga traktuoti kaip *interdiscipliną* (1 pav., c). Toks požiūris dalykų didaktikai suteikia tam tikrą metodologinį autonomiškumą, galima ieškoti naujų jos turinio specifikacijų. Reikėtų pabrėžti, jog taikant inter-



a) subpedagoginis
subpedagogic



b) subdisciplininis
subsubjective



c) interdisciplininis
intersubjective

1 pav. Specialiosios didaktikos (SD), pedagogikos (P) ir dalyko (D) santykių modeliai

Fig. 1. Models of subject didactics (SD), pedagogic (P) and subject discipline (D) relations

disciplininį mokslo (žinijos) modelį, būtina atsisakyti pretenzijų suteikti dalykų didaktikai “apibendrinančiojo” mokslo statusą. Postmoderno klasikai įrodinėja, jog tai bergždžias dalykas [9, p. 103-104]. Interdisciplininis požiūris - tai delegitimuojantis požiūris. Jis neturi nei metakalbos, nei metapasakojimo [5, p. 130-131]. Galima ieškoti tik tam tikros intersubjektyvios analitikos stilistinės vienovės.

Vietoj išvadų. Neseniai buvo paskelbta Skandinavijos šalių didaktinių tyrimų istorinė apžvalga (P. Kansanen, M. Uljens, S. Nordenbo, A. Stromnes, H. Rorvik, T. Eilertsen, 1997). Išvados rodo, jog geografinis Šiaurės šalių kompaktiškumas nesusijęs su didaktinės minties vienytiškumu. Taigi ir lietuvių humanitariniuose bei socialiniuose moksluose, perimant naujus intelektualinius “vaizdinius”, reikia suvokti vietos sociokultūrinį kontekstą, kuriame vyksta profesinis diskursas.

Literatūra

1. Ar valstybė turi mokslo plėtros viziją? Humanitarinių mokslų perspektyva // Kultūros barai. - 1998. - Nr. 3(399) - 4(400).

2. Jokubaitis A. Postmodernizmas ir konservatyvizmas. - K., 1997.
3. Kansanen P., Uljens M. On the History and Future of Finnish Didactics // Scandinavian Journal of Educational Research. - 1997. - Nr. 41 (3-4). - P. 225-235.
4. Kuolys D. Apie kitamokslius ir jų politiką // Kultūros barai. 1998. Nr. 4(400). - P. 17-20.
5. Lyotard J. F. Postmodernus būvis: šiuolaikinį žinojimą aptariant. - V., 1993.
6. Nekrašas E. Positivism and its adversaries: Bradley, Collingwood, Nietzsche and Heidegger // Problemos. - 1998. - Nr. 52. - P. 79-96.
7. Nordenbo S. E. Danish Didactics: an outline of history and research // Scandinavian Journal of Educational Research. - 1997. - Nr. 41 (3-4). - P. 211-223.
8. Stromnes A. L., Rorvik H., Eilertsen T. V. Scandinavian Journal of Educational Research. - 1997. - Nr. 41 (3-4). - P. 237-258.
9. Šaulauskas M. P. Postmoderniosios musės skrydis: sociologija ir postpozityvistinė Rorty analitika // Sociologija. Mintis ir veiksmas. - 1997. - Nr. 1. - P. 98-107.
10. Šliogeris A. Sietuvos: Eseištikos rinktinė. - V., 1992.

Vilniaus pedagoginis universitetas

Darbas gautas 1998 05 22, spaudai įteiktas 1998 06 25

AR MOKYKLA PRIREIKUS GALI PADĖTI ŠEIMAI IR MOKINIUI?

Albinas Kalvaitis

Zusammenfassung

KANN DIE SCHULE IM NOTFALL DER FAMILIE UND DEM SCHÜLER BEHILFLICH SEIN?

Im Beitrag sind die Ergebnisse von zwei soziologischen Untersuchungen der Lehrer der allgemeinbildenden Schule in Litauen vorgestellt. Man versuchte die Kenntnis der Gesetzakten, die die Kinderrechte in Litauen schützen, unter den Lehrern zu forschen. Da eine soziologische Untersuchung nicht ermöglicht, ein wahres Wissen der Gesetzakten zu prüfen, wurde während der Vorbereitung der Untersuchungen in die Liste der Gesetzakten ein ausgedachtes Gesetz - das Gesetz der litauischen Republik über die Erhaltung der Bürgerrechte der minderjährigen Behinderten - eingegliedert. Bei der Bewertung der Kenntnis der Gesetzakten waren die Antworten der Probanden, die angegeben hatten, daß sie das ausgedachte Gesetz kennen, unbewertet geblieben. Die Ergebnisse der Untersuchungen zeigen, daß die Lehrer der allgemeinbildenden Schule in Litauen sehr oft nicht imstande sind, im Notfall qualifiziert die Rechte ihrer Schüler zu schützen.

Reikšminiai žodžiai: mokykla, mokytojas, vaikų teisės, įstatymai.

Visuose Lietuvos švietimo sistemos vyksmą reglamentuojančiuose dokumentuose aiškiai deklaruojamas siekis sukurti glaudžius ryšius tarp mokyklos ir mokinio šeimos. Pavyzdžiui, Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme tvirtinama, kad pedagogai privalo bendradarbiauti su auklėtinių tėvais (globėjais, rūpintojais) sprendžiant vaikų mokymo ir auklėjimo klausimus (Lietuvos švietimo įstatymas, 1995), Lietuvos švietimo koncepcijoje pabrėžiama, jog švietimas grįstinas glaudžiu šeimos, mokyklos ir visuomenės bendradarbiavimu, mokykla kuriama kaip šeimai ir visuomenei atviras židinys (Lietuvos švietimo koncepcija, 1992). Toks reformuojamos Lietuvos mokyklos siekis glaudžiai bendradarbiauti su šeima ugdant moksleivius nelaužtas iš piršto - moderniojoje Vakarų pedagogikoje pabrėžiama, jog tik bendradarbiaujant su šeima, sukuriant sąlygas, kai mokyklinis ugdymas pratęsia šeimos ugdymą, o šeimoje toliau sprendžiamos mokykloje iškilusios ugdymo problemos, duoda geriausių rezultatų (plg. N. Chavkinas, 1993; V. Krumas, 1996; J. Tizardas, 1982). Vienu šio bendradarbiavimo aspektu tiek dirbant mokykloje, tiek bendraujant su mokinių tėvais turėtų tapti siekis ginti moksleivių teises remiantis galiojančiais įstatymais. Šį uždavinį galima pakankamai paprastai paaiškinti. Dažnai tėvai dėl menko teisinio išsilavinimo net nenumano, kokias teises ir pareigas šalies įstatymai suteikia jiems ir jų vaikams. Ko gero, kiekvienoje Lietuvos mokykloje galima rasti mokinių iš asocialių šeimų, kuriais niekas kitas, išskyrus juos pačius, nesirūpina.

Daugelis bendrojo lavinimo mokyklų pedagogų yra ne tik savo dalyko mokytojai, bet ir klasės auklėtojai. Dėl šios priežasties jie gerai žino auklėjamos klasės mokiniams iškilančias problemas. Todėl pedagogai turėtų mokėti iškilus reikalui padėti mokiniams ar jų tėvams rasti teisinį iškilusios problemos sprendimą. Tai irgi nustato Lietuvos švietimą reglamentuojantys dokumentai. Bendrojo lavinimo mokyklos nuostatuose tvirtinama, kad mokykla savo veiklą grindžia LR Konstitucija, Švietimo ir kitais įstatymais, Vaikų teisių konvencija ir LR Vyriausybės nutarimais (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos nuostatai, 1996), o vienas iš 12 pedagogų atestacijos pedagoginio ir psichologinio pasirengimo kvalifikacinių reikalavimų - žinoti atitinkamo amžiaus vaikų, moksleivių psichofizinės brandos ypatumus, gebėti išvelgti atsirandančius moksleivių socializacijos, brendimo ir mokymosi sunkumus ir *padėti* (išskirta A. K.) juos įveikti (Pedagogų atestacijos nuostatai, 1996).

Taigi Lietuvos pedagogai privalo žinoti Lietuvoje galiojančius įstatymus, kurie vienaip ar kitaip gina vaikų teises. Tyrimų **tikslas** - išsiaiškinti, ar iš tiesų Lietuvos pedagogai žino įstatymų, ginančių jų mokinių teises, suteikiamas galimybes. Taigi **tyrimo objektas** - su įvairaus amžiaus vaikais dirbantys pagrindinių bendrojo lavinimo mokyklos specialybių pedagogai.

Straipsnis paremtas dviejų sociologinių apklausų rezultatais. Lietuvos švietimo statistika dar nepakankamai tobula, todėl ruošiantis bet kokiai sociologinei apklausai sunku parengti tikslią daugiapakopę imtį. Abiejų tyrimų atvejais imties sukūrimo principai vienodi. Vienintelė visiškai patikima informacija apie pedagogus iki šiol yra kiekvienos specialybės pedagogų skaičius tam tikrame mieste ir rajone. Todėl visi šalies miestai ir rajonai buvo padalyti į didžiuosius miestus, urbanizuotus ir kaimiškus rajonus. Apskaičiuota, kokio dydžio imties reikia tyrimui, ir padalijus šį skaičių iš didžiuosiuose miestuose, urbanizuotuose ir kaimiškuose rajonuose dirbančių pedagogų skaičiaus, atrinkti konkretūs miestai ir rajonai, kuriuose tos specialybės pedagogų skaičius atitinka norimos imties dydį. Pasirenkant konkretų miestą ar rajoną įtakos turėjo ir anksčiau atlikti, bet tyrimo metu jau nevisiškai atitinkantys realybę pedagogų kokybinių charakteristikų tyrimai. Vėliau buvo stengtasi apklausti visus pasirinktų specialybių pedagogus, dirbančius konkrečiame mieste ar rajone. 1995 m. balandžio-gegužės mėnesiais apklausti Šiaulių miesto, Utenos ir Vilkaviškio rajonų užsienio kalbų, istorijos, fizikos, chemijos, biologijos, matematikos mokytojai. Pasirinkti daugiausia valandų mokymo plane turinčių dalykų mokytojai, stengiantis, kad humanitarinių ir tikslųjų mokslų atstovai sudarytų maždaug po pusę imties. Iš viso apklausoje dalyvavo 761 šių specialybių V-XII klasių mokytojas (73 proc. visų atrinktų mokytojų). Atrankos reprezentatyvumo paklaida - 3,5 proc. Toliau straipsnyje šis tyrimas trumpumo dėlei bus vadinamas V-XII klasių mokytojų tyrimu. 1996 m. gruodžio-1997 m. vasario mėnesiais apklausti Alytaus ir Druskininkų miestų bei Akmenės, Klaipėdos ir Prienų rajonų pradinė klasių mokytojai. Iš viso apklausti 658 pedagogai (84 proc. šiuose miestuose ir rajonuose dirbusių pradinė klasių mokytojų). Tyrimo atrankos reprezentatyvumo paklaida - 2,7 proc. (Abiem atvejais atrankos reprezentatyvumo paklaida apskaičiuota pagal: V. Paniotto, 1986; LR švietimo ir mokslo ministerija, 1995; LR švietimo ir mokslo ministerija, 1997.) Toliau straipsnyje šis tyrimas trumpumo dėlei bus vadinamas pradinė klasių mokytojų tyrimu. Abiem tyrimams buvo parengtos anoniminės standartizuotos sociologinės anketos.

Vaikų teisių gynimo organizacijoje "Gelbėkite vaikus" buvo gautas visų tyrimo metu

galiojusių Lietuvos Respublikos įstatymų, kurie vienaip ar kitaip gynė vaikų teises, bei Jungtinių Tautų konvencijų, kurias Lietuvos Respublika jau buvo ratifikavusi, sąrašas. Pradinių klasių mokytojų tyrimo metu nebuvo domėtasi, ar gerai respondentai žino Jungtinių Tautų konvencijų reikalavimus. Plačiai žinoma, kad sociologinio tyrimo specifika leidžia tik išsiaiškinti, kaip respondentas *deklaruoja* savo poziciją vienu ar kitu atveju, o kaip yra iš tikrųjų, sužinoti būna daug sunkiau. Buvo domėtasi, ar respondentas skaitė kiekvieną iš anketoje išvardytų įstatymų ar konvencijų, nors, aišku, buvo galima nurodyti ir neteisingą atsakymą. Norint sužinoti tikrąją padėtį, realiai egzistuojančių įstatymų ir konvencijų sąrašas buvo nurodytas ir vienas išgalvotas įstatymas, kuris netgi teoriškai negalėtų egzistuoti - Lietuvos Respublikos nepilnamečių invalidų pilietinių teisių apsaugos įstatymas. Rengiant abiejų tyrimų programą manyta, jog dauguma pedagogų, norinčių pagerinti situaciją, nurodys, jog skaitė ir šį išgalvotą įstatymą, todėl vėliau būtų galima į tokių respondentų atsakymus neatsižvelgti. Gauti rezultatai matyti 1 lentelėje. Abiem atvejais iš pradžių nurodyti suminiai rezultatai neatsižvelgiant į tai, ar respondentai tvirtino skaitę išgalvotą įstatymą, o po to - tyrimų rezultatai atmetus netiesą sakiusių respondentų atsakymus. Netiesą sakę respondentai nurodė skaitę ne

1 lentelė. Respondentų, skaičiusių vaikų teises ginančius įstatymus ir konvencijas, dalis (%)

	V-XII klasių mokytojų tyrimas		Pradinių klasių mokytojų tyrimas	
	Suminiai rezultatai	Pakoreguoti rezultatai	Suminiai rezultatai	Pakoreguoti rezultatai
LR santuokos ir šeimos kodeksas	41	27	26	18
LR darbo įstatymų kodeksas	47	32	38	28
LR darbo sutarties įstatymas	43	29	37	27
LR atostogų įstatymas	37	24	31	23
LR baudžiamasis kodeksas	28	18	14	10
LR administracinės teisės pažeidimų kodeksas	21	13	11	6
LR civilinis kodeksas	20	12	11	7
LR nepilnamečių invalidų pilietinių teisių apsaugos įstatymas	23	-	16	-
LR švietimo įstatymas	77	56	78	62
Vaikų teisių apsaugos tarnybos prie Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos nuostatai	24	14	26	16
JT vaikų teisių konvencija	21	14	-	-
JT konvencija dėl kovos su žmonių prekyba ir trečiųjų asmenų prostitucijos išnaudojimu	11	7	-	-
JT konvencija dėl visų formų diskriminacijos panaikinimo moterims	13	8	-	-

visus teisinius aktus, todėl skirtumai tarp pirmosios ir antrosios grafų kiekvienu konkrečiu atveju nėra vienodi.

Pirmiausia paanalizuokime, kas “pasidavė provokacijai” ir nurodė skaitę neegzistuojantį LR nepilnamečių invalidų pilietinių teisių apsaugos įstatymą. V-XII klasių mokytojų tyrime dalyvavo daugiausia pedagogai, kurių amžius daugiau nei 40 metų, respondentai, dirbantys mokyklų direktoriais ar jų pavaduotojais, ir pedagogai, dirbantys nedidelėse gyvenviečių ir kaimo mokyklose. Pradinių klasių mokytojų tyrimo rezultatai rodo, kad provokacijai pasidavė daugiausia pedagogai, dirbantys kaime (bet ne gyvenvietėse) įsikūrusiose mokyklose, respondentai, turintys aukštesnę pedagoginę kvalifikaciją (tyrimo metu tai buvo mokytojai metodininkai; apklausoje nedalyvavo nė vienas pradinių klasių mokytojas ekspertas), taip pat mokytojai, kurių amžius daugiau nei 40 metų. Palyginus šį tyrimą su V-XII klasių mokytojų tyrimu, matyti, jog tendencijos labai panašios, vienintelis skirtumas - tarp dirbančių pradinių klasių mokytojais yra labai mažai mokyklų vadovybės atstovų, dėl to ties minėta problema pradinių klasių mokytojų apklausoje nebuvo apsisistota.

Analizuojant tyrimų rezultatus pagal respondentų socialines charakteristikas, švietime vykstančių reiškinių vertinimą, buvo bandoma išskirti pedagogų, dažnai tvirtinančių, jog jie susipažinę su vaikų teises reglamentuojančiais teisiniais aktais, grupes. Paaiškėjo, kad tai pernelyg sudėtinga ir sunku. Todėl pasinaudosime faktorinės analizės metodu. Šis tyrimo rezultatų pateikimo būdas leidžia sumažinti pirminių indikatorių skaičių, sukurti naujus požymius - faktorius. Dėl tokios pirminių duomenų apdorojimo procedūros galima iš didelio kiekio kintamųjų išskirti kintamuosius, labiau susijusius tarpusavyje, bei rasti kintamuosius, tarp kurių beveik nėra ryšių. Apskaičiuojant faktorių reikšmes, kintamiesiems “Varimax” metodu buvo sukamos koordinatės. Būtina paminėti, kad toliau pateikiamuose skaičiavimuose respondentų, teigusių, jog skaitė išgalvotą įsta-

2 lentelė. Susipažinimo su vaikų teises reglamentuojančiais įstatymais suminė-faktorinė analizė

	F1	F2
LR santuokos ir šeimos kodeksas	0,41	0,51
LR darbo įstatymų kodeksas	0,79	-0,03
LR darbo sutarties įstatymas	0,77	0,08
LR atostogų įstatymas	0,67	0,19
LR baudžiamasis kodeksas	0,07	0,75
LR administracinės teisės pažeidimų kodeksas	0,18	0,69
LR civilinis kodeksas	0,18	0,63
LR švietimo įstatymas	0,51	0,09
Vaikų teisių apsaugos tarnybos prie Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos nuostatai	0,43	0,18
Faktoriaus svoris (%)	30	14
Faktorių svorių suma (%)	44	

tymą, atsakymai nebuvo statistiškai apdorojami. Apsiribosime vėliau atliktu pradinių klasių mokytojų tyrimu. Gauti suminiai rezultatai matyti 2 lentelėje.

Analizuojant gautus rezultatus, tam tikru atskaitos tašku galima laikyti Švietimo įstatymą. Švietimo įstatymą privalėtų žinoti visi švietimo sistemos darbuotojai. Per paskutiniuosius metus pedagogams ne kartą praktiškai (pvz., per atestaciją) šio įstatymo žinojimo svarbą teko įrodinėti. Išanalizavus 2 lentelės duomenis matyti, kad pirmasis faktorius kartu su Švietimo įstatymu su viena išimtimi - LR santuokos ir šeimos kodeksu - jungia visus “nebaudžiamuosius” įstatymus, ginančius vaikų teises. Antrajame faktoriuje - LR baudžiamasis kodeksas, LR administracinės teisės pažeidimų kodeksas, LR civilinis kodeksas. Paminėtina Vaikų teisių apsaugos tarnybos prie Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos nuostatų svarba, vėliau panašiai apibūdinta ir kitose mažesnes respondentų grupes charakterizuojančiose faktorinėse analizėse - paprastai šios tarnybos nuostatai nėra pakankamai aiškiai apibūdinti nė viename iš faktorių.

Būtų galima visą respondentų kiekį suskirstyti į mažesnes grupes ir parodyti šių mažesnių respondentų grupių respondentų faktorines atsakymų analizes. Apsiribosime miesto mokyklų, miestelių ir gyvenviečių mokyklų bei kaimo mokyklų pedagogų atsakymų faktorine analize.

Iš 3 lentelėje pateiktų duomenų matyti, kad visos imties faktorinį pasiskirstymą labiausiai atitinka miestelių ir gyvenviečių mokytojų atsakymai (maža išimtis - Vaikų teisių apsaugos tarnyba, nes šios tarnybos nuostatai vėl visur nepakankamai išreikšti). Miestų

3 lentelė. Susipažinimo su vaikų teises reglamentuojančiais įstatymais faktorinė analizė pagal respondentų gyvenamąją vietą

	Miesto mokyklų pedagogai		Miestelių ir gyvenviečių mokyklų pedagogai		Kaimo mokyklų pedagogai		
	F1	F2	F1	F2	F1	F2	F3
LR santuokos ir šeimos kodeksas	0,58	0,31	0,29	0,51	0,11	0,79	0,19
LR darbo įstatymų kodeksas	0,78	0,04	0,80	0,16	0,69	-0,01	0,33
LR darbo sutarties įstatymas	0,80	0,09	0,80	0,13	0,75	-0,02	0,05
LR atostogų įstatymas	0,66	0,21	0,72	0,20	0,80	0,09	0,01
LR baudžiamasis kodeksas	0,14	0,74	0,11	0,72	0,08	0,72	-0,12
LR administracinės teisės pažeidimų kodeksas	0,09	0,84	0,14	0,74	0,53	0,37	-0,61
LR civilinis kodeksas	0,34	0,66	0,07	0,70	0,04	0,81	-0,03
LR švietimo įstatymas	0,57	0,13	0,52	0,10	0,30	0,14	0,79
Vaikų teisių apsaugos tarnybos prie Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos nuostatai	0,46	0,17	0,31	0,48	0,55	0,23	-0,05
Faktoriaus svoris (%)	36	14	34	14	31	18	12
Faktorių svorių suma (%)	50		48		61		

pedagogų atveju galima kalbėti apie visišką teisinių aktų pasidalijimą į baudžiamuosius ir nebaudžiamuosius, o kaimo mokyklų mokytojų atveju Švietimo įstatymas išreikštas atskiru faktoriumi.

Išvados

Tyrimų rezultatai rodo, kad teisinis bendrojo lavinimo mokyklos mokytojų raštingumas yra nepakankamas (apklausti pedagogai, dirbantys nuo pirmosios iki paskutiniosios vidurinės mokyklos klasės) - jie nežino net to, ką tiesiog privalo žinoti. Aišku, galima tvirtinti, jog sociologinės apklausos būdu, konkrečiai neišsiaiškinus, kaip mokytojai *iš tikrųjų* yra susipažinę su kiekvienu teisiniu aktu, sunku gauti patikimą informaciją. Aptartų tyrimų programose ši problema buvo išsamiai nagrinėta. Buvo nutarta, kad neutrali formulotė “skaitė-neskaitė” labiausiai atitinka iškeltus uždavinius. Kadangi bet kokie vertinimo kriterijai yra labai subjektyvūs, tyrimo programa nenumatė respondento galimybės pačiam įvertinti savo teises žinias. Taigi galima tvirtinti, kad iš tikrųjų rezultatai neturėtų būti geresni, o gal tik blogesni - kiekvieną žodį analizuojantis pedagogas galėjo pastebėti apgaulę ir, nenurodydamas, jog skaitė išgalvotą įstatymą, galėjo nepagrįstai tvirtinti, kad susipažino su kitais realiai egzistuojančiais teisiniais aktais. Todėl nėra pagrindo manyti, kad respondentai apkalbėjo save, t. y. buvo susipažinę su nurodytų teisinių aktų reikalavimais, o tvirtino jų neskaitę.

Taigi didžioji Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų pedagogų dėl nepakankamo teisinio raštingumo negali įvykdyti bendrojo lavinimo mokyklos nuostatų ir esant reikalui padėti savo mokiniams ar jų tėvams - juk niekas nesiginčys, jog didžiosios Lietuvos gyventojų dalies teisinis raštingumas dar mažesnis nei pedagogų. Ką reikėtų daryti? Manau, padėti palengva galima taisyti organizacinėmis priemonėmis. Pavyzdžiui, reikėtų išleisti pakankamai didelio tiražo leidinį, skirtą pedagogams, kuriame būtų išsamiai komentuojamos Lietuvoje galiojančios vaikų teises ginančios teisinės normos. Papildomam teisiniui švietimui būtų galima skirti ir pedagogų kvalifikacijos kursų dalį. Daline priemone galėtų tapti papildomas dėmesys šioms problemoms rengiant būsimus mokytojus, nors, kita vertus, tokį kursą būtina derinti su pedagogine praktika, kad pedagogikos studentai ne pasyviai perimtų žinias, kurias tuojau pat ir primirštų, o bandytų jas taikyti praktinėje veikloje.

Literatūra

1. Chavkin N. F. (Ed.). Families and Schools in a Pluralistic Society. - New York, 1993.
2. Krumm V. Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft - Plädoyer für eine veränderte Rolle von Eltern und Lehrern bei der Erziehung der Kinder // Zeitschrift für Pädagogik. - 1996. - Sonderheft 34. - S. 18-34.
3. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos nuostatai. - V., 1996.
4. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. Bendrojo lavinimo mokyklų 1994/5 mokslo metų statistiniai duomenys. - V., 1995.
5. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. Valstybinės bendrojo lavinimo mokyklos 1996-1997 mokslo metais. - V., 1997.
6. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, Lietuvos Respublikos darbo sutarties įstatymas. - V., 1995.

7. Lietuvos švietimo koncepcija. - V., 1992.
8. Паниотто В.И. Качество социологической информации (методы оценки и процедуры обеспечения). - Киев, 1986.
9. Pedagogų atestacijos nuostatai. - V., 1996.
10. Tizard J. et al. Collaboration between Teachers and Parents in Assisting Children's Reading // British Journal of Educational Psychology. - 1982. - Vol. 52 (1). - P. 1-15.

Pedagogikos institutas

Darbas gautas 1998 05 22, spaudai įteiktas 1998 06 25

STUDENTŲ VEIKLOS AKTYVINIMAS MOKANT UŽSIENIO KALBOS

Giedrė Klimovienė

Summary

STIMULATING STUDENT ACTIVITIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article presents factors and a variety of techniques that improve teaching effectiveness. Suggested active methods based on confluent language teaching provide strategies that lecturers can use to enhance the interests, learning and social development of their students. The proposed teaching style is both effective and personally satisfying.

Key words: *active methods, confluent teaching, effectiveness.*

Problemos aktualumas. Tenka pripažinti, kad dar nemaža dalis dėstytojų nori būti pagrindiniai informacijos tiekėjai ir pratybų bei seminarų vedėjai. Jie suteikia žinių, jas įtvirtina, skiria ir aiškina namų darbus, kontroliuoja namie atliktas savarankiškas užduotis. Ta pati mokymo medžiaga aiškinama per pratybas ir dar savarankiškai kartojama namie, darbas frontalus, užduotys bendros. Paprastai per tokias pratybas dirba gabūs studentai, tačiau, neskatinami įprasminti ir praktiškai panaudoti įgytos patirties, ir jie praranda norą mokytis. Todėl studentų mokymosi veiklos aktyvinimas, skatinimas patiems surasti tiesą yra būtina sėkmingo mokymosi sąlyga.

Tyrimo objektas. Studentų kalbinės kompetencijos ugdymas per užsienio kalbos pratybas.

Tyrimo tikslas. Atskleisti aktyviųjų imitacinių ir neimitacinių metodų, pagrįstų susiliejiančiojo ugdymo principais, įtaką ugdant studentų kalbinę kompetenciją, užtikrinant jų žinių ilgaamžiškumą.

Tyrimo uždaviniai. Nustatyti esminius efektyvaus mokymosi veiksnius, paruošti motyvuotą aktyviųjų imitacinių ir neimitacinių metodų sistemą, taikytiną mokantis užsienio kalbos, įvertinti aktyviųjų mokymosi metodų efektyvumą.

Norėdami įrodyti aktyviųjų imitacinių ir neimitacinių metodų, paremtų susiliejiančiojo ugdymo principais, efektyvumą mokantis užsienio kalbų, LŽŪU Ekonomikos ir Agromijos fakultetuose 1996/97 m. m. buvo atliktas eksperimentas, kuriame dalyvavo 123 studentai, 61 iš jų mokėsi eksperimentinėse grupėse, 62 - kontrolinėse.

Ir eksperimentinėse, ir kontrolinėse grupėse mokymas buvo diferencijuojamas: studentai buvo skirstomi į grupes pagal mokėjimo lygius, sudarant sąlygas gabiausiems išmokti kelis 6-ojo lygio modulinį programų variantus: Toefl, verslo kalbos ar vertimų praktikos kursą, o turintiems didelių spragų išmokti keturių privalomų lygių programą.

Eksperimentinėse grupėse taikėme *aktyvaus ugdymo teoriją*, parengtą pagal J.Piaget [1], kurios esmė yra tokia:

- besimokantysis yra ugdymo proceso subjektas;

- patirtį jis kaupia veikdamas, bendraudamas ir bendradarbiaudamas ir taip sukuria savitą patirties kaupimo stilių.

Aktyvaus ugdymo teorija buvo glaudžiai siejama su susiliejančiuoju ugdymu [2], t. y. besimokančiojo racionalieji ir emociniai pradai, jausmai ir vaizduotė buvo pajungti vienam tikslui - žinioms įgyti ir jų ilgalaikiškumui užtikrinti.

Kontrolinėse grupėse vyravo pasyvaus mokymo metodai ir buvo laikomasi metodinio formalizmo, t.y. pratybos buvo organizuojamos pagal nustatytą schemą: apklausa, naujos medžiagos aiškinimas, jos įtvirtinimas ir t. t. Savarankiškos užduotys dažniausiai buvo atliekamos namuose, per kitas pratybas metu jos tikrinamos.

Eksperimentu įrodyta, kad **mokymosi efektyvumui lemiamos įtakos turi:**

- 1) kairiojo ir dešiniojo smegenų pusrutulių įtraukimas į darbą, nes, anot R. Sperry, jie lemia skirtingus besimokančiojo veiksmus. Kairysis veikia pagal logikos dėsnių reikalavimus, kontroliuoja žodinę informaciją, analizuoja, o dešinysis operuoja bendrybėmis, nuo jo priklauso vaizdinis mąstymas, šis pusrutulis turi specialius centrus, leidžiančius atsiminti ne epizodus, o visumą. Todėl tik abiejų smegenų pusrutulių bendras darbas garantuoja visumos suvokimą;
- 2) mokomosios medžiagos struktūrinimas. Tam tikslui gramatikos taisyklės buvo reiškiamos apibendrinančiomis lentelėmis-schemomis, siejamos su iliustruojančiais kalbos pratimais, buvo atliekami gramatinio reiškinių atpažinimo, įrašymo, struktūriniai ir kitokie pratimai. Visa tai padėjo sąmoningai suvokti kalbos dėsningumus;
- 3) informacijos perdavimas iš trumpalaikės į ilgalaikę atmintį. Iš dalies tai lemia besimokančiojo interesai, sugebėjimai, nuostatos, vertybės ir jau turimos žinios. Kita vertus, mūsų informacijos priėmimo galimybės ir dėmesys riboti: suaugusieji išlaiko dėmesį 20-30 min. Dėl šios priežasties eksperimentinėse grupėse darbo organizavimo formos buvo keičiamos kas 30 min. Pakeitus darbo organizavimo formą, vėl buvo sužadinamas smalsumas;
- 4) dalykinės medžiagos siejimas su jauno žmogaus jausmais, jomis galima remtis praktiniame gyvenime;
- 5) mokymo diferencijavimas ir individualizavimas;
- 6) mokymo proceso grįžtamojo ryšio užtikrinimas;
- 7) geri dėstytojo ir studentų tarpusavio santykiai;
- 8) kūrybiškas aktyviųjų mokymo metodų taikymas [4, 5].

Pastarajam veiksmui buvo skiriamas ypatingas dėmesys, nes būtent aktyvieji metodai, turintys daug žaidimo elementų, skatina taikyti įgytas žinias, jas analizuoti, sintetinti, vertinti, ieškoti sprendimo, suprasti kompromiso svarbą.

Užsienio kalbos pratybose taikomi tokie **aktyvieji neimitaciniai metodai:**

- 1) probleminių situacijų kūrimas ir jų analizė,
- 2) diskusijos vertinimas,
- 3) konferencija,
- 4) debatai.

Plačiai taikomi tokie **aktyvieji imitaciniai metodai:**

- 1) *žaidimas vaidmenimis* - įsivaizduoti, jog sugalvotoje situacijoje esi kažkas kitas ir sąmoningai kopijuoti to "kito" elgesį ir požiūrį;
- 2) *improvizacija* - sukurta ir suvaidinta situacija pasitelkus savo idėjas;

- 3) *spontaniška improvizacija* - improvizacija be pasirengimo;
- 4) *vaizdavimas* - atidus žvilgsnis į vieną ypatingą pasirinktos temos momentą.
- 5) *“karšta kėdė”* - visa grupė klausinėja vieną studentą. Paprastai studentai vaidina reporterius, teisėjus, parlamento narius ir t. t.
- 6) *“teatro forumas”* - tai spontaniškos improvizacijos dalis, kai keli grupės nariai vaidina konfliktinę sceną, o likusieji tą sceną stebi. Aktoriai ir žiūrovai gali sustabdyti veiksmą, prašydami patarimo, klausdami, siūlydami kitokius problemos sprendimo būdus. Žiūrovai gali keistis vietomis su aktoriais ir bandyti įprasminti savo idėją.

Suprantama, šios pratybos vyksta ne automatiškai, bet tokiais paruošiamaisiais etapais: **aktyviojo žodyno, reikalingų gramatinių kategorijų ir modelių mokymas bei jų įtvirtinimas, vaidmenų paruošimas ir jų atlikimas monologu, atskirų vaidmenų atlikimas dialogu, grupinis darbas.**

Visais minėtais etapais kalbinė kompetencija derinama su asmenybės ugdymo ir dvasingumo uždaviniais, ypač daug dėmesio skiriant vaizduotės lavinimui. Vaizduotė yra didelė jėga - ji padeda įprasminti pateikiamą medžiagą. Sąmoningai ir tikslingai naudodamiesi vaizduote, besimokantieji įsigilina į tuos dalykus, kurių mokosi. Be to, vaizduotė, paaštrindama pojūčius, padeda geriau sutelkti dėmesį. Taigi ji veikia motyvuotai - apima noras geriau išmokti dalyką, kurio mokomasi.

Pradėjus taikyti aktyviuosius mokymo metodus, grindžiamus susiliejančiojo ugdymo principais, pagaliau buvo atsigręžta į studentą, sudarytos sąlygos jam, buvusiam mokymo objektu tapti mokymo subjektu. Todėl labai svarbu nustatyti, kaip studentai vertina pratybas, kuriose taikomi aktyvieji mokymo metodai. Tam tikslui buvo apklausta 87 studentai. 84 iš jų pažymėjo, kad šis metodas padeda sukurti studento savigarbą skatinančią aplinką. Anketoje buvo prašoma paminėti kelis jiems patinkančius dalykus, kurių jie išmoko užsienio kalbos pratybose, kurių metu buvo taikomi aktyvieji metodai. Atsakymai (juos pateikiame hierarchiškai) buvo tokie:

- įgijau daugiau pasitikėjimo savimi (63 studentai);
- lavinau išradingumą (42 studentai);
- išlavinau savo fantaziją (41 studentas);
- išmokau savistabos ir bendravimo (39 studentai);
- išmokau būti dėmesingas kitam žmogui (39 studentai);
- išmokau įtaigiai pasakyti (34 studentai);
- išmokau prisitaikyti prie grupės draugų (32 studentai);
- išlavinau sugebėjimą susikaupti (31 studentas);
- išmokau valdytis, sumažinti įtampą (28 studentai);
- atsikračiau kai kurių kompleksų (28 studentai);
- išmokau sutelkti dėmesį, siekti supratimo ir įsisąmoninto tikslo (27 studentai);
- parodžiau, kad sugebu daugiau, nei apie mane galvoja dėstytojai ir grupės draugai (11 studentų).

Kaip rodo anketos analizė, net 63 studentai pažymėjo, kad įgijo daugiau pasitikėjimo savimi, o tai yra džiuginantis faktas, nes tik savimi pasitikintis žmogus gali būti kūrybingas. Net 42 studentai nurodė, kad tapo išradingesni, o 41 studentas teigė, kad išlavino fantaziją. O juk išradingumas ir fantazija yra esminės kūrybingo žmogaus savybės.

Aktyviųjų mokymo metodų dėka akivaizdžiai išaugo ir studentų kalbinė kompeten-

cija. Apie tai byloja lyginamoji mokymosi efektyvumo eksperimentinių ir kontrolinių grupių charakteristika, pateikta 1 lentelėje. Pagrindžiant mokymosi metodų efektyvumą šnekamosios kalbos įgūdžių įtvirtinimo metu buvo taikyta tokia J. Russelo [3] pasiūlyta kokybinių rodiklių sistema: **mokymosi efektyvumas (E)**, **individualaus efektyvumo indeksas (IEI)**.

1 lentelė. Lyginamoji mokymosi efektyvumo eksperimentinių ir kontrolinių grupių charakteristika

Grupės šifras	$K_{0\alpha}$	K_{α}	E	IEI
E_{E1}	0,653	0,837	0,184	0,530
E_{E2}	0,697	0,868	0,171	0,434
E_{E3}	0,501	0,802	0,301	0,603
A_{E1}	0,533	0,788	0,255	0,546
E_{K1}	0,627	0,720	0,093	0,249
E_{K2}	0,610	0,648	0,038	0,097
E_{K3}	0,648	0,749	0,101	0,286
A_{K1}	0,505	0,587	0,082	0,162
Vidutiniškai eksperimentinėse grupėse	0,596	0,823	0,227	0,528
Vidutiniškai kontrolinėse grupėse	0,597	0,676	0,078	0,198

1 lentelėje pateikti duomenys rodo, kad bazinės žinios prieš eksperimentą ir vienos, ir kitose grupėse buvo beveik vienodos: eksperimentinėse grupėse $K_{0\alpha} = 0,596$, o kontrolinėse - 0,597. Pradėjus eksperimentinėse grupėse taikyti aktyviusius imitacinius ir neimitacinius metodus, pagrįstus susiliejiančiojo ugdymo principais, mokymosi efektyvumo rodikliai gerokai padidėjo: $E = 0,227$; $IEI = 0,528$, $K_{\alpha} = 0,823$. Kontrolinėse grupėse K_{α} vidutiniškai nesiekė net reikiamo lygio, t. y. 0,70 (liko 0,676). Kiti kontrolinių grupių rodikliai taip pat daug mažesni negu eksperimentinių: $E = 0,078$; $IEI = 0,198$. Tai rodo neabejotiną aktyviųjų mokymo metodų, pagrįstų susiliejiančiojo ugdymo principais, efektyvumą mokantis užsienio kalbos.

Išvados

Apibendrinus sukaupią patirtį, galima teigti, kad taikant aktyviusius mokymo metodus, besimokantieji įgis tvirtų kalbinių įgūdžių, jei dėstytojas:

- sukurs auditorijoje atmosferą be baimės;
- dės pastangas, kad kalbos struktūra būtų suvokiama sąmoningai, nes kalba yra filologinės kultūros reiškiny;
- stengsis, kad besimokantieji ne tik suprastų dalykinę medžiagą, bet ir į ją įsijaustų, nes tik tuomet žinios taps jų kasdieninio gyvenimo patirtimi;
- pats pateiks ir mokys pateikti "gerus" klausimus, t. y. tokius, į kuriuos atsakant reikia remtis patirtimi, paaiškinti požiūrį, t. y. atsakymai į tokius klausimus turi būti motyvuoti.
- garantuos grupės narių tarpusavio priklausomybę;
- gerins tarpusavio santykius ir nuolat juos tobulins;
- skatins kūrybingumą ir originalumą.

Literatūra

1. Butkienė G., Kepalaitė A. Mokymasis ir asmenybės brendimas. - V., 1996. - P. 95-96, 99-102, 133, 150.
2. Grendstad N. M. Mokyti - tai atrasti. - V., 1996.
3. Russel J. D. Modular Instruction: A Guide to the Design, Selection, Utilization and Evaluation of Modular Materials. - Minneapolis, Minnesota, 1974. - P. 164.
4. Spiro J., Finkelis L. Aktyviųjų mokymosi metodų taikymas. Seminarų konspektai. - V., 1997.
5. Torrance E. P. Rewarding Creative Behavior in Classroom Activity. - Englewood Cliffs, New York, 1965.

Lietuvos žemės ūkio universitetas
Darbas gautas 1998 05 22, spaudai įteiktas 1998 06 25

ŽEMĖS ŪKIO MOKYKLŲ MOKSLEIVIŲ MOKYMOSI PASKATŲ TYRIMAS

Bronislavas Krikščiūnas

Summary

SCIENTIFIC STUDY OF MOTIVATION IN AGRICULTURAL SCHOOLS

This paper presents the results of scientific study carried out in 1997 - 1998. Students of six Lithuanian agricultural schools were asked to answer a questionnaire about their dominant studying motives. Data obtained for 219 male and 68 female 15 - 19 year old students helped to reveal three most significant studying motives:

- 1) need to receive financial support from school;
- 2) willingness to prepare in the best way for future professional activity;
- 3) need to become an educated person.

Some differences of studying motives between male and female students were found.

Žodis **motyvacija** yra kilęs iš lotyniško žodžio *morere*, reiškiančio *judinti, skatinti*. Motyvacija - tai veiksmų bei elgesio žadinimas, skatinimas, vykstantis žmogaus psichikoje. Motyvai - veiksmų skatuliai, lemiantys jų pobūdį ir kryptį. Jie visada yra susiję su kuriuo nors dideliu poreikiu [1].

Daugelis iš mūsų esame išgyvenę tokius laikotarpius, kai kruopščiai mokydami nesigilėjome pakankamai greitai perprasti mokomojo dalyko, bet buvome labai įsigilinę į jį ir jautėme džiaugsmą. Motyvacija perkelia mus iš nuobodulio į susidomėjimą. Ji teikia mums energijos ir daro mūsų veiklą kryptingą. Motyvacija kartais lyginama su automobilio varikliu ir vairu. Veržlumas ir kryptingumas yra motyvacijos sąvokos pagrindas [2].

Motyvas yra tai, kas atspindi žmogaus psichikoje vaizdo ar minties pavidalą ir nukreipia jo elgesį taip, kad būtų patenkintas tam tikras poreikis. Pavyzdžiui, jaučiantis troškulį mokinys galvoja apie sulčių stiklinę ir bėga ją nusipirkti. Pirmokas įsivaizduoja, kaip jo geru pažymiu džiaugsis mama, ir dar atkakliau mokosi [1].

Motyvacija apima žmogaus poreikius, troškimus ir įsisažmonintus norus, interesus ir polinkius, vertybes, pažiūras ir įsitikinimus. Kartais motyvacinę jėgą įgyja jausmai ir emocijos.

Motyvacija sąlygoja mokymosi rezultatus, pasirenkant ir įsisažmoninant konkrečius mokymosi tikslus ir būdus. Mokinys, suformulavęs ir įsisažmoninęs mokymosi tikslą, savo valios, proto ir jausmų energiją nukreipia konkrečiam veiksmui atlikti. Motyvai sukuria bendrą nusiteikimą mokytis, o nuo tikslų priklauso, kokie bus konkretūs mokymosi veiksmai [1].

Klasėje sunku tiksliai nustatyti gerų mokymosi rezultatų siekimo motyvą. Pirmiausia mokinių mokslo pažangumą veikia tai, kaip jie įsivaizduoja savo sėkmę ir nesėkmę

priežastis. Mokiniai, kurie mano, kad jų sėkmes lemia vidiniai veiksniai (pastangos, sugebėjimai, gabumai), o nesėkmes - išoriniai veiksniai (užduoties sunkumas, nelemtas atsitiktinumas), remiasi save palaikančia sistema. Jie tiki sėkme, mano, kad yra atsakingi už savo darbo rezultatus.

Tie mokiniai, kurie savo sėkmių priežastimis laiko išorinius, o nesėkmių - vidinius veiksnius, dažnai galvoja neturį sugebėjimų pasiekti sėkmę. Dėl to jie tikisi nesėkmės ir dažnai nė nemėgina laimėti.

Pasak N. L. Gage'o ir D. C. Berlinerio, "motyvacija yra priežastiniais ryšiais susieta su mokslo rezultatais - ji yra ir priemonė siekti mokslo pažangumo, ir kartu galutinis mokymo proceso rezultatas" [2].

Mūsų darbo tikslas - išsiaiškinti vyraujančius žemės ūkio mokyklų moksleivių mokymosi motyvus.

Tyrimo objektas ir metodai. Žemės ūkio mokyklų moksleivių mokymosi motyvų tyrimas buvo atliekamas taikant anketavimo būdu pagal V. Mikoliūnienės pasiūlytą anketą [3], kurią dar papildėme paskata "Noriu gauti stipendiją" (žr. 1 lent.). Dabar, kai šis tyrimas jau baigtas, galime drąsiai tvirtinti, kad jos įtraukimas į anketą visiškai pasiteisino.

1 lentelė. Moksleivių mokymosi paskatų tyrimo anketa

Eil. Nr.	Paskata	Įvertinimas balais
1.	Stengiuosi išvengti nemalonumų	
2.	Suprantu mokymąsi kaip savo pareigą	
3.	Noriu gauti gerus pažymius	
4.	Mėgstu galvoti, mąstyti, samprotauti	
5.	Noriu užimti deramą vietą tarp draugų	
6.	Patinka sužinoti ką nors nauja	
7.	Nenoriu gauti blogų pažymių	
8.	Noriu būti pirmūnas	
9.	Vertinu mokslo žinias	
10.	Noriu gerai pasirengti būsimam darbui	
11.	Mėgstu atlikti sudėtingas užduotis	
12.	Malonu sulaukti pagyrimo	
13.	Noriu būti kultūringas ir išsilavinęs žmogus	
14.	Noriu toliau mokytis	
15.	Noriu gauti stipendiją	

Tyrimas buvo atliktas Kauno, Radviliškio rajono Šeduvos ir Utenos aukštesniosiose žemės ūkio mokyklose bei Kupiškio, Marijampolės ir Vilkaviškio žemės ūkio mokyklose. Mokyklos pasirinktos siekiant apimti kuo didesnę ir įvairesnę Lietuvos teritorijos dalį.

Tyrimo metu apklausti 287 moksleiviai, iš jų - 68 (23,7 proc.) mergaitės. Visi apklaustieji priklauso 15-19 m. amžiaus tarpsniui. Apklausą atlikti padėjo LŽŪU III kursų pedagoginių specialybių studentai.

Rezultatai ir jų aptarimas. Apklausus 34 **Vilkaviškio žemės ūkio mokyklos moksleivius** (20 pirmakursių ir 14 trečiakursių), gauti tokie rezultatai: svarbiausia mokymosi paskata (motyvas) daugumai jų (15 proc.) yra stipendijos poreikis - Nr. 15 (žr. pav. 1) .

Antroje vietoje (12 proc.) yra paskata Nr. 2 (“Suprantu mokymąsi kaip savo pareigą”), o trečioje vietoje (11 proc.) - Nr. 10 (“Noriu gerai pasirengti būsimam darbui”). Jos gana ryškiai dominuoja kitų likusių paskatų fone, nes ketvirtoje vietoje esančios dvi paskatos (Nr. 6 ir Nr. 5) tesurinko 8 proc. balsų. Mažiausiai svarbios yra dvi paskatos (Nr. 9 ir Nr. 11), kurias nurodė vos po 2 proc. moksleivių.

Kupiškio žemės ūkio mokykloje apklausėme daugiausia moksleivių - iš viso 127. Didžioji dauguma jų - 15-18 m. amžiaus.

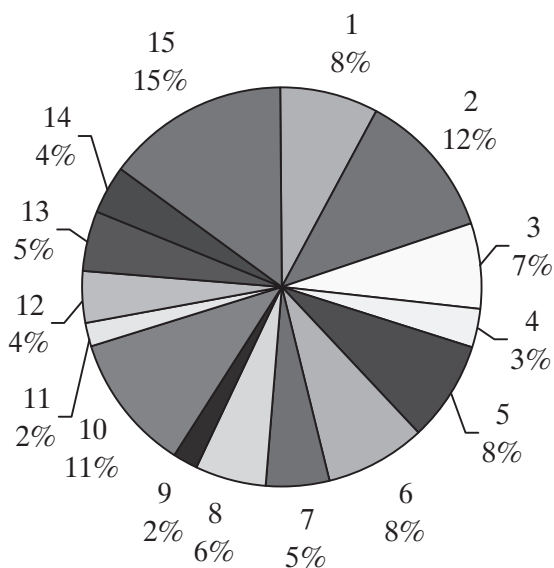
Iš diagramos (žr. 2 pav.) matyti, kad tarp Kupiškio žemės ūkio mokyklos moksleivių ryškiai dominuoja trys paskatos. Čia taip pat gana tvirtai pirmauja (13,2 proc.) paskata Nr. 15 (stipendijos poreikis). Antra pagal svarbumą (12,0 proc.) jiems yra paskata Nr. 10. (“Noriu gerai pasirengti būsimam darbui”), o trečioje vietoje (9 proc.) - paskata Nr.13 (“Noriu būti kultūringas ir išsilavinęs žmogus”).

Pačios neaktualiausios pagal tyrimo duomenis Kupiškio žemės ūkio mokykloje yra paskatos Nr. 9 (“Vertinu mokslo žinias”) - tik 2,5 proc. ir Nr. 11 (“Mėgstu atlikti sudėtingas užduotis”) - 2,8 proc.

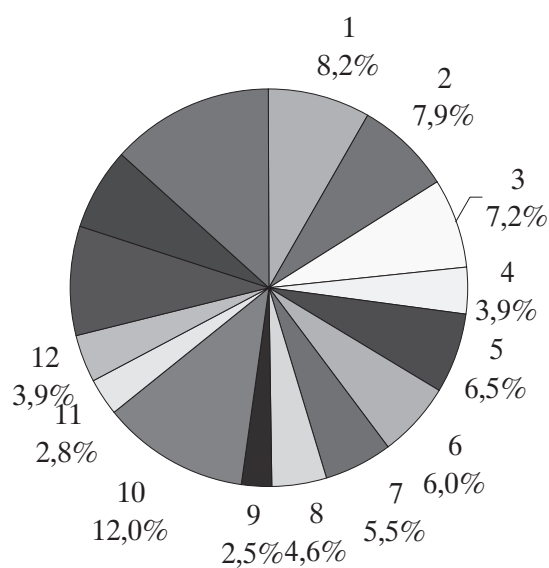
Apklausus 49 **Marijampolės žemės ūkio mokyklos** moksleivius (32 mergaites ir 17 berniukų) ir lyginant tarpusavyje šiuos duomenis, gauti įdomūs rezultatai (žr. 3 pav.).

Iš apklausos matyti, kad šioje mokykloje tiek berniukams (16,4 proc.), tiek mergaitėms (18,1 proc.) svarbiausia paskata - stipendijos poreikis (Nr. 15). Toliau svarbių motyvų seka nebesutampa. Berniukams antra pagal svarbumą (15,2 proc.) yra paskata Nr. 2 (“Suprantu mokymąsi kaip savo pareigą”) o trečia (12,9 proc.) - Nr. 10 (“Noriu gerai pasirengti būsimam darbui”) .

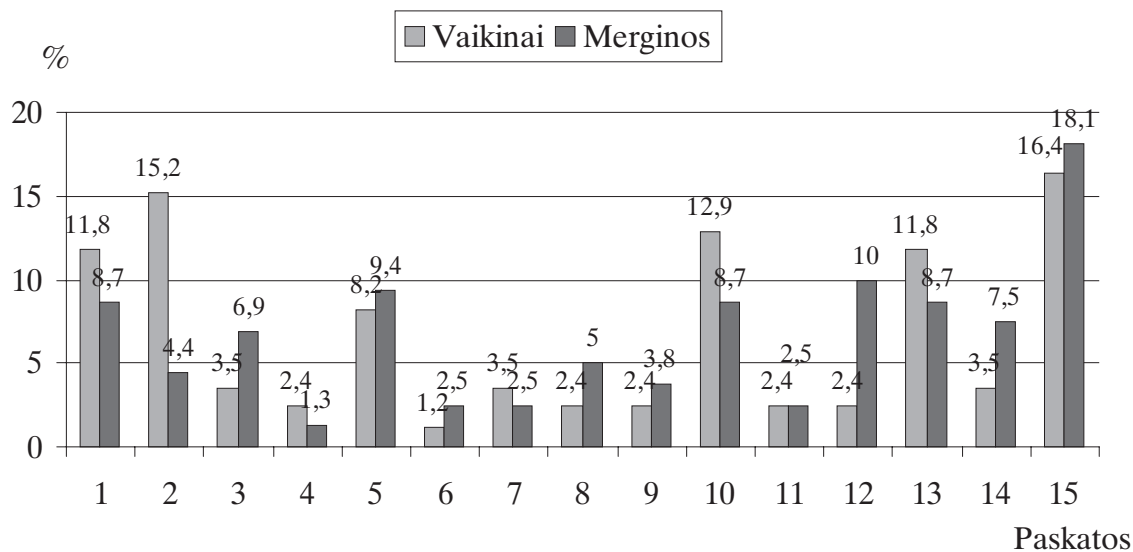
Tuo tarpu mergaitėms antroje vietoje (10,0 proc.) yra paskata Nr. 12 (“Malonu sulaukti pagyrimo”), o trečioje (9,4 proc.) - paskata Nr. 5 (“Noriu užimti deramą vietą



1 pav. Moksleivių pasiskirstymas procentais pagal tiriamas mokymosi paskatas Vilkaviškio žemės ūkio mokykloje



2 pav. Moksleivių pasiskirstymas procentais pagal tiriamas mokymosi paskatas Kupiškio žemės ūkio mokykloje



3 pav. Moksleivių (vaikinių ir merginų) pasiskirstymas procentais pagal tiriamas mokymosi paskatas Marijampolės žemės ūkio mokykloje

tarp draugų”). Nė vienoje kitoje tirtose mokykloje šios paskatos nebuvo taip kotiruojamos.

Tiek mergaičių, tiek berniukų retai minimos paskatos praktiškai sutampa. Tai paskata Nr. 4 (“Mėgstu galvoti, mąstyti, samprotauti”): mergaičių - 1,3 proc., berniukų - 2,4 proc.; paskata Nr. 6 (“Patinka sužinoti ką nors naujo”): mergaičių - 2,5 proc., berniukų - 1,2 proc.; paskata Nr. 11 (“Mėgstu atlikti sudėtingas užduotis”): mergaičių - 2,5 proc., berniukų - 2,4 proc.

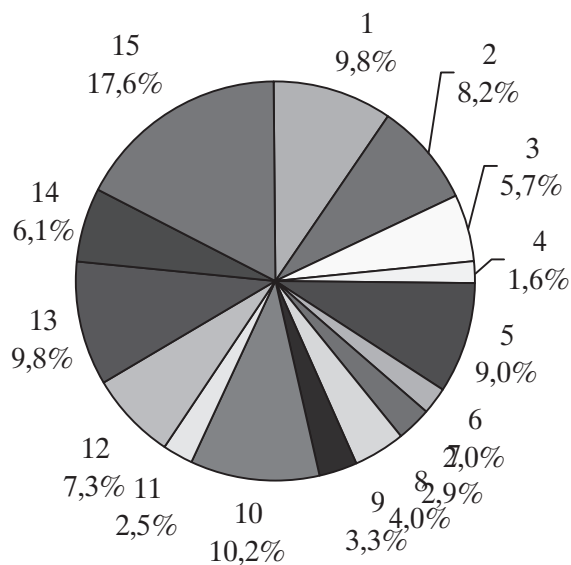
Surinkus berniukų ir mergaičių motyvacijos tyrimo šioje mokykloje duomenis į vieną bendrą diagramą (žr. 5 pav.), matyti, kad ir vėl kaip svarbiausias motyvas labai aiškiai dominuoja paskata Nr. 15 (stipendijos poreikis) - net 17,6 proc.

Antroje vietoje vyrauja motyvas Nr. 10 (“Noriu gerai pasirengti būsimam darbui”) - 10,2 proc. Trečioje vietoje atsiduria turintis vienodą procentinę išraišką (9,8 proc.) du motyvai: Nr. 1 (“Stengiuosi išvengti nemalonumų”) ir Nr. 13 (“Noriu būti kultūringas ir išsilavinęs žmogus”). Nesvarbiausiais motyvais vėl išlieka tie patys, jau anksčiau minėti: Nr. 4 (1,6 proc.), Nr. 6 (2,0 proc.), Nr. 11 (2,5 proc.).

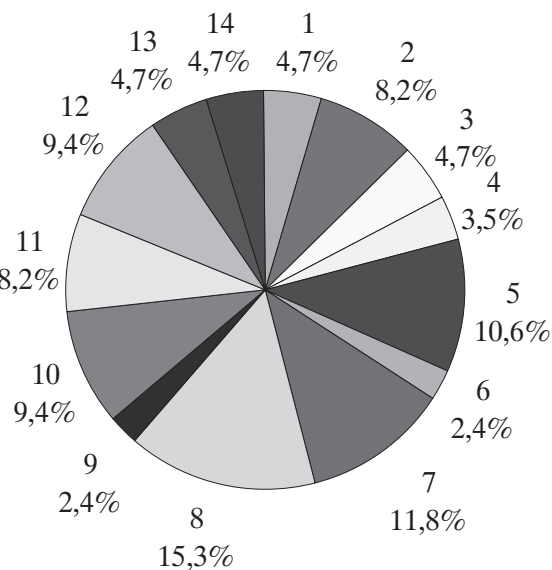
Apklausus 17 mergaičių iš **Utenos aukštesniosios žemės ūkio mokyklos**, pastebėti visiškai kiti dominuojantys motyvai, bet tam neabejotinai turėjo įtakos ta aplinkybė, kad joms pateiktose anketose nebuvo įrašyta paskata Nr. 15 (“Noriu gauti stipendiją”). Susumavus rezultatus išaiškėjo, kad joms svarbiausia paskata Nr. 8 (“Noriu būti pirmūnė”), kuriai tenka 15,3 proc. balsų (žr. 6 pav.).

Šioje mergaičių grupėje į antrą vietą (11,8 proc.) pakyla paskata Nr. 7 (“Nenoriu gauti blogų pažymių”) ir pagaliau trečia pagal svarbumą (10,6 proc.) yra paskata Nr. 5 (“Noriu užimti deramą vietą tarp draugų”). Mažiausiai svarbios mokymosi paskatos joms yra Nr. 6 (“Patinka sužinoti ką nors nauja”) ir Nr.9 (“Vertinu mokslo žinias”). Abi jos tesurinko po 2,4 proc. balsų.

Apibendrinant Marijampolės ŽŪM ir Utenos AŽŪM mergaičių pasirinktas svarbiausias mokymosi paskatas, norėtųsi akcentuoti du mums netikėtus momentus.



4 pav. Moksleivių pasiskirstymas procentais pagal tiriamas mokymosi paskatas Marijampolės žemės ūkio mokykloje



5 pav. Moksleivių pasiskirstymas procentais pagal tiriamas mokymosi paskatas Utenos aukštesniojoje žemės ūkio mokykloje

1. Tiek Marijampolės ŽŪM, tiek Utenos AŽŪM trečioje vietoje yra paskata Nr. 5 (“Noriu užimti deramą vietą tarp draugų”). Dauguma autorių teigia, jog noras pirmauti, konkuruoti labiau būdingas berniukams.
2. Preliminariai manėme, jog paskata Nr. 8 (“Noriu būti pirmūnas”) nė vienoje mokykloje nepateks net į pirmas 5 vietas, tačiau Utenos AŽŪM merginos šią hipotezę sugriovė, išskeldamos šį motyvą į pirmąją vietą.

Kauno aukštesniojoje žemės ūkio mokykloje apklausoje dalyvavo 19 mergaičių ir 3 vaikinai (iš viso 22 moksleiviai). Jiems skirtose anketose taip pat nebuvo įrašyta paskata Nr. 15 (“Noriu gauti stipendiją”), o tai, kaip buvo minėta, turi įtakos rezultatų pasiskirstymui, kadangi daugumoje mokyklų ši paskata dominuojanti.

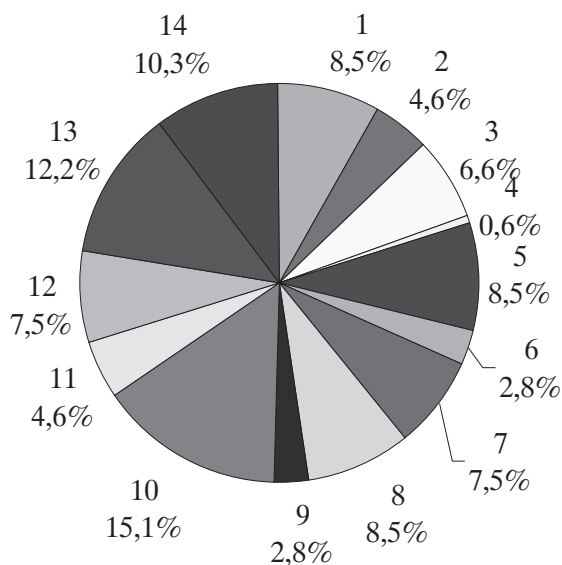
Tad Kauno aukštesniosios žemės ūkio mokyklos apklaustoms merginoms svarbiausia mokymosi paskata yra Nr. 10 (“Noriu gerai pasirengti būsimam darbui”) - 14,6 proc. Antroji pagal svarbumą (11,8 proc.) joms yra paskata Nr. 13 (“Noriu būti kultūringas ir išsilavinęs žmogus”), o trečioji pagal svarbumą (10 proc.) - Nr. 14 (“Noriu toliau mokytis”) - (žr. 7 pav.).

Prie joms nesvarbiausių paskatų priskirtinos dvi - ryškios autsaiderės, tesurinkusios tik po 2,7 proc. balsų. Tai paskata Nr. 6 (“Patinka sužinoti ką nors nauja”) ir paskata Nr. 9 (“Vertinu mokslo žinias”).

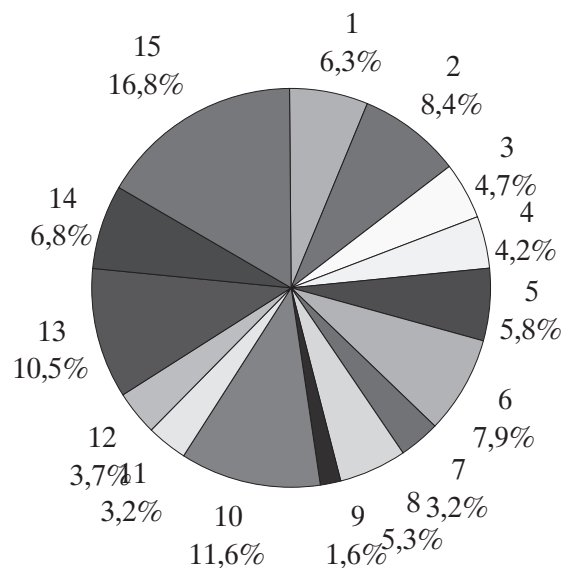
Sėduvos aukštesniojoje žemės ūkio mokykloje apklausėme 38 berniukus. Vėl galima konstatuoti, kad ir jiems svarbiausias mokymosi motyvas, gerokai pralenkiantis kitus, yra materialinė paskata (stipendijos poreikis) - 16,8 proc. (žr. 7 pav.).

Antroji dominuojanti paskata (11,6 proc.) jiems yra Nr. 10 (“Noriu gerai pasirengti būsimam darbui”), o trečioji (10,5 proc.) - Nr. 13 (“Noriu būti kultūringas ir išsilavinęs žmogus”). Taip pat reiktų atskirai paminėti paskatą Nr. 6 (“Patinka sužinoti ką nors nauja”), kuri paprastai būna priskiriama prie nepopuliariųjų, o čia ji siekia net 7,9 proc. balsų.

Nesvarbiausiomis šios mokyklos moksleiviai pripažįsta paskatą Nr. 9 (“Vertinu mokslo



6 pav. Moksleivių pasiskirstymas procentais pagal tiriamas mokymosi paskatas Kauno aukštesniojoje žemės ūkio mokykloje



7 pav. Moksleivių pasiskirstymas procentais pagal tiriamas mokymosi paskatas Šeduvos aukštesniojoje žemės ūkio mokykloje

žinias”) - 1,6 proc. ir paskatas Nr. 7 (“Nenoriu gauti blogų pažymių”) bei Nr. 11 (“Mėgstu atlikti sudėtingas užduotis”), tesurinkusias tik po 3,2 proc. balsų.

Išanalizavę mokymosi paskatų pasiskirstymą atskirose mokyklose, gautus duomenis galime surinkti vieną bendrą diagramą (žr. 8 pav.).

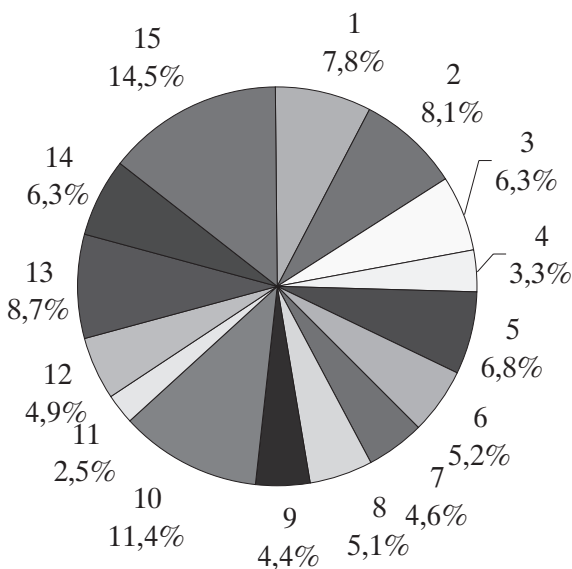
Iš šios diagramos duomenų išsidėstymo matyti, kad tirtų šešių žemės ūkio mokyklų moksleiviams svarbiausia mokymosi paskata (14,8 proc.) yra materialinė - Nr. 15 (stipendijos poreikis). Ji ryškiai dominuoja tarp kitų mokymosi motyvų gerokai juos lenkdama.

Antras pagal svarbumą liko motyvas Nr. 10 (“Noriu gerai pasirengti būsimam darbui”), surinkęs 11,6 proc. balsų, o trečias - motyvas Nr. 13 (“Noriu būti kultūringas ir išsilavinęs žmogus”) - 8,9 proc.

Nepopuliariausios yra paskata Nr. 9 (“Vertinu mokslo žinias”), surinkusi tik 2,5 proc. balsų, ir paskata Nr. 11 (“Mėgstu atlikti sudėtingas užduotis”) - 2,6 proc.

Remiantis gautais tyrimų rezultatais galima padaryti tokias išvadas:

1. Žemės ūkio mokyklų moksleiviams svarbiausia mokymosi paskata yra materialinė, t. y. stipendija. Greičiausiai tai nulemia sunki šalies ekonominė situacija, di-



8 pav. Moksleivių pasiskirstymas procentais pagal tiriamas mokymosi paskatas tirtose žemės ūkio mokyklose

delis nedarbas, mažas tėvų darbo užmokestis. Tai ypač aktualu moksleiviams, gyvenantiems kaime.

2. Brendimo amžiuje paaugliams labai svarbu pajusti savo finansinį nepriklausomumą ir savarankiškumą.
3. Nustčius antrąją pagal svarbumą paskatą Nr. 10 (“Noriu gerai pasirengti būsimam darbui”), galima teigti, kad moksleiviai rimtai galvoja apie artimiausią savo ateitį ir nebijo imtis atsakomybės ją kurdami. Jie supranta, kad tik geras savo profesijos žinojimas padės išsikovoti vietą darbo rinkoje, o kartu ir geresnį atlyginimą.
4. Trečioji dominuojanti paskata Nr.13 (“Noriu būti kultūringas ir išsilavinęs žmogus”) leidžia manyti, kad žemės ūkio mokyklų moksleiviams, be profesinių žinių, reikia ir elementaraus supratimo apie etiketą, mandagumą, bendravimo kultūrą ir t. t. Manau, kad šią išvadą galima perfrazuoti ir taip: dabartinėmis rinkos sąlygomis reikia būti ne tik geram specialistui, bet ir mokėti atsiskleisti darbdaviui.
5. Nepopuliariausios liko paskatos Nr. 9 (“Vertinu mokslo žinias”) - 2,5 proc. ir paskata Nr. 11 (“Mėgstu atlikti sudėtingas užduotis”) - 2,6 proc.. Apskritai analizuojant susidarė išpūdis, kad šiuolaikinis jaunimas, besimokantis žemės ūkio mokyklose, nemėgsta įtemptai galvoti, mąstyti, protauti. Tai blogas ženklas, bet, matyt, tai yra dar sovietinės mokymo sistemos palikimas.
6. Remiantis šiuo tyrimu galima konstatuoti, kad mergaičių ir vaikinų mokymosi paskatos skiriasi, išskyrus materialinę (stipriausią) motyvą - stipendiją.
7. Išaiškėjo, kad Marijampolės ŽŪM mergaitėms gana svarbi (10 proc.) paskata yra Nr. 12 (“Malonu sulaukti pagyrimo”), tuo tarpu vaikinams ji mažai svarbi. *Todėl profesijos mokytojams, dėstytojams nuolat būtina rasti už ką jas pagirti.* Tai būtų vienas iš mokymosi motyvacijos stiprinimo būdų.
8. Utenos AŽŪM ir Marijampolės ŽŪM mergaitėms gana svarbi paskata Nr. 5 (“Noriu užimti deramą vietą tarp draugų”). Manytume, kad tai netikėtas rezultatas, nes noras pirmauti, dominuoti, konkuruoti labiau būdingas berniukams.
9. Kadangi praktiškai kiekvienoje mokykloje ir netgi kiekvienoje grupėje skiriasi dominuojančios mokymosi paskatos (kai kuriose ypač akivaizdžiai), drįstu kelti hipotezę, kad tai priklauso nuo bendros mokyklos pedagogų veiklos, mokykloje toleruojamų vertybių, nuo grupės kuratoriaus veiklos bei jam priimtinių vertybių.
10. Reikia kuo dažniau ir kuo įvairesniais būdais skatinti mokinių mokymosi motyvą.
11. Siūlyčiau tyrimui naudotą anketą dar patobulinti, įtraukiant į ją naujų punktų pvz.: “Mokykla - tai vieta, kur galima įsigyti naujų draugų” (pasiūlyta pačių moksleivių).

Literatūra

1. Butkienė G., Kepalaitė A. Mokymasis ir asmenybės brendimas. - V., 1996.
2. Gage N. L., Berliner D. C. Pedagoginė psichologija. - V., 1994.
3. Mikoliūnienė V. Mokinių pažinimo metodai ir metodikos. - V., 1995.

*Lietuvos žemės ūkio universitetas
Darbas gautas 1998 05 18, spaudai įteiktas 1998 06 25*

PEDAGOGIKOS STUDENTŲ SOCIALINIO RENGIMO TURINIO YPATUMAI: TRADICIJOS IR KAITA¹

Romualdas Malinauskas

Summary

PECULIARITIES OF SOCIAL TRAINING CONTENT OF STUDENTS OF PEDAGOGICS: CHANGES AND TRADITIONS

The peculiarities of the contents of pedagogues' social training: traditions and change

The paper presents information about the traditions and change of the contents of the pedagogical practice and social training practice of pedagogues'. There were analysed programs of the pedagogical practice and social training practice in Lithuanian higher schools. Statistically, the difference between the attention paid to association and cooperation during social training practice work in all mentioned higher schools is significant, since $\chi^2(3) = 29.816$ ($p < 0.01$), i.e. VPU dominates.

Key words: social training, pedagogical practice.

Problemos aktualumas. Pedagogų socialinio rengimo **aktualumą** nulemia dabartinė Lietuvos situacija, kurioje asmens socialinė parengtis (gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti) vertinama kaip priemonė, padedanti išlikti kompetentingam specialistui ir įveikti konkurencijos kliūtis. **Problema** yra ta, jog tradicinė aukštoji mokykla, rengdama pedagogą, dar pernelyg mažai dėmesio kreipė į studentų pedagoginės praktikos ir socialinio rengimo pratybų (bendravimo, saviugdos praktikumų; pedagoginės etikos, bendravimo psichologijos pratybų) turinio kokybę.

Tyrimo objektas - pedagogikos studentų socialinio rengimo turinys: jo tradicijos ir kaita. **Darbo tikslas** - atskleisti socialinio rengimo turinio ypatumus (tradicinius ir šiuolaikinius) Lietuvos pedagoginio profilio aukštosiose mokyklose. **Tyrimo uždaviniai:** nustatyti, ar yra statistiškai reikšmingi skirtumai tarp dėmesio, skiriamo bendravimui ir bendradarbiavimui, Lietuvos pedagoginio profilio aukštosiose mokyklose (pagal socialinio rengimo pratybų ir pedagoginės praktikos programas).

Lietuvos švietimo reformoje, "Bendrosiose programose" orientuojamasi ne į tradicinius, o į šiuolaikinės moderniosios mokyklos modelius, kuriuose akcentuojama bendravimo ir bendradarbiavimo, o ne abstraktaus žinojimo svarba [11, p. 50].

Vakaruose į būsimųjų mokytojų rengimą bendrauti ir bendradarbiauti jau keletą dešimtmečių kreipiamas didelis dėmesys [6, p. 46-58; 7, p. 10-27; 10, p. 117-135]. Daugelis Lietuvos mokslininkų, tyrinėjančių aukštųjų pedagoginių mokyklų problemas, taip pat mano, kad pedagoginę praktiką reikia kokybiškai keisti [5, p. 33], labiau įtvirtinti socialinius įgūdžius. Tačiau atlikti Lietuvos aukštųjų pedagoginių mokyklų studijų struktūros ir turinio tyrimai parodė, kad ir toliau laikomasi tradicijų, ir toliau rengiamas "mokyto-

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

jas-vykdytojas”, bet ne “mokytojas-kūrėjas” [12, p. 4]. Minėto autoriaus duomenimis, dabartinė pedagogų rengimo praktika netenkina nei Lietuvos mokyklos, nei Lietuvos visuomenės, siekiančios įtvirtinti Lietuvos nepriklausomybę, valstybingumą ir demokratines reformas.

Socialinio rengimo pratybos ir pedagoginė praktika turėtų būti atliekamos taip, kad padėtų pedagogikos studentams ugdyti sugebėjimus bendrauti, bendradarbiauti, vadovauti, patarti [2, p. 104-109].

Socialinio rengimo svarbą pedagogui lemia tai, jog pedagogikoje ir psichologijoje teorija jau nutolo nuo tradicinio bihevioristinio žinių perteikimo modelio ir priartėjo prie empirinio modelio, kuris mokymą laiko žinių perėmimu, pagrįstu konstruktyvistiniu požiūriu į mokymąsi [3, p. 867; 4, p. 133-158]. Konstruktyvistinė kryptis pabrėžia ugdytojo ir ugdytinio partnerystę bei bendradarbiavimu pagrįstą abipusio veikimo profesionalizmą [8, p. 181-285]. Daugiausia dėmesio skiriama ne faktų žinojimui, o mokymosi ir socialiniams įgūdžiams [3, p. 867].

Metodika. Tyrimo metodai: kontentinė analizė [1, p. 4] (tiriant socialinio rengimo programų pagrindinius literatūros šaltinius), matematinės statistikos metodai (χ^2).

Kontentinė analizė (content analysis) - tai vienas iš socialinių mokslų metodų. Metodo esmę sudaro sistemiškas ir patikimas tam tikrų tiriamojo turinio vienetų fiksavimas, taip pat gautų duomenų kvantifikavimas. Pati tyrimo procedūra leidžia išvengti intuityvaus medžiagos tvarkymo. Taikant tokius interpretacijos būdus studijų programų kontentinei analizei ir ieškant teksto kitimo tendencijų, galima nustatyti, kiek skiriama dėmesio bendravimui ir bendradarbiavimui.

Vienas iš gana paprastų, tačiau daug darbo reikalaujančių kontentinės analizės kategorijų pasirinkimo būdų yra toks: pasirinkus matavimo vienetu žodį, t. y. raidžių eilutę nuo vieno tarpo iki kito tarpo, reikia atitinkamai žodžius sugrupuoti. Minties išraiškos matavimo vienetu galėtų būti sakiny, tačiau sakinių apibrėžti sunkiau, nes analizuojant reikia skirti tiek vientisinius, tiek sudėtinius sakinius. Todėl galima tekstų analizei panaudoti elementarius posakius. Elementariu posakiu laikoma frazė - sintaksinė struktūra, kurioje visos žodžių formos susietos tarpusavio pavaldumo ryšiais [9, p. 67]. Efektyvus analizei tinkamų kategorijų nustatymo ir matavimo vienetų pasirinkimo būdas yra analizuojamų visų tam tikro pobūdžio teiginių (kategorijų) sąrašo sudarymas. Neanalizuojamos statistiškai nereikšmingos kategorijos. Todėl socialinio rengimo pratybų programose analizuotinos tik kategorijos *bendravimas* ir *bendradarbiavimas*. Pedagoginės praktikos metodikos leidinių analizei taikomos šios kategorijos: *bendravimas arba bendradarbiavimas su ugdytiniais, su bendradarbiais, su tėvais, su vadovais*.

Tyrimo rezultatai ir jų aptarimas. Pagrindinės naujausios literatūros šaltiniuose (pagal socialinio rengimo pratybų programas) analizuotos kategorijos *bendravimas* ir *bendradarbiavimas*. Socialinio rengimo pratybų turinio ypatumai šiuo požiūriu pateikti 1 lentelėje.

Iš lentelės matyti, kad visose minėtose aukštosiose mokyklose per socialinio rengimo pratybas gana daug dėmesio skiriama bendravimui, o bendradarbiavimui jo tenka šiek tiek mažiau. Tai rodo, jog studijų programos atitinka laiko dvasią, nes šiuolaikinėje mokykloje ypač daug dėmesio skiriama pedagoginiam bendravimui ir bendradarbiavimui [11, p. 56]. Nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp bendravimui ir bendradarbiavimui (kartu paėmus) skiriamo dėmesio per socialinio rengimo pratybas visose minėtose aukštosiose mokyklose, nes $\chi^2(3) = 29,816$, $p < 0,01$. Didžiausias dėmesys bendra-

1 lentelė. Socialinio rengimo pratybų turinio ypatumai

Aukštoji mokykla	Disciplinos pavadinimas	Analizuotas tekstas	Analizuota kategorija	Dažnis
VPU	Bendravimo praktikumas	Bendravimo menas, I d., 1993	Bendravimas	76
	Saviugdų praktikumas	Butkienė G. ir kt., 1996	Bendradarbiavimas	1
			Bendravimas	36
KKI	Pedagoginės etikos pratybos	Gage N. L. ir kt., 1994	Bendradarbiavimas	45
	Bendravimo (socialinės) psichologijos pratybos	Jacikevičius A., 1995	Bendravimas	28
			Bendradarbiavimas	20
KU	Pedagogo etikos pratybos	Gage N. L. ir kt., 1994	Bendradarbiavimas	11
	Pedagoginės sąveikos pratybos	Kan-Kalykas V. A., 1987	Bendravimas	28
			Bendradarbiavimas	20
ŠU	Bendravimo (socialinės) psichologijos pratybos	Jacikevičius A., 1995	Bendradarbiavimas	0
	Konfliktų sprendimo saviugdų praktikumas	Everard B. ir kt., 1997	Bendravimas	66
			Bendradarbiavimas	11
			Bendradarbiavimas	11
			Bendradarbiavimas	7

vimui ir bendradarbiavimui (kartu paėmus) skiriamas VPU: čia socialinio rengimo turinio pokyčiai ryškiausi.

Pedagoginės praktikos metodikos leidinių analizės duomenys pateikti 2 lentelėje.

Iš lentelės matyti, kad tiek bendravimui, tiek bendradarbiavimui per pedagoginę praktiką visų tiriamųjų aukštųjų mokyklų programose skiriama beveik tiek pat dėmesio. Vis dėlto kategorijos *bendradarbiavimas* aptinkamos 3 kartus rečiau. Tai rodo, kad pedagoginė praktika yra “tradiciskesnė” nei socialinio rengimo pratybos. Nėra statistiškai reikšmingo skirtumo tarp dėmesio, minėtose aukštosiose mokyklose per pedagoginę praktiką skiriamo bendravimui ($\chi^2(3)=1,37$, $p>0,05$), taip pat ir bendradarbiavimui ($\chi^2(3)=0,157$, $p>0,05$).

Išvados

1. Nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp bendravimui ir bendradar-

2 lentelė. Pedagoginės praktikos turinys socialinio rengimo požiūriu

Aukštoji mokykla	Analizuotas tekstas	Analizuotos kategorijos: <i>bendravimas arba bendradarbiavimas</i>	Kategorijų dažnis tekste
VPU	R. Vasiliauskas, 1995	su mokiniais su tėvais su mokytojais su vadovais <i>Iš viso:</i>	13 - 3 1 - 1 3 - 0 1 - 0 18- 4
KKI	Stacionaro (...) programa, 1984	su mokiniais su tėvais su mokytojais su vadovais <i>Iš viso:</i>	6 - 1 1 - 1 4 - 2 1 - 1 12- 5
KU	Pedagoginių praktikų programos, 1993	su mokiniais su tėvais su mokytojais su vadovais <i>Iš viso:</i>	10 - 2 3 - 2 3 - 1 1 - 0 17- 5
ŠU	Pedagoginių praktikų programos, 1993	su mokiniais su tėvais su mokytojais su vadovais <i>Iš viso:</i>	10- 2 3 - 2 3 - 1 1 - 0 17- 5

biavimui (kartu paėmus) skiriamo dėmesio per socialinio rengimo pratybas visose minėtose aukštosiose mokyklose, nes $\chi^2(3)=29,816$ ($p<0,01$) VPU socialinio rengimo turinio pokyčiai ryškiausi.

2. Tiek bendravimui, tiek bendradarbiavimui per pedagoginę praktiką visų tiriamųjų aukštųjų mokyklų programose dėmesio skiriama tiek pat. Vis dėlto kategorija *bendradarbiavimas* maždaug 3 kartus retesnė nei kategorija *bendravimas*. Vadinasi, pedagoginė praktika yra “tradiciskesnė” nei socialinio rengimo pratybos.

Literatūra

1. Barelson B. Content Analysis. - Wesley Publishing Co. Inc., 1959.
2. Drechsler K., Schirmer H. Mokylinė praktika - veiksminga mokytojų rengimo forma // Pedagogika. - V., 1990. - Nr. 26. - P. 104-109.
3. Gerstenmaier J., Mandl H. Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive // Zeitschrift für Pädagogik, 1995. - B. 6. - S. 867-888.
4. Glasersfeld E. Aspekte des Konstruktivismus // Rusch G., Schmidt S. Konstruktivismus: Geschichte und Anwendung. -Frankfurt a. M., 1992. - S. 133 - 158.
5. Kelias. Sociologiniai tyrimai. - D. 1. - V., 1992.
6. Kessel W. Lehrertraining - eine effektive Methode der Qualifizierung und Weiterbildung des Pädagogen // Pädagogik. - 1990. - B. 1. - S. 46-58.

7. Klinzing H. G. Training kommunikativer Fertigkeiten zur Gesprächsführung und für Unterricht. - Weil: Lexika-Verlag, 1982.
8. Mandl H. and Renkl A. A plea for “more local” theories of cooperative learning // Learning and Instruction. - 1992. - Vol. 2. - P. 181-285.
9. Методологические и методические проблемы контент анализа. - М., 1973.
10. Mutzek W. and Pallasch W. Handbuch zum Lehrertraining-Weinheim: Beltz, 1983.
11. Pedagoginės psichologijos etiudai. - V., 1997.
12. Pukelis K. Mokytojų rengimas ir tautos kultūra. - K., 1995.

Lietuvos kūno kultūros institutas
Darbas gautas 1998 05 07, spaudai įteiktas 1998 06 25

LIETUVOS MOKYTOJŲ PASISKIRSTYMAS PAGAL AMŽIŲ IR LYTĮ ĮVAIRIOSE MOKYMO PAKOPOSE OECD ŠALIŲ KONTEKSTE

Valdas Pruskus

Summary

THE DISTRIBUTION OF LITHUANIAN TEACHERS ACCORDING TO THEIR AGE AND GENDER ON THE VARIOUS LEVELS OF PUBLIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF OECD COUNTRIES

In the article the distribution of teachers of Lithuania according to their age and gender groups as well as engagement of teachers (men and women separately) at pre-school institutions, primary, general, secondary and professional schools is shown. Proposals on improvement of the practice of collection of public education statistical data in order to obtain real possibilities to compare more reliably the mentioned indicators with the ones of OECD countries are presented.

Key words: indicators, education systems, comparable statistics on education, distribution teachers according to age and gender.

Lietuvos mokytojų pasiskirstymo rodiklis rodo, kiek reikia naujų pedagogų, kiek skiriama dėmesio jų rengimui, taip pat galima realiau įvertinti švietimo sėkmės veiksnius.

Didelis procentas jaunų mokytojų (iki 30 m. amžiaus), dirbančių pradinėse ir pagrindinėse mokyklose, suformuoja visuomenės nuomonę, kad mokytojo profesijos prestižas ir atlyginimas už šį darbą nėra menkas. Ir priešingai – kuo daugiau vyresnio amžiaus (daugiau kaip 60 m.) mokytojų dirba pradinėse bei pagrindinėse mokyklose, manoma, jog mokytojo profesijos prestižas ir materialinis atlyginimas yra prastas, kuris jaunų žmonių netenkina ir jie rečiau renkasi šią profesiją.

Straipsnio **tikslas** – remiantis mokytojų pasiskirstymo pagal amžių ir lytį įvairiose mokymo pakopose pasirinktųjų rodiklių identifikavimo ir sociologinės lyginamosios analizės pagrindu parodyti Lietuvos mokytojų pasiskirstymą minėtu aspektu OECD* šalių kontekste ir pateikti siūlymus švietimo statistikos duomenų rinkimo praktikai tobulinti. Analizei pasirinkti du pagrindiniai rodikliai, taikomi ES šalyse:

- bendras mokytojų pasiskirstymas pagal amžių ir lytį;
- mokytojų (vyrų ir moterų atskirai) pasiskirstymas pagal pakopas.

Objektas – Lietuvos ir OECD šalių švietimo statistiniai duomenys, skelbti žinynuose.

* OECD (Organization for Economic Cooperation and Development – Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija), įkurta 1961 m., vienija Austriją, Belgiją, Kanadą, Daniją, Prancūziją, Vokietiją, Graikiją, Islandiją, Airiją, Italiją, Liuksemburgą, Nyderlandus, Norvegiją, Portugaliją, Ispaniją, Švediją, Turkiją, Didžiąją Britaniją, JAV, Suomiją, Australiją, Japoniją, Naująją Zelandiją, Meksiką.

Metodas – lyginamoji sociologinė analizė.

Mokytojų pasiskirstymas pagal amžių

Rodiklis rodo:

- kiek yra atitinkamo amžiaus (iki 30 m.; 30-39 m.; 40-49 m.; 50-60 m; vyresnių negu 60 m.) ir lyties mokytojų.

Mokytojų pasiskirstymas pagal amžių atskirose mokymo pakopose nevienodas. Tą rodo pateikiama lentelė [2, 193].

Mokytojų pasiskirstymas pagal amžių (procentais)

Mokymo pakopa Šalys	Amžius < 30 m.		Amžius 30-39 m.		Amžius 40-49 m.		Amžius 50-60 m.		Amžius > 60 m.	
	Pradinis	Pagrindinis	Pradinis	Pagrindinis	Pradinis	Pagrindinis	Pradinis	Pagrindinis	Pradinis	Pagrindinis
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Austrija	23	19	39	48	27	26	9	7	2	
Belgija	16	10	23	30	38	37	14	23		1
Suomija	5	3	29	22	29	36	30	34	7	4
Prancūzija	13	11	32	26	39	44	17	19		1
Vokietija	4	2	25	26	46	46	23	24	2	2
Airija	19		35		25		18		3	
Italija	10	1	30	27	33	50	21	17	7	5
Nyderlandai	17	7	40	30	32	43	11	20		
N. Zelandija	14	14	28	26	37	38	19	21	2	2
Portugalija	9	26	29	37	26	21	20	8	16	8
Švedija	6	6	19	17	43	36	23	29	9	11
D. Britanija	15	11	23	30	42	42	19	16	1	1
JAV	7	7	23	22	40	42	24	24	6	5
Vidurkis	12,2	9,8	29,5	28,4	35,2	38,4	19,1	20,2	4,2	3,3

Kaip matome, daugiausia mokytojų *iki 30 metų* dirba Austrijoje (pradinėse mokyklose – 23 proc., pagrindinėse – 19 proc.), taip pat Didžiojoje Britanijoje (atitinkamai 15 ir 11 proc.). Mažiausiai – Vokietijoje (4 ir 2 proc.). OECD šalių vidurkis – 12,2 ir 9,8 proc.. Tai priklauso nuo mokytojo atlyginimų dydžio. Vokietijoje dirbančio pradinėje mokykloje mokytojo metinis atlyginimas (1992 m.) – 23627 doleriai, o pagrindinėje mokykloje – 27444 doleriai, tuo tarpu Austrijoje – atitinkamai 38962 ir 42448 doleriai.

30-39 m. amžiaus mokytojai Austrijoje taip pat sudaro didelę dalį (pradinėse mokyklose – 39 proc., pagrindinėse – 48 proc.) OECD šalių vidurkis – atitinkamai 29,5 proc. – pradinėse ir 28,4 proc. – pagrindinėse mokyklose).

40-49 m. amžiaus mokytojų daugiausia Vokietijoje (pradinėse ir pagrindinėse mokyklose jie sudaro po 46 proc.) ir Švedijoje (atitinkamai 43 ir 36 proc.) (OECD šalių rodiklio vidurkis - atitinkamai 35,2 ir 38,4 proc.).

50-60 m. amžiaus mokytojų daugiausia Suomijos pradinėse (30 proc.) ir pagrindinėse (34 proc.) mokyklose (OECD šalių rodiklio vidurkis – atitinkamai 19,1 proc. ir 20,2 proc.). Daugiausia 60 m. amžiaus mokytojų dirba Portugalijos pradinėse (16 proc.) ir pagrindinėse (8 proc.) mokyklose (OECD šalių rodiklio vidurkis – atitinkamai 4,2 ir 3,3 proc.).

Palyginti mokytojų pasiskirstymo pagal amžių pradinėse ir pagrindinėse mokyklose rodiklį su OECD šalimis sunku dėl dviejų priežasčių.

Pirma. Lig šiol daugiausia dėmesio skiriama mokytojo darbo stažui nustatyti. Suprantama, tai aktualu finansine prasme, todėl tokie duomenys pirmiausia ir kaupiami. Tačiau pagal darbo stažą sunku nustatyti žmogaus amžių (pavyzdžiui, žmogus, sulaukęs 30, gali turėti tik dvejų metų pedagoginį stažą). Tuo tarpu duomenys, kiek yra tam tikro amžiaus mokytojų (iki 30 m.; 30-39 m.; 40-49 m., 50-60 m., vyresnių nei 60 m.), nėra renkami, kaip tai daroma Vakarų šalyse. Tiesa, Švietimo ir mokslo ministerijos Informatikos ir prognozavimo centre yra sukaupta duomenų apie bendrojo lavinimo ir profesinių mokyklų bendrojo lavinimo dalykų pedagogus – vyrus ir moteris – pagal amžiaus grupes. 1995 m. 55-59 metų amžiaus vyrai mokytojai sudarė 9 proc. (711 žm.) visų vyrų pedagogų (7928 žm.); 60 m. ir vyresni – 16,5 proc. (1305 žm.). 50-54 m. amžiaus moterys – 9,6 proc. (4132 žm.) moterų pedagogių (43235 žm.); 55 m. ir daugiau – 14,8 proc. (6384 žm.) [1, 3]. Tuo tarpu duomenys apie kitą mokytojų amžiaus grupių pasiskirstymą nėra kaupiami. Todėl sunku susidaryti aiškesnį vaizdą apie mokytojų pasiskirstymą pagal amžiaus grupes.

Antra. Nėra renkami duomenys, kaip minėtų amžiaus grupių mokytojai pasiskirsto pradinėse, pagrindinėse bei vidurinėse mokyklose.

Moterų ir vyrų pasiskirstymas pagal mokymo pakopas

Rodiklis rodo kaip mokytojai (vyrai ir moterys) dalyvauja įvairių pakopų švietime (dirba ikimokyklinėse, pradinėse, pagrindinėse, vidurinėse ir profesinėse mokyklose).

Moterų ir vyrų pasiskirstymo pagal mokymo pakopas santykis rodo atitinkamų švietimo nuostatų ir tradicijų tvirtumą, mokytojo profesijos prestižą ir svarbą visuomenės akyse, taip pat vykdomos švietimo politikos prioritetus. O netiesiogiai – lyčių lygiateisiškumo principo, pasirenkant profesiją, įtvirtinimą.

Kaip matome, *ikimokykliniame švietime* dalyvauja daugiausia moterys. Galbūt tik JAV vos daugiau vyrų (17 proc.). Moterų mokytojų daugiau ir *pradinėse mokyklose*, ypač Italijoje (92 proc.) ir Portugalijoje (91 proc.). Mokytojų vyrų ir moterų santykis *pagrindinėse mokyklose* susilygina tik Didžiojoje Britanijoje (50 ir 50 proc.).

Daugelyje šalių moterų pedagogių daugiau ir *vidurinėse mokyklose*, nors čia jų persvara nėra tokia ryški. Tik JAV vidurinėse mokyklose mažiau moterų mokytojų negu vyrų (52 proc.). Profesiniame mokyme OECD šalyse daugumą sudaro vyrai.

Gautus statistinius duomenis galima iš dalies palyginti su kitų šalių duomenimis.

Tiesa, duomenų apie vyrus, dirbančius pedagogais *ikimokyklinėse įstaigose*, neturime. Tačiau pradinėse klasėse (I-IV) mokytojai vyrai 1996-1997 m. m. sudarė 1,7 proc., o moterys – 98,3 proc. [4, 36]. Taigi šiuo rodikliu daugiau kaip 4 kartus atsilieiname už žemiausią rodiklį turinčius italus ir daugiau kaip 20 kartų už aukščiausią rodiklį turinčius belgus.

Sunku patikimai nustatyti mokytojų (vyrų ir moterų) pasiskirstymo santykį pagrindinėje ir vidurinėje mokyklose, nes neturime duomenų, kiek jose dirba atitinkamai moky-

Mokytojų (vyrų ir moterų) pasiskirstymas procentais pagal mokymo pakopas [2, 194]

Šalys	Ikimokyklinis mokymas		Pradinis		Pagrindinis		Vidurinis		Profesinis mokymas	
	Vyrai	Mot.	Vyrai	Mot.	Vyrai	Mot.	Vyrai	Mot.	Vyrai	Mot.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Austrija	n	n	18	82	39	61	45	55	58	42
Belgija	2	98	38	62	X*	X	50	50	X	X
Suomija	n	n	35	65	32	68	39	61	n	n
Prancūzija	X	X	24	76	45	55	n	n	X	X
Airija	X	X	24	76	n	n	n	n	n	n
Italija	n	100	8	92	29	71	46	54	X	X
N.Zelandija	n	n	20	80	37	63	49	51		
Portugalija	n	n	9	91	n	n	29	71	X	X
Ispanija	5	95	26	74	49	51	46	54	58	42
D.Britanija	X	X	19	81	50	50	X	X	X	X
JAV	17	83	15	85	43	57	52	48	X	X
Lietuva (1996-1997)			1,7	98,3					38,7	61,3

tojų. Pateikiamas tik bendras V-XII klasėse dirbančių mokytojų vyrų skaičius. Jie 1996-1997 m. m. sudarė 17,3 proc. [3, 36] (moterys – 82,7 proc.) visų pagrindinėse ir vidurinėse mokyklose dirbančių mokytojų vyrų.

Profesinio mokymo įstaigose vyrai Lietuvoje sudaro 38,7 proc. ten dirbančių pedagogų (moterys – 61,3 proc.). Profesinio mokymo įstaigose pastebima aiški pedagoginių kadro „moteriškėjimo“ tendencija: 1994-1995 m.m. moterys sudarė 58,6 proc., 1995-1996 – 60,4 proc., 1996-1997 m.m. – 61,3 proc. [24, 53]. Tuo tarpu Vakarų šalyse yra priešinga tendencija.

Iš to, kas pasakyta, galima padaryti tokias išvadas ir pateikti siūlymus:

1. Turint omenyje mokytojo darbo svarbą šalies ekonominei, socialinei bei kultūrinei pažangai ir siekiant atjauninti mokytojų kolektyvą bei išlyginti lyčių disbalansą, būtina didinti pedagogų darbo apmokėjimą ir taip į šią veiklos sritį patraukti daugiau vyrų.
2. Norint patikimiau palyginti su OECD šalimis kaip Lietuvos mokytojai pasiskirstę pagal amžiaus grupes ir lytį, taip pat įvairiose mokymo pakopose, **būti-na:**
 - rinkti duomenis, kiek Lietuvoje yra atitinkamo amžiaus pedagogų grupių: iki 30 m.; 30-39 m.; 40-49 m.; 50-60 m.; daugiau kaip 60 m.;
 - kaupti duomenis, kiek mokytojų (vyrų ir moterų) pagal minėtas amžiaus grupes dirba ikimokyklinėse įstaigose, pradinėse, pagrindinėse, vidurinėse ir profesinėse mokyklose.

Turėdami tokią informaciją savo ruožtu galėsime susidaryti išsamesnį vaizdą apie esamus pedagogų kolektyvus, jų potencialą, pasirengimą ir galimybes priimti naujoves,

* X - rodiklis, įtrauktas į kitas kategorijas (duomenys įtraukti į kitus rodiklius).

kurias inspiruoja švietimo pokyčiai ir laiko reikalavimai. Kita vertus, tai leis priimant svarbius švietimo sprendimus visapusiškiau suvokti ir realiau įvertinti visas aplinkybes ir prognozuoti galimas pasekmes.

Literatūra

1. Duomenys apie bendrojo lavinimo dėstomų dalykų pedagogus. Informacija ir analizė. - 1996. - Nr. 10 (31).
2. Education at a Glance. OECD indicators. - Paris, 1995.
3. Lietuvos statistikos metraštis. - V., 1996.
4. Vaikų ir jaunuolių ugdymas švietimo įstaigose. - V., 1997.

*Pedagogikos institutas, Vilniaus pedagoginis universitetas
Darbas gautas 1998 05 20, spaudai įteiktas 1998 06 25*

LEHRERPERSÖNLICHKEIT UND MÜNDIGKEIT

Gerd-Bodo Reinert von Carlsburg, Helmut Wehr

1. Lehrer ohne Maske - Ambivalenzen im beruflichen Leben

Im Berufsalltag zeigen sich oft Diskrepanzen zwischen Individual- und Berufsrolle von LehrerInnen:

„Da der Lehrerberuf im wesentlichen auf dem Umgang mit Menschen beruht- was von vielen Lehrern auch als Grund genannt wird, warum sie gerade diesen Beruf gewählt haben-, ist die Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehung vielleicht sogar die wichtigste Grundlage für berufliche und persönliche Zufriedenheit, da sie unmittelbar das persönliche Identitätsbewußtsein berührt und damit gleichzeitig auch Hauptursache für Enttäuschungen und Mißerfolgserlebnisse ist.“

Aus: G.-B. Reinert/S. Heyder: Lebensort Schule. Weinheim / Basel 1983, S. 68.

Psychisch werden diese Konflikte durch Ambivalenzen von Persönlichkeitsfaktoren wahrgenommen, die als Konfliktursachen in die Lehrer-Schüler-Kommunikation ausstrahlen:

„Zwangsläufig auftretende Aggressionen wie auch persönliche Zuwendung gegenüber einzelnen Schülern sind stets auf einem „quasi neutralen“ Niveau zu halten, um der menschlichen, aber auch der Erzieherrolle zu entsprechen. Gerade diese erwartete emotionale (psychohygienische) Beherrschung wird oft als Rollenzwang empfunden. Die Diskrepanz zwischen Privatbereich und Beruf ergibt sich hauptsächlich auch daher, daß private Kontakte auf freiwilliger Basis hergestellt werden, während sie sich in der Schule zwangsläufig ergeben. Lehrende und Lernende müssen im allgemeinen für die Dauer mindestens seines Schuljahres miteinander leben, auch wenn sie keinen emotionalen Konsens finden.“

Aus: G.-B. Reinert/S. Heyder: Lebensort Schule. Weinheim / Basel 1983, S. 69.

2. Das Bild des „guten Lehrers“

Demgegenüber läßt sich das Bild eines „guten Lehrers“ aus der Sicht von SchülerInnen heraus skizzieren:

Humor/Spaß verstehen	35%
nicht streng sein	28%
Gesprächsbereitschaft	27%
Gerechtigkeit	26%
Freundlichkeit	20%
Verständnis, Einfühlungsvermögen	19%
Problembewußtsein	19%
Geduld	14%
Fähigkeit zum Erklären	14%
Fähigkeit, Unterricht interessant zu gestalten	11%
partnerschaftliche Einstellung	11%
Hilfsbereitschaft	10%

<i>angenehmes Äußeres, Jugend</i>	7%
<i>Ausgeglichenheit</i>	6%
<i>Autorität, Durchsetzungsvermögen</i>	5%
<i>Toleranz, Großzügigkeit</i>	4%
<i>Vorbildwirkung</i>	4%
<i>gute Noten geben</i>	4%

vgl. G.-B. Reinerts Tabelle, in: G.-B. Reinert / R. Dieterich (Hrsg.): Theorie und Wirklichkeit. Frankfurt / Bern / New York / Paris 1987, S. 41; vgl auch H. Gudjons/G.-B. Reinert: Lehrer ohne Maske. Grundfragen zur Lehrerpersönlichkeit. Königsstein 1981, S 101ff.; vgl. H. Gröschel: Forderungen und Wünsche an die Lehrerpersönlichkeit, in: H.Gröschel (Hrsg.): Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht. München 1980, S. 105 ff.

Die dienstliche Beurteilung von Schulräten zeichnet ein anderes Bild der Lehrerpersönlichkeit:

Es „kann festgestellt werden, daß Schulräte von ihren Lehrern in erster Linie Gewissenhaftigkeit, Gründlichkeit, Sorgfalt und Zuverlässigkeit erwarten. Damit sind die allgemeinen Beamteneigenschaften auch beim Lehrer vor seine speziellen pädagogischen Eigenschaften gesetzt. Auffallend ist die geringe Beachtung, die die Kooperationsbereitschaft erfährt.“

Aus: H. Gröschel: Forderungen und Wünsche an die Lehrerpersönlichkeit, in: H. Gröschel (Hrsg.): Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht. München 1980, S. 107.

SchülerInnen kritisieren an LehrerInnen folgende *unerwünschte* Eigenschaften:

Strafarbeiten, Brüllen, Schimpfen	33%
autoritäres Verhalten, Einmischen	30%
zuviel Hausaufgaben, Schreiben	24%
Ungerechtigkeit	18%
Überheblichkeit	10%
Unterricht stur nach Plan	6%
Zynismus	4%
langweiliger Unterricht	3%

vgl. G.-B. Reinerts Tabelle, in: G.-B. Reinert/R. Dieterich (Hrsg.): Theorie und Wirklichkeit. Frankfurt / Bern / New York / Paris 1987, S. 42; musikalisch wird dies deutlich in Pink Floyd: The Wall, dort beschrieben als „dark sarkasm“.

Die Zusammenstückelung von Eigenschaften, Tugenden und Haltungen des “idealen Lehrers” allein hilft jedoch nicht weiter. Wichtig ist der Versuch der Systematisierung dieser Eigenschaftscluster, damit eine gewisse Typisierung.

3. Tendenzen der Lehrerpersönlichkeit

Diese Persönlichkeitstendenzen können durch ein entsprechendes pädagogisch-psychologisches Fortbildungsgeschehen dahingehend verändert werden, daß demokratisierende, mündigkeitsfördernde Elemente stärker akzentuiert werden können-

hierzu müssen allerdings die Rahmenbedingungen institutionell-organisatorische Freiräume zulassen.

Die abstrakte Forderung nach Mündigkeit kann dann als ein Aufruf zu einer „Erziehung zur Mündigkeit“ verstanden werden, wenn Erziehung und Bildung ihren Zweck in der Mündigkeit des Subjektes finden. „Befreiung der Subjekte [...] aus Bedingungen, die ihre Rationalität und das mit ihr verbundene gesellschaftliche Handeln beschränken.“ (K. Mollenhauer: Erziehung und Emanzipation, München 1968, S. 11)

Begründung findet eine Erziehung zur Mündigkeit darin, daß Emanzipation im Menschen immer schon antizipiert ist, das Interesse an Mündigkeit ist a priori einsehbar (anthropologische Dimension). Das emanzipatorische Interesse besteht darin, den Menschen auf dem Weg über die Selbstreflexion zur Mündigkeit zu führen. (J. Habermas: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie', Frankfurt 1968, S. 163f.) Die Mündigkeit der Menschen bleibt aber solange Schein, als es nicht gelingt, den „Fortgang der Menschengattung zur Mündigkeit“ über eine „Dialektik, die aus den geschichtlichen Spuren des unterdrückten Dialogs das Unterdrückte rekonstruiert“ (ebda., S. 164), voranzutreiben (geschichtsphilosophische Dimension). Emanzipation bezeichnet ferner den Status kritischer Theorie, die gegenüber der traditionellen Theorie den Anspruch erhebt, den eigenen Entstehungs- und Verwendungszusammenhang zu reflektieren (wissenschaftstheoretische Dimension). Schließlich wird Emanzipation zum Leitbegriff des Erziehungsanspruchs, nach dem die Heranwachsenden (im Sinne Kants) mit der Fähigkeit und dem Mut ausgestattet werden müssen, ihren Verstand zu gebrauchen und die Prinzipien für ihr eigenes Handeln zu finden und sich Denken, Entscheiden und Handeln nicht von anderen abnehmen zu lassen (erziehungswissenschaftliche Dimension, vgl. E. F. Forster: Kritische Erziehungswissenschaft, in: H. Hierdeis / Th. Hug (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik Band 2, Hohengehren 1996, S. 413f.)

Der Erziehungsvorgang ist zunächst *ein symbolisch vermitteltes kommunikatives Handeln*, in dem der Erziehende sich selbst als Akteur sieht, der der Variation seines eigenen Handelns mächtig ist. Die erste Reflexion betrifft das Problematisieren von Lebenszusammenhängen mit der Unterstellung, daß *vernünftige Verständigung und Consensus* möglich sind. Der zweite Schritt zielt auf die Fragen, welchen historischen Ursprung Kommunikationsverzerrungen haben und wieweit diese sowohl in die einzelnen Interaktionen wie auch in unsere Auffassungsweise von solchen Interaktionen hineinwirken. Das pädagogische Ziel, die Differenz zwischen dem Erwachsenen und dem Heranwachsenden zu tilgen, also Mündigkeit herzustellen, wird aus den Bedingungen der Möglichkeit von Erziehung abgeleitet.

Für W. Klafkis Version „kritischer Erziehungswissenschaft“ (Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie - Praxis - Diskussion, Weinheim / Basel 1976) ergibt sich aus der Entscheidung für das Ziel, nämlich Mündigkeit der Erziehungswissenschaft: **Selbst- und Mitbestimmung für jeden Menschen** zu ermöglichen. Das ist aber nur in einer entsprechend strukturierten demokratischen Gesellschaft möglich. Grundlegend ist ihre Einsicht in die wechselseitige Bedingtheit individueller Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten, die erzieherisch beigebracht werden sollen, und der Gesellschaft, die Selbst- und Mitbestimmung nicht bloß zulassen, sondern zu ihrem Fundament machen soll. Das verpflichtet die Erziehungswissenschaft, wenn sie glaubhaft bleiben will, zu demokratischer Parteinahme.

Damit zusammenhängt die Überwindung der Machbarkeitsideologie, die davon ausgeht, die Schüler für eigene Zwecke ‚haben‘ zu können, sie immer etwas machen zu lassen, sie zu etwas zu bewegen, ständig das Zentrum von Aktivität und Leben zu sein, überwindbar. Weniger zu ‚machen‘, zu ‚managen‘ ist oft besser, denn es impliziert Gelassenheit. In reflektierter Muße und selbstgestalteter Zeiterfahrung lassen sich die eigenen Ängste erkennen und bearbeiten, läßt sich der eigene Lehrertyp erfahren, begreifen und verändern mit der Zielsetzung von mehr eigener Lebendigkeit und Wohlfühlen.

In Winkels Theorie der Lehrertypen finden wir Ansatzpunkte für eine Erziehung zur Mündigkeit wieder. Winkel unterscheidet fünf verschiedene Lehrertypen (R. Winkel: Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik, Düsseldorf ²1988, S. 151 f.). Die jeweiligen Typen sind durch je spezifische, bleibende Eigenschaften und hervorstechende Merkmale sowie spezifische Ängste charakterisiert.

Distanz: (Anspruchslehrer) Vorteile: Große Unabhängigkeit, Selbständigkeit, Sachkompetenz, Durchblick und Klarblick, dies nötigt oft Respekt ab.

Probleme: Geringe Emotionalität verringert die Identifikation mit LehrerIn

Nähe: (Kumpellehrer)

Vorteile: Wichtig ist das Einfühlen in den Kummer der Kinder, es vermittelt Zuwendung und Geborgenheit.

Probleme: Die Angst, sich unbeliebt zu machen, führt leicht zur Ich-Aufgabe. Ist das Nein-Sagen, Verboten und Fordern (Leistung) noch möglich? Wird das gleiche Nähebedürfnis bei den Kindern unterstellt, kann es zu Enttäuschung kommen, da durch Zensurengebung des Lehrers Distanz geschaffen wird. Ständig besteht die Gefahr der Selbstüberforderung, da ständig an der Zuwendung der anderen orientiert wird - Zuwendungsverlust.

Ordnung: (Ordnungslehrer)

Vorteile: Berechenbarkeit, Zuverlässigkeit und Transparenz geben Halt und ermöglichen den SchülerInnen klare Orientierung und Führung.

Problem: Persönliche Beziehungen bleiben oft anonym, karg, starr, ja unpersönlich.

Freiheit/Spontaneität: (Freiheitslehrer)

Vorteile: Begeisterung kann geweckt werden aufgrund mitreißender Phantasie, Ideenreichtums und Temperamentes.

Probleme: Verwöhnen und Verboten liegen eng beeinander. Oft mangelnde Konsequenz und uneindeutige pädagogische Maßnahmen desorientieren SchülerInnen leicht.

(vgl. Gudjons in: Bastian, J. Vor der Klasse stehen, Hamburg, 1987.)

Ausgleichslehrer: Antinomielehrer:

Diesen Lehrer, der die verschiedenen widersprüchlichen Dominanzen (Nähe-Distanz, Kontinuität-Veränderung) ausgleichend in sich zu verbinden vermag, die Widersprüche in sich ertragen vermag, nennt Winkel den Antinomielehrer. (vgl. R. Winkel, ²1988, Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik, Düsseldorf, S. 151.)

Eine Lehrerpersönlichkeit entsteht aus dem Lehrertyp dadurch, daß „keines der divergenten Bedürfnisse vernachlässigt oder verabsolutiert wird². (ebenda, S. 153) Die je eigenen Charakteristika müssen bejaht werden und doch zum Zentrum hin orientiert bleiben.

Auch Scarbaths Träume vom „guten Lehrer² folgen diesen Spuren. Der „gute Lehrer²

erscheint als derjenige, dem es gelingt, zwischen Erwachsensein und Kindsein in der persönlichen Entwicklung, zwischen situations- und schülergerechter Verbundenheit, zwischen männlichen und weiblichen Elementen in sich und zwischen Nähe und Distanz zu seinen Schülern und seiner professionellen Rolle eine je „persönliche Balance“² gefunden zu haben und diese in sozialen Kontexten dialogisch-ich-stark durchhalten zu können. Damit wird die soziale Vereinsamung von LehrerInnen durch ein Übermaß an (professionellen) sozialen Kontakten kommunikativ auflösbar. Die Möglichkeit von bewußter Distanz schafft gleichzeitig die Chance befriedigenderer Interaktionen, da die persönliche Nähe-Distanz-Balance ein intensiveres „Sich-Einbringen“ bedingt. Nur so kann ein „junge Menschen förderlich herausfordernder und ergänzender Lehrer“ angemessen verstehen und Entwicklung in Richtung Mündigkeit evozieren (H. Scarbath: Träume vom guten Lehrer. Sozialisationsprobleme und dialogisch-förderndes Verstehen, Donauwörth 1992, S. 14ff; vgl. H. Wehr: Arbeitsplatz Schule - Mit Belastungen umgehen-Entlastung fordern“, In: Lehren und Lernen 6/1996, S. 3-19.)

Deshalb erscheint es angebracht, Fallbesprechungsgruppen einzurichten: Hier kann pädagogisch-psychologisch die Voraussetzung der Stärkung der Lehrerpersönlichkeit erfolgen, der Ansatzpunkt für ein mündigkeitsförderndes, ge-lassenes Lehrerverhalten, das den SchülerInnen Möglichkeiten zur demokratischen Selbstentwicklung läßt.

Eine entsprechende Aus- und Fortbildung von LehrerInnen kann demnach die subjektiven Voraussetzungen schaffen, damit eine „gute Schule“ entsteht, was allerdings strukturell-organisatorisch unterstützt werden muß.

*Heidelbergo pedagoginis universitetas
Darbas gautas 1998 05 22, spaudai įteiktas 1998 06 25*

DIVERSITY IN FINNISH SCHOOLS

Riitta Sabour

Summary

We live in one world, 'we are the world' as a famous song suggests. The sense of spatial distance which separated and insulated people from the need to take into account all the other people has been changed. The globalization heighten the sense that we are interdependant, but between us there is a great diversity.

When the population of a given society is homogenous racially and culturally, there are no huge problems to find commonly accepted aims for organization and services in the society education included. Finland has been untill recent years homogenous in spite of two minority groups, gipsies and Lappish. The diversity of students met in schools has been minimal, even if all handicapped students are taken into consideration, but the situation is getting more and more heterogenous with migrants, refugees and other newcomers from all over the world. Finnish society is facing quite new challanges and even conflicts encountering the diversity of migrants in habits, values, ways of thinking and reasoning, waits and expectations. Education is seen to be a central factor to socialize them or/and to teach another culture for them, to assimilate them or/and to try to attain a multicultural society by them.

My objectives for this presentation is to view diversity in the individuals as it traditionally has been made in Finnish homogenous grammarschool and education system and discuss alternative paradigms concerning multicultural education for all students.

Keywords: culture, world knowledge, diversity, multicultural education

Environment and individual in contact

Culture is seen differently by social scientists and antropologists, I'll try to combine their views in order to explain how the outer world, environment has impact in one's mind and causes natural diversity in individuals.

People are living in a spatially limited area, environment, where material, ecological, social and cultural systems form their material and spiritual world. They are living in different kinds of groups working, dwelling, acting, binding social relations and communicating with other human beings as well as with material world. These are the creative aspects of the culture, but there are also others as knowing and representation (Chombart de Leuwe 1983, Mäkelä 1987) Collective memory, ideologies, values, norms and rules, manners and habits, roles and identities, production and products, means and behavior are the different aspects of culture. The main point is collectivity, people in a certain society or group know and share most of the given aspects of the culture (Leach 1976, Giddens 1991).

Speaking about culture most of the social scientists do not mention the variations in the nation culture even if it were more precise to use the terms *macro- and microcultures*. It must be taken into consideration, because the multicultural education is fo-

cused on equal opportunities for different groups within the national culture. (Banks,1994).

From the individual point of view culture is understood to be in one's mind: "culture as a system of shared cognitions or a system of knowledge and beliefs..." (Rossi & O'Higgins 1980,63). Robin P. Fawcett (1984, 153) expresses the same by staying: "... culture is not something that some outsiders can observe about the social group... rather it is what a member of that social group knows - whether or not he is conscious of the knowledge, of course - that is also known by the other members of the social group..." Henri Brous (1985) compares culture with language: cultural symbols, which are loaded by values, are formed in images and "these iconic ideas are just the atoms of the cultural knowledge recognized and expressed in concrete situations". Cognitive maps, **world knowledge** or knowledge of the universe and schemas are concepts among others that one uses to describe this knowing.

Accordingly what is knowledge of the universe? Fawcett (1984) makes difference between *cultural (collective)* and *idiosyncratic* (individual) knowledge. Because everyone is a member in many social groups, individuals differ from each other concerning the quality of the knowledge. Barnes (1989,p.197-198) suggests that "social life is the product of interacting, informed, calculative human beings, operating with a developed awareness of what they are about, acting in ways which they calculate are in best accord with their interests... They will a systematic and detailed knowledge of routine practice and its basis. And this knowledge, along with everything else they know, will lead them act so that routine continues... The knowledge about society is a self-referring system. Part of the system is what people know of 'the social structure', of social objects and social rules or norms applicable to such objects."

People use their world knowledge to satisfy their personal needs, to solve their problems and they make overall plans for communication and action. In a new or superficially known environment they use their old ways and manners facing different kinds of problems. The problem solver must choose between alternative options in behavior - between systematically related choices. The question is: 'How does he choose?' And the answer is that he chooses in the light of the relevant knowledge of the universe. Even if reasoning is important, so is problem solver's affective state. Fawcett expresses it in a schema.

Developmental scientists pay attention to the process by which children obtain their knowledge of universe. Trevarthen and Logotheti (1989, p.52) notes: "As for a young child's mind, its orientation towards the world may be described as having two complementary sides, one 'receptive' and the other 'expressive', both equally revealing of a genuinely social motivation". As to the way of obtaining knowledge Rogoff (1989) concludes that the interaction between adults and children in a form of guidance and adjustment is important. Neisser (1980) heighten individuals as constructor of their knowledge: a person lives in his environment with all senses and emotions. By his experiences he forms hypotheses concerning different phenomena around him. The assumptions are tested in action and corrected and changed. Neisser calls this construction of primary knowledge as cycles of perception. We can call it learning by doing and socialization.

The informal education, home culture is very influential factor to form the knowl-

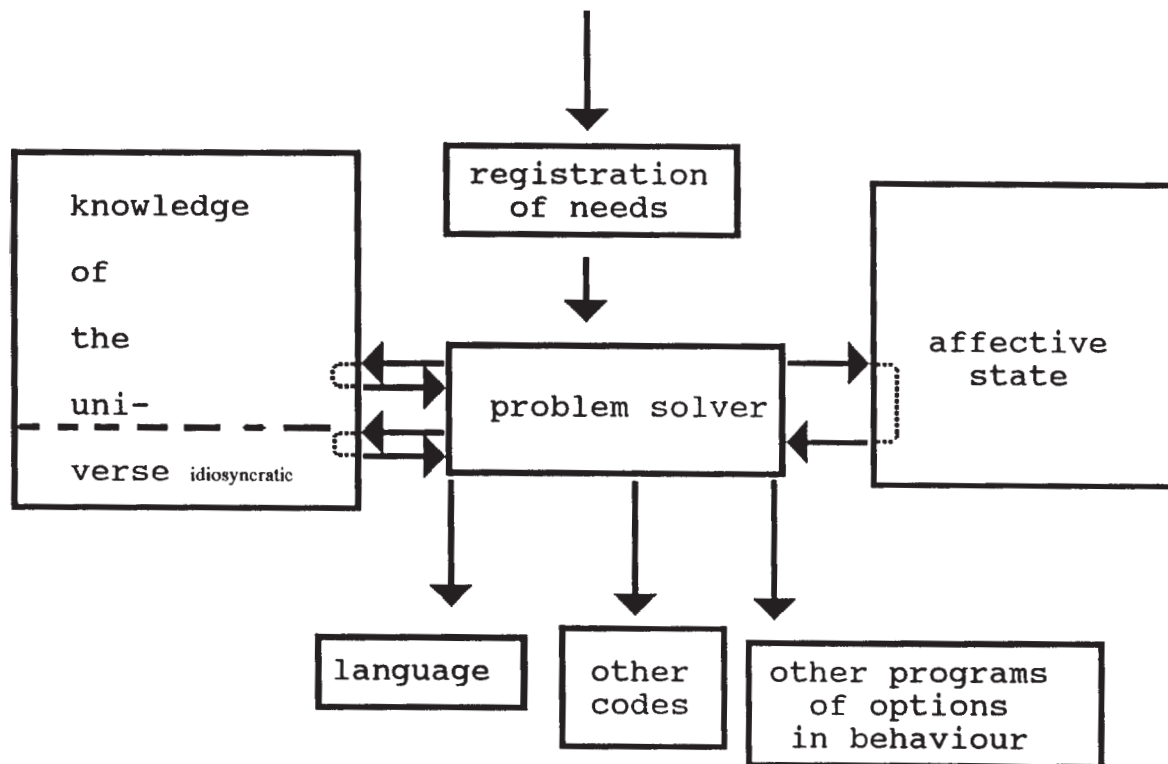


Fig. 1: Robin P. Fawcett

edge of the world, because children are involved deeply and totally, cognitively and affectively. How has the formal educational system reacted to the diversity of the students?

Diversity and education

Robert Glaser (1977) explains the concept of *diversity* by individual differences concerning needs, interests, talents, capacities and styles of living and learning. He demands schools to be tolerant and flexible enough to deal with all kinds of differences originated from the human uniqueness or cultural background of the individual.

Heikki Simola's doctoral thesis (1995) reveals, how this childcentered individualism is presented in the reports of Finnish curriculum committees:

- a) in 1916 the duty for schools and teachers was declared 'to train countryside people in reading, writing and calculation, skilled in Bible and Cathecism... diversity will be adated to the mass...'
- b) in 1952 'the duty of a school is to support the individual to develop his independance and personality'. Teacher has to get acquainted with his students, their talents, needs, customs and features in order to know to socialize them.
- c) in 1966 a tension between the uniformity of teaching culture and the diversity of students grew up: 'the individual rhytm in development and characteristics of certain age level has to have impact on the aims, curriculum and teaching style...'

Developmental and differential psychology penetrated to education affecting the attitudes and demanding the new teaching practice. The attention was focused on the

individual and all features and characteristics detected in him. Teachers needed the support and means to council every student differently according to his capacity. Many books and tests were imported in schools to direct the teachers' attention to the diversity of their students. Among the earliest was Annika Takala's (1961) manual *Getting familiar with your students*, where she presented five main topics to be observed: physical, psychological (motivational), social, intellectual and environmental factors. Observation is the main tool to collect data about students.

The responsibility about learning seems to be given to teachers. They have to choose the methods and styles fitted to individual differences and capacities to learn, so called differentiation. Special education is also serving to help different learners, specially those in difficulties to assimilate in school and it's demands. This principal is declared very clearly in the report of educational committee in 1985.

In 1994 the concept about learning changes the responsibility to students, because they are seen to be active constructors of their knowledge. Teacher is an analysor of learning process and a reflective researcher.

Attention is turned from teaching to learning and it can have crucial impacts in school culture permitting open classrooms, multicultural and multimedial learning environments, if only the educational systems were elastic enough to react to the challenges. Economical facts are also presented as an excuse and they really can be it, but in my opinion many reforms depends from the creative and devoted minds more than economical resources. What kind of alternatives the exemples from other countries can serve?

Multicultural school

Multicultural education has had internationally some main paradigms. Since 1960's the researchers (specially in USA) have been interested to know, why low income families' and ethnic minority children have low level in academic achievements. *Cultural deprivation and cultural difference* paradigms have been presented. Cultural deprivation theorists see the main problem in student's home culture not that of the school. Their idea is to change the student just the opposite to cultural difference theorists, who assume that school is trying to alienate culturally different students from their culture. What has been proposed as to change the school culture? Cultural difference theorists focus on the language and learning style of the students. Their main idea is to change teachers' attitudes towards the minority language or dialect. Instead of insisting to use only the standard language students are allowed to use their social dialect and motivated to learn also the standard language. Concerning learning style students are divided into field dependant and field independant learners. Those coming from cultural environment, where social and communal interaction is favored and appreciated like cooperative and social learning (Banks, 1994).

In Finnish schools students' diversity has been easily fitted into the mass in a homogenous school by teaching methods and special education. Cultural deprivation is a paradigm known in schools and all different operations have aimed student's assimilation to the existing monocultural school. There is a popular proverb declaring: Follow the existing culture of the country (society, school) or go away. The demand of uniformity and so called normality has been a directing value in the Finnish society. The future is challenging because of the increasing individualism and diversity, because of

Tabl. 1. A classification of objectives in multicultural education

<p>Respect for others</p> <p>cognitive (knowledge): all pupils should know the basic facts of race and racial differences, the customs, values and beliefs of the main cultures presented in Britain and more particularly of those forming the local community, Why different groups have immigrated into Britain in the past and how the local community has come to acquire its present ethnic composition</p>
<p>cognitive (skills): all pupils should be able to detect stereotyping and scapegoating in what they see, hear and read evaluate their own cultures objectively</p>
<p>affective (attitudes, values and emotional sets): all pupils should accept the uniqueness of each individual human being, the underlying humanity we share, the principles of equal rights and justice and value the achievements of other cultures and nations, strangeness without feeling threatened that Britain is, always has been and always will be a multicultural society that no culture is ever static and that constant mutual accommodation will be required of all cultures making up an evolving multicultural society, the prejudice and discrimination are widespread in Britain and the historical and socio-economic causes which have given rise to them, the damaging effect of prejudice and discrimination on the rejected groups, the possibility of developing multiple loyalties</p>

the changes in the society for globalization, concept of work etc. Already we are beginning to realize a school for all but not without pains.

USA, Canada, Australia, Britain, France and Netherlands among others are most accustomed to deal with multicultural issues in the society and education. Aims for multicultural education has a large variation concluding mutual understanding between different ethnic groups as well as democratical liberalism. 'Cultural pluralism is an inexact or even misleading point of view, because it underestimates the power', Corlett (1983) writes. Easier way to solve the challenges of multiculturalism is to realize the assimilation viewpoint as in 1960's in order to help immigrants accommodate to the host society by giving them a working knowledge of English language and of the indigenous culture. But in reality all over the world minority groups now actively assert their determination to maintain their cultural continuity and to preserve their religious, linguistic and cultural differences. Increasingly, therefore, the host society is turning its attention to the concept of cultural pluralism (Cohen & Manion, 1983).

There is an interesting proposition to create an open school and interaction between formal and informal educational systems. That could also serve as re-education for teacher. The objectives in multicultural education could be as Jeffcoat (model adapted from his proposition in Cohen & Manion, 1983).

This kind of international education has been given in Finland, too. There are many

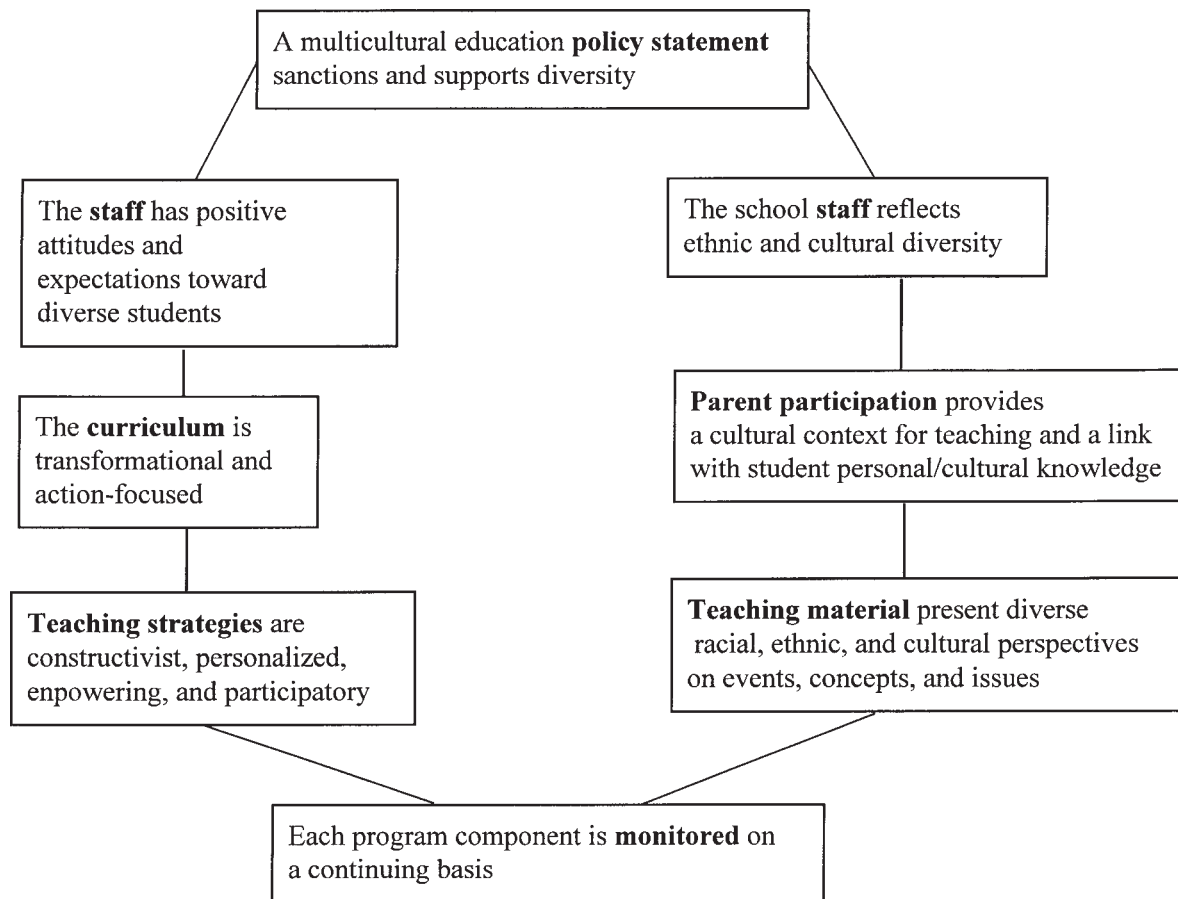


Fig. 2: Multicultural Benchmarks for Assessing and Maintaining an Effective Multicultural School

serious remarks to do: facts treated in school (academic knowledge) is always abstract operating by concepts. To compare and explain other cultures academically is always dangerous because of teachers' competence or lack of it. It is difficult to reason and give meaning for some facts without own experiences and deep understanding. This kind of academic teaching can turn to it's opposite and rise the discrimination instead of diminishing it.

American James E. Banks (1994) figures Multicultural Benchmarks for Assessing and Maintaining an Effective Multicultural School as follows:

When foreign cultures are the subjects or they are treated in the studies of history, religion, languages, handicrafts and art they are presented in a conservative and superficial way.

Recently the subject was discussed in the Finnish newspapers, where the examples of literal material about Finland in French, German and English books was presented. The same can be seen in old Finnish textbooks. National identity and selfdiscovery is always important before we can become openminded, tolerant cosmopolits.

University of Joensuu

Darbas gautas 1998 05 22, spaudai įteiktas 1998 06 25

KAIMO BENDROJO LAVINIMO VIDURINĖS MOKYKLOS SOCIOKULTŪRINIŲ FUNKCIJŲ YPATUMAI

Aušra Sapkauskienė, Kęstutis Kardelis

Summary

THE PECULIARITIES OF SOCIOCULTURAL FUNCTIONS AT SECONDARY COMPREHENSIVE SCHOOL

The purpose of the article is to analyse the sociocultural functions of a secondary comprehensive village school and the possibilities of their realization.

The data of the analysis allow to state that teachers, students and parents evaluate the processes taking place at school from different points of view. The teachers connect the development of sociocultural school functions with the financial support of school activities.

Key word: sociocultural, functions, school, village.

Išvadas

Bendrojo lavinimo vidurinė mokykla turėtų padėti kiekvienam atsiskleisti socialinėje ir kultūrinėje erdvėje, brandinti ugdytinio kultūrinę savimonę ir nuostatą, kad jis yra ne vien gimtosios kultūros vartotojas, bet ir jos kūrėjas, atsakingas už jos raidą ir identiteto išsaugojimą [6]. Vienas iš pagrindinių dabartinio švietimo tikslų – asmenybės socializacija konkrečioje aplinkoje. Šio tikslo samprata apima ne tik asmenybės socialinės patirties plėtrą, bet ir įvairių mokslinių bei praktinių žinių ir mokėjimų įvaldymo uždavinius [2]. Siekiant asmenybės socializacijos, daug dėmesio skiriama vertybių, ypač fundamentaliųjų, ugdymui. Šia prasme mokyklai kaip jų ugdytojai priskiriamas ypatingas socialinis vaidmuo [5]. Išsiplečia pati socializacijos sfera, ji nebeapsiriboja vien socializacijos procesu ir kalbama apie tai, kad reikia subręsti ir įsilieti į sociokultūrinę erdvę, kur išskyla ne tik socialiniai, bet ir kultūriniai veiksniai. Apskritai žmogaus formavimasis kultūros raidoje yra pedagogikos problema [2]. Bendriausia prasme ugdymui mokykloje priskiriami bent du dalykai: perduoti iš vienos kartos į kitą kultūrinį paveldą, kad egzistų socialinis, kultūrinis tęstinumas, ir formuoti įgūdžius, mokėjimus bei supratimą ieškant naujų veiklos būdų [7].

Reformuojama Lietuvos mokykla turėtų išaugti į vietinės bendruomenės kultūros židinį, stiprinti ryšius tarp mokinių, tėvų, mokytojų ir kitų bendruomenės narių [4]. Tai ypač aktualu kaime, sprendžiančiame sudėtingas pereinamojo laikotarpio problemas. Dinamiškoje sociokultūrinėje situacijoje susilpnėjo ryšiai tarp kaimo bendruomenės narių. Sutriko ugdymo funkcija, kurią anksčiau bendruomenė atlikdavo socialiai kontroliuodama tėvų ir vaikų orientaciją, perduodama iš kartos į kartą kultūrinį palikimą ir tradicijas. Dabartiniu metu būtent mokykla, sudėtinė mikrosociumo dalis, kuri aktyviausiai atlieka ugdomąją funkciją, būdama atvira visuomenei ir šeimai, turėtų vykdyti

tėvų pedagoginį švietimą, organizuoti tėvų ir vaikų laisvalaikį, atsižvelgiant į tautos tradicijas [3].

Šio straipsnio tikslas – atskleisti kaimo mokyklos sociokultūrinių funkcijų ypatumus.

Tyrimo metodas. Anketinė apklausa pasirodė esanti tinkama šiam tyrimui. Buvo parengti trys klausimynai (moksleiviams, jų tėvams bei mokytojams), kuriais bandyta išsiaiškinti požiūrius į mokyklos sociokultūrinę veiklą. Kadangi reprezentatyvus tyrimas gana brangus, jo nebuvo įmanoma atlikti.

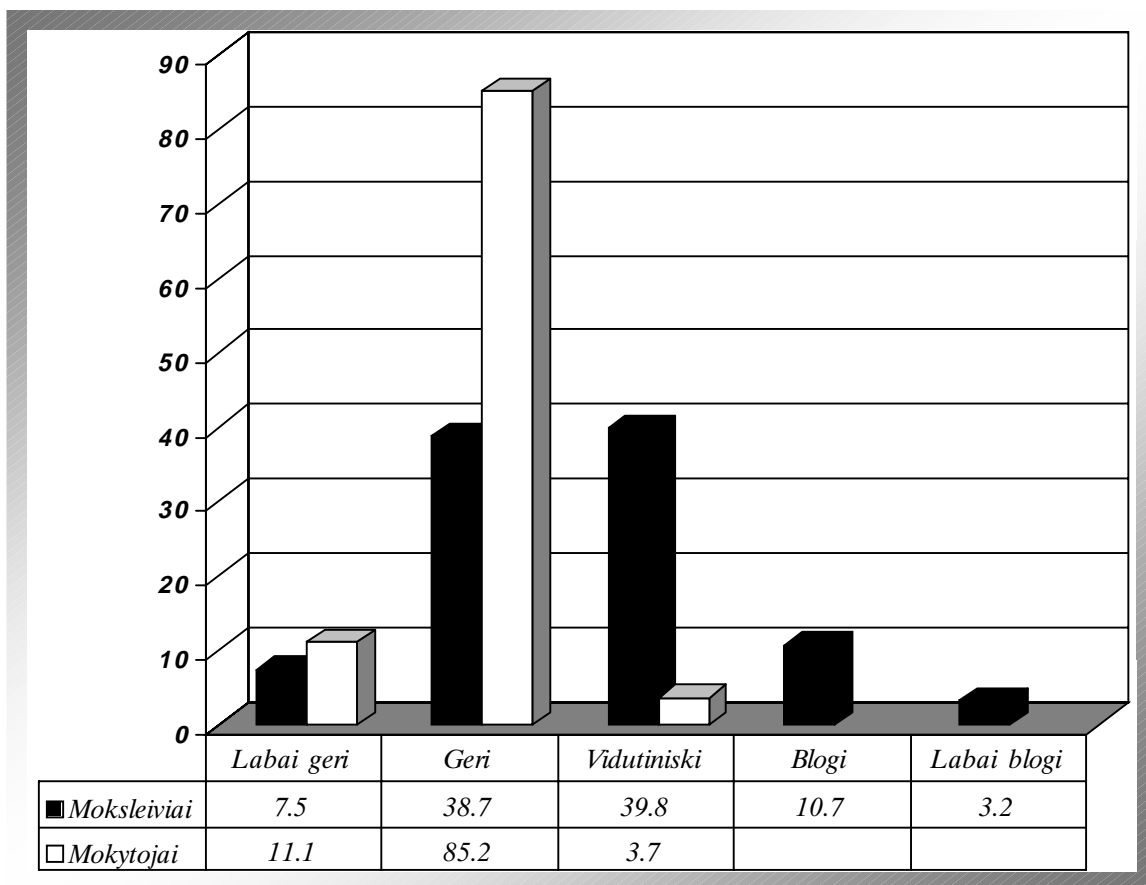
Tiriamoji imtis buvo sudaryta netikimybinio atsitiktiniu būdu.

Rezultatai

Atliktas tyrimas atskleidė mokytojų, moksleivių bei jų tėvų požiūrių nesutapimą, vertinant santykius tarp bendruomenės narių, mokyklos sociokultūrinę veiklą bei jos tobulinimo galimybes.

Labai skiriasi moksleivių ir mokytojų nuomonės, vertinant tarpusavio santykius. (žr. 1 pav.).

Kaip matyti iš 1 paveikslo, mokytojai santykius su moksleiviais vertina tik teigiamai, tuo tarpu net 13,9 proc. apklaustųjų moksleivių juos vertina neigiamai (atitinkamai blogai – 10,7 proc., labai blogai – 3,2 proc.). Tai rodo, kad yra tam tikrų bendravimo problemų, nors apskritai mokymas neturėtų būti atskiriamas nuo žmogiškų nedalykinio pobūdžio kontaktų, nes pati mokyklinė veikla – gyvenimas bendraujant [2].



1 pav. Mokytojų ir moksleivių nuomonė apie jų tarpusavio santykius

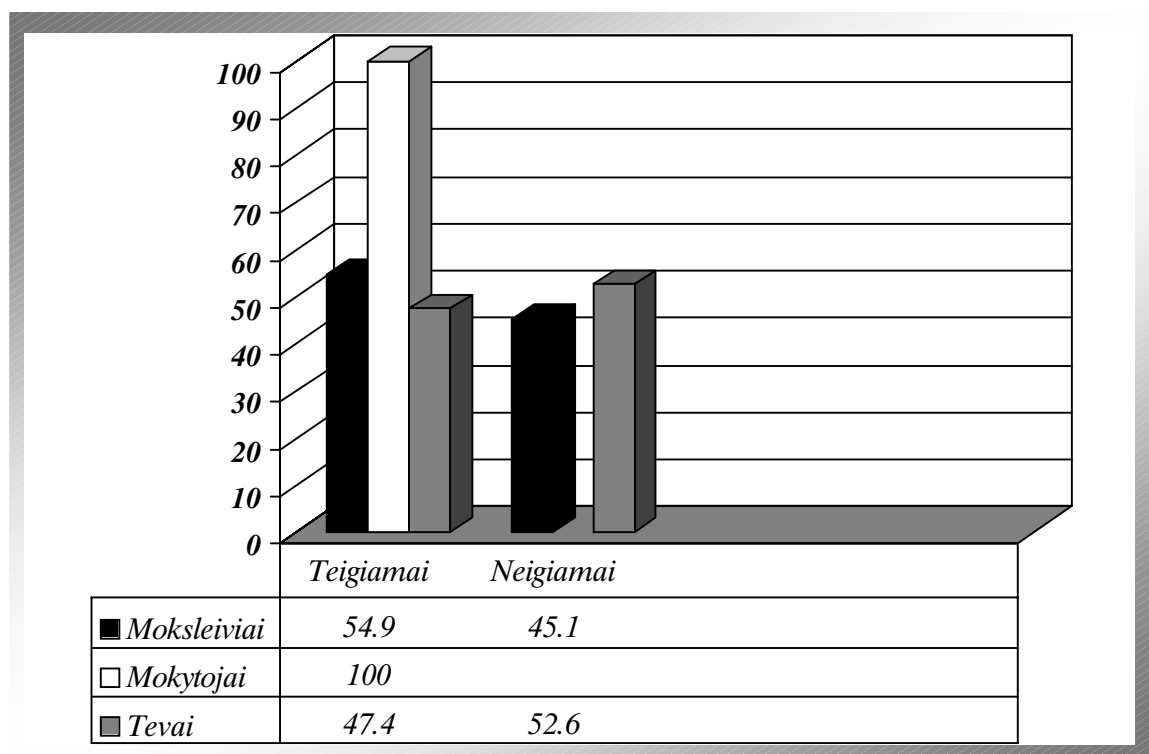
Dauguma apklaustųjų mokytojų teigiamai vertina ir santykius su moksleivių tėvais: 37 proc. - gerai, 29,6 proc. - normaliai ir 22,2 proc. - vidutiniškai, nors 11,1 proc. juos įvertino neigiamai.

Taip pat buvo mokytojų požiūriu į mokyklos santykius su vietine bendruomene. 37 proc. apklaustųjų mokytojų teigė, kad tuo nesidomi, kiti (29,6 proc.) nurodė, kad tie santykiai geri, likusieji (33,3 proc.) juos laikė vidutiniškais.

Skiriasi tėvų ir mokytojų nuomonės, vertinant klasių auklėtojų veiklą. Net 66,7 proc. mokytojų mano, kad klasių auklėtojų darbas vyksta sklandžiai, likusieji (33,3 proc.) nurodė, kad reikia tobulinti santykius su moksleivių tėvais. Tuo tarpu 15 proc. tėvų klasių auklėtojų veiklą vertino neigiamai, 21 proc. neturėjo nuomonės, o didesnę pusę (64 proc.) šį darbą įvertino teigiamai.

Analizuojant respondentų atsakymus į klausimą „Kaip vertinate papildomo ugdymo veiklą mokykloje?“, paaiškėjo, kad mokytojai, moksleiviai bei jų tėvai ją vertina skirtingai. Mokytojų nuomonė apie papildomo ugdymo veiklą mokykloje teigiama (gerai įvertino 66,7 proc. respondentų, vidutiniškai – 33,3 proc.). 54,9 proc. moksleivių ją taip pat įvertino teigiamai (atitinkamai 9,7 proc. - labai gerai ir 45,2 proc. - gerai), bet 26,9 proc. vertino neigiamai, o 18,2 proc. nurodė, kad nepastebi papildomo ugdymo veiklos. Pastarasis teiginys iš esmės reiškia neigiamą vertinimą. 47,7 proc. tėvų papildomo ugdymo veiklą vertino teigiamai, kiti (23,7 proc.) - neigiamai, o likusieji (30 proc.) apskritai apie ją neturėjo nuomonės. Mokytojų, moksleivių bei jų tėvų požiūrių skirtumai parodyti 2 pav.

Tyrimo metu buvo klausama tėvų nuomonės ir apie moksleivių laisvalaikį. Paaiškėjo, jog 76,3 proc. tėvų nepatenkinti savo vaikų laisvalaikiu, o likusieji (23,7 proc.) laikėsi nuomonės, kad jų vaikai pakankamai užimti ir turi ką veikti.



2 pav. Papildomo ugdymo veiklos vertinimas

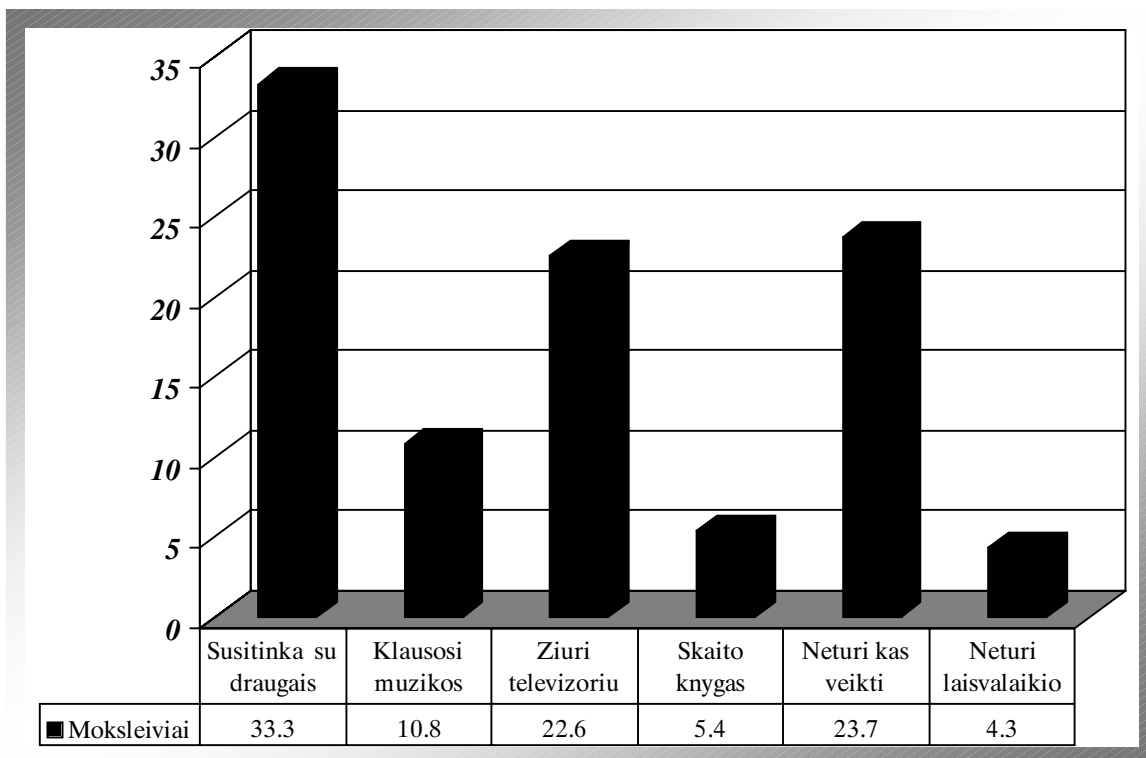
Kaip rodo pačių moksleivių atsakymai, daugiausia laiko jie praleidžia su draugais (33,3 proc.) ir žiūrėdami televizorių (22,6 proc.). Kelia susirūpinimą tai, kad net 23,7 proc. apklaustųjų moksleivių neturi ką veikti, labai mažai jų skaito knygas (5,4 proc.). Iš 3 pav. matyti, kad laisvalaikio praleidimo problema yra gana aktuali apklausoje dalyvavusiems moksleiviams.

Vertindami mokyklos veiklos tobulinimo galimybes, mokytojai ir tėvai akcentavo skirtingus dalykus. Mokytojai jas siejo su geresniu finansavimu (67,8 proc.), materialinės bazės stiprinimu (25,9 proc.). Tuo tarpu tėvai nurodė kitokias mokyklos tobulinimo galimybes. Jų nuomone, mokyklos veikla taptų efektyvesnė, jei būtų geresni santykiai tarp moksleivių ir mokytojų (28,4 proc.), būtų organizuojama daugiau renginių su moksleivių tėvais (26,6 proc.), jei mokykloje dirbtų psichologas (16 proc.), taip pat jei būtų skaitomos paskaitos (12 proc.). Reikėtų pastebėti, kad dalis apklaustųjų mokytojų ir tėvų minėtu klausimu visai neturėjo nuomonės (atitinkamai 6,3 proc. mokytojų ir 16,4 proc. tėvų).

Tyrimo metu išaiškėjusi mokyklinės bendruomenės narių požiūrių įvairovė vertinant tuos pačius reiškinius, galimas dalykas, rodo informacijos, susijusios su mokykloje vykstančiu ugdymo procesu, stoką.

Išvados

1. Remiantis tyrimo duomenimis, galima teigti, kad mokytojai, moksleiviai bei jų tėvai mokyklos veiklą vertina skirtingais požiūriais.
2. Moksleiviams ir jų tėvams aktualios bendravimo, kultūrinių renginių bei laisvalaikio organizavimo problemos. Mokykla į tai turėtų atkreipti dėmesį ir stengtis



3 pav. Moksleivių veikla laisvalaikiu

patenkinti mokinių bei jų tėvų poreikius.

3. Orientuojant mokyklą į sociokultūrinių funkcijų plėtrą, reikėtų labiau susirūpinti finansavimu, kad nebūtų ribojama jos veikla.

Literatūra

1. Jucevičienė P. (red. ir sud.) Lyginamoji edukologija. - K., 1996.
2. Galdikienė R. (red. ir sud.) Lietuvos švietimo reformos gairės. - V., 1993.
3. Leliūgienė I. Žmogaus ir socialinė aplinka. - K., 1997.
4. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. - V., 1997.
5. Lietuvos mokyklos 600 metų kelias. Jubiliejinio minėjimo pranešimai. - K., 1997.
6. Lietuvos švietimo koncepcija. - V., 1992.
7. Ozmon H.O. ir Craver S. M. Filosofiniai ugdymo pagrindai. - V., 1996.

*Troškūnų vidurinė mokykla, Kauno technologijos universitetas
Darbas gautas 1998 05 22, spaudai įteiktas 1998 06 25*

JAUNOSIOS KARTOS UGDYMO ASPEKTAI JAUNIMO MOKYKLOJE

Irma Šidlauskaitė

Summary

THE ASPECTS OF RISING GENERATION'S EDUCATION IN YOUTH SCHOOL

The aim of this article is to expose the connection between school and family in Youth School. To achieve this aim a Youth School's contingent was concretised. An information by the teachers about the pupils, who came to Youth Schools in 1995 was analysed in the article. It was noticed, that pupils often came to Youth Schools, because their physical, social or economic needs were not satisfied in their families. To change these reasons the teachers of Youth Schools need close co-operation with pupil's parents.

Lietuvai atkūrus Nepriklausomybę, visiškai pasikeitė įprastas tarybinių laikų supratimas apie valstybę, valstybingumą, pilietį. Nuo tada šalyje pradėta siekti stabilaus vystymosi, integravimosi į įvairius aljansus bei sąjungas, kuriama demokratinė visuomenė, tačiau tik paskutiniu metu pradeda aiškėti, kokių poveikį tarybiniai metai turėjo Lietuvos žmonėms, pagrindinėms visuomenės institucijoms - šeimai, mokyklai. Būtent šias institucijas greičiausiai ir skaudžiausiai paveikia socialiniai pokyčiai - bedarbystė, mokesčiai, socialinių garantijų trūkumas, bankų krizės ir pan. Šeima ir mokykla yra tarsi dvi medaliaus pusės: ir viena, ir kita institucija turi be galo daug įtakos ugdant jauną kartą, todėl siekiant įtvirtinti jaunimo sąmonėje Lietuvos piliečio, Lietuvos valstybingumo sampratą, ugdyti supratimą apie tautinę savimonę bei atsakomybės ir pareigos jausmus ypač svarbus yra šių institucijų bendradarbiavimas.

Straipsnio tikslas - atskleisti mokyklos ir šeimos santykį jaunimo mokykloje. Šiam tikslui pasiekti keliama uždaviniai:

1. Išanalizuoti jaunimo mokyklos kontingentą.
2. Akcentuoti šeimos svarbą ugdant moksleivius jaunimo mokykloje.

Tyrimo objektas - mokyklos ir šeimos bendradarbiavimas ugdant jaunimo mokyklos moksleivį. Taikyti **tyrimo metodai**: mokslinės literatūros, statistinių duomenų analizė, tyrimo medžiagos apibendrinimas ir analizė.

Pasak V. Rajecko, jaunosios kartos ugdymas - tai tikslinga veikla, kuria siekiama perduoti jaunajai kartai visuomeninę ir istorinę patirtį, parengti ją gyvenimui ir darbui [5, p. 55]. Tačiau keičiantis vertybėms ir įsitikinimams, kintant socialinėms, ekonominėms sąlygoms mokytojams ypač sunku tampa ugdyti jaunąją kartą. Mokykla, keisdama ideologizuotos mokyklos į atviros organizacijos įvaizdį, dažnai priverčia moksleivius ir pedagogus pasijusti nesaugiai dėl savo nuostatų ar vertybių supratimo. Tokie moksleiviai

pradedą abejoti savimi, kitais, nuo vaikystės skiepytomis vertybėmis bei savo ateitimi, todėl dažnai puola į kraštutinumus: nematydami tikslo mokytis, meta mokyklą, buriąsi į įvairias sekas, grupuotes, kurios dažnai būna nusikaltimų priežastis ir t.t. Statistiniai duomenys rodo, kad apie 7 tūkstančiai paauglių iki 16 metų šiuo metu nelanko jokios ugdymo įstaigos (Švietimo ir mokslo ministerijos duomenimis). Viena iš ugdymo institucijų, į kurią gali patekti bendrojo lavinimo mokyklas palikę arba besiruošiantys jas palikti paaugliai - jaunimo mokykla. Ji buvo įsteigta 1993 metais 12-16 metų moksleiviams, kuriems trūksta mokymosi motyvacijos, arba jie dėl socialinių-ekonominių sąlygų negali lankyti bendrojo lavinimo mokyklos.

Straipsnio autorė, nagrinėdama priežastis, dėl kurių paaugliai 1995 metais atėjo į jaunimo mokyklas (žr. 1 lent.), sulyginę jas su tais pačiais metais atėjusiųjų į jaunimo mokyklas moksleivių socialiniais duomenimis (žr. 2 lent.).

1 lentelė

Priežasčių, dėl kurių 1995 m.m. pradžioje moksleiviai atvyko į jaunimo mokyklas, pasiskirstymas

Priežastys, dėl kurių moksleiviai atvyko į jaunimo mokyklas	%
Nesutarė su mokytojais	10,6
Nesutarė su mokiniais	9,2
Nesisekė mokytis	34,2
Nelankė, nes bėgo iš pamokų	6,3
Nelankė dėl ligos	0,5
Nelankė dėl atstumo	0,9
Nepatiko mokykla	10,7
Išvarė iš mokyklos	2,3
Norėjo išmokti amato	21,5
Čia mokosi giminės, draugai	2,0
Kartoja kursą, nori baigti 9 klases	14,7

2 lentelė

Moksleivių, atėjusių 1995 m.m. pradžioje į jaunimo mokyklas, socialinių duomenų pasiskirstymas

Moksleivių, atvykusių į jaunimo mokyklas, socialiniai duomenys	%
Nėra motinos	4,9
Nėra tėvo	24,1
Motina nedirba	41,2
Tėvas nedirba	23,1
Tėvai girtauja	8,7
Gyvena pas globėjus, senelius	5,0
Vaikų namų auklėtiniai	0,9

2 lentelės duomenys rodo, kad priežastis, dėl kurių paaugliai palieka bendrojo lavini-

mo mokyklas (nesisekė mokytis, nesutarė su mokytojais ir mokiniais, nepatiko mokykla, norėjo išmokti amato), galima sieti su šių moksleivių fizinių, psichologinių ir socialinių poreikių nepatenkinimu. Šie moksleiviai patiria psichologines, socialines nuoskaudas jau vien todėl, kad neturi normalios, mylinčios šeimos. O juk paauglystės amžiaus tarpsnis yra pats pažeidžiamiausias, Eriksonas paauglystę įvardija kaip “priešpriešos tarp tapatumo ir vaidmenų sumaištis” krizę [1, p.117]. Paauglystėje prasideda diferencijavimasis. Paaugliai pradeda skirstytis pagal savo siekius, sugebėjimus, tėvų padėtį ir kt. Moksleivio atsilikimas vienoje srityje siejasi su atsilikimu kitoje srityje, o pasisiekimas vienoje - su pasisiekimu kitoje. Jei jaunuoliui nesiseka mokslai, gali reikšti, kad jam gali reikti pagalbos ir kitose srityse [2, p.57].

Galima daryti prielaidą, kad mokymosi motyvų nebuvimas dažnai tiesiogiai susijęs su susiklosčiusiomis socialinėmis aplinkybėmis, t.y. su socialinėmis-ekonominėmis šeimos problemomis, su kintančiomis vertybinėmis orientacijomis, su ekonomine suirutė šalyje (po Nepriklausomybės atkūrimo Lietuvoje) ir t.t.

Dėl šių priežasčių jaunimo mokyklose ypač daug dėmesio skiriama mokyklos ir šeimos ryšiui stiprinti. Tai svarbu, nes, norint pažinti vaiką, reikia pažinti jo šeimą, iš kurios vaikas “ne tik perima pažiūras, įpročius, kultūrines ir dvasines vertybes, bet ir gauna pirmuosius orientavimosi socialinėje aplinkoje įgūdžius” [3, p.47]. Iš šeimos perimtos vertybės yra geriausiai įsisąmonintos, dažnai išliekančios visam gyvenimui.

Darniose šeimose vyrauja šilta atmosfera, švelnūs tarpusavio santykiai, vaikams įskiepijamas pareigos, atsakomybės jausmas. Iš tokių šeimų vaikai į mokyklas ateina labiau pasitikintys savimi, greičiau adaptuojasi prie naujo, neįprasto gyvenimo. Jie atsakingiau, su tam tikru tikslu ar pareiga, žiūri į mokslą, todėl labiau suvokia mokomųjų dalykų medžiagą.

Nedarniose, nepilnose ar asocialiose šeimose dažniausiai daug įtakos turi socialinė aplinka, todėl šiose šeimose augantys vaikai visų pirma jaučia nerimą dėl savo saugumo, socialinės aplinkos pokyčių, šeimos ir savo ateities. Augdamas tokioje šeimoje vaikas nuolat jaučia psichologinius barjerus arba ekonominius nepriteklius. Tuo labiau, kad retai kuris asocialios, nepilnos ar nedarnos šeimos tėvas ar motina per savo šeimynines ar asmenines problemas randa laiko tinkamai formuoti bei asmeniniu pavyzdžiu skiepyti savo vaikams bendražmogiškas vertybes, etikos ir estetikos normas, atsakomybės ar pagarbos jausmus. Ir ypač sunku tikėtis, kad asocialiose ar ekonominių nepriteklių išvargintose šeimose bus ugdomas tautinio identiteto pajautimas, pilietinis orumas ir pan.

2 lentelės duomenų analizė rodo, kad paaugliai dažniausiai ir ateina į jaunimo mokyklas iš tokių šeimų. Atsižvelgiant į šią aplinkybę, labai svarbu tikslingai suformuluoti jaunimo mokyklos uždavinius - padėti paaugliams ir jaunuoliams:

- pažinti save: suvokti savo poreikius, interesus ir gebėjimus, mokytis spręsti asmenines problemas;
- ugdyti pasitikėjimą savimi, poreikį savikūrai, optimaliai savęs realizacijai, atsparumą neigiamai socialinei įtakai;
- ugdyti mokymosi motyvaciją, skatinti poreikį įgyti pagrindinės bendrojo lavinimo mokyklos teikiamą išsilavinimą;
- įvairia praktine, teorine veikla, atitinkančia pozityvius jų poreikius ir gebėjimus, turtinti asmeninę patirtį, padėti pasirengti toliau mokytis, ruošti kultūriniam bei socialiniam gyvenimui.

Dirbdami jaunimo mokyklose, mokytojai siekia įgyvendinti šiuos uždavinius, todėl jie pirmiausiai yra pedagogai, o tik paskui specialistai. Čia jiems nereikia gilių matematikos ar fizikos žinių, tačiau reikia gebėjimų, meistriškumo, atkaklumo ir didelės kantrybės, kad galėtų pažinti mokinių, padėtų jam susivokti jo pasaulyje, atrasti savo gyvenimo tikslą.

Šis darbas liks bevaisis, jei nebus pedagogų ir mokinių tėvų bendradarbiavimo. Todėl galima daryti kelias išvadas:

1. Jaunimo mokyklų kontingentą sudaro paaugliai, kurių svarbiausi fiziniai, psichologiniai ir socialiniai poreikiai nėra patenkinti, dažniausiai taip yra todėl, kad jie augo nedarniose, nepilnose, asocialiose šeimose arba vaikų namuose.
2. Dėl nepalankaus psichologinio mikroklimato šeimoje jaunimo mokyklos moksleiviai siekia supratimo, pripažinimo kitoje aplinkoje, taip pat ir mokykloje. Todėl jaunimo mokyklos pedagogams būtina bendradarbiauti su šeima, siekiant, kad moksleiviai būtų tinkamai ugdomi.
3. Būtina tirti nedarnių, asocialių, nepilnų šeimų nuostatas į mokyklas, vaikų ugdymą jose.

Literatūra

1. Černius V. J. Mokytojo pagalbininkas. - K., 1992.
2. Gage N. L., Berliner D. C. Pedagoginė psichologija. - V., 1994.
3. Grincevičienė V. Tėvų ir vaikų santykių sistema Lietuvai atgavus Nepriklausomybę (1990-1993m.) // Pedagogika. - V., 1997.
4. Rajeckas V. Mokymas mokykloje - ypatingas asmenybės ugdymo veiksnys // Pedagogika (Nr. 33.) - V., 1997.
5. Targamadzė V., Šidlauskaitė I. Perspektyvinis jaunimo mokyklos didaktinės veiklos modelis. - V., 1997.

*Jonavos jaunimo mokykla
Darbas gautas 1998 05 19, spaudai įteiktas 1998 06 25*

PRADINIŲ KLASIŲ MOKYTOJŲ STUDIJŲ DALYKŲ REIŠKINGUMO FAKTORINĖ ANALIZĖ

Teodoras Tamošiūnas

Summary

FACTOR ANALYSIS ON THE STUDY SUBJECT SIGNIFICANCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The survey, with participation of 449 respondents who characterised and pointed out the necessity of 74 subjects, which are delivered to would-be primary school teachers, is being analysed. These 74 subjects are grouped into factors in two ways by the factor analysis method. Factor statistic characteristics and practical interpretations have been presented.

Significant words: factor analysis, statistics, reliability analysis, and correlation.

Kurikulinių nuostatų skalė: anketoje pateikti 74 studijų dalykai, kurie dėstomi arba galėtų būti dėstomi Pedagogikos fakulteto studentams - būsimiesiems pradinėjų klasių mokytojams. Šių dalykų reikalingumą Likerto 7 balų skale (nuo -3 iki +3) 449 anketose apibūdino 131 pradinėjų klasių mokytojas, 201 Pedagogikos fakulteto IV kurso studentas ir 117 Pedagogikos fakulteto dėstytojų. Tyrimai atlikti 1997 m.

Faktorinė analizė skirta kintamųjų grupavimui į artimų pagal tam tikrą savybę kintamųjų grupes, vadinamas faktoriais. Šiuo atveju tai reiškia, kad respondentams kelių dalykų reikalingumą vertinant vienodai, t.y. jei beveik kiekvienoje anketoje šioms dalykams skirta vienodai balų, tie dalykai sudaro artimų pagal reikalingumą dalykų grupę. Be to, jei dalykai dar priklauso vienai mokslo krypčiai ar pasižymi kitomis juos siejančiomis juos savybėmis, tai logiška ir šiuos dalykus jungti į vieną bendresnio pobūdžio dalyką. Taip kintamųjų skaičius gerokai sumažėja, pvz., šioje anketoje vietoje 74 kintamųjų lieka 15-18 faktorių, kuriuos galima laikyti naujais kintamaisiais.

Sumažinus kintamųjų skaičių, atsiranda daugiau privalumų:

1. Su mažesniu kintamųjų skaičiumi galima atlikti išsamesnę statistinę analizę, palyginti kintamuosius tarpusavyje.
2. Norint išplėsti tyrimą, verta paanalizuoti, ar nereikėtų apsiriboti integruotais kintamaisiais. Pvz., jei norima čia nagrinėjamą anketą pateikti ne 449, o 4 000 respondentų, tai, ko gero, pakaktų sudaryti naują anketą, įtraukus į ją 18 dalykų, kurie atitinka 18 faktorių, gautų išanalizavus pradinės 449 respondentų apklausos rezultatus. Tuomet ir respondentams gerokai lengviau, ir duomenų matrica 4 kartus mažesnė, ir statistinė analizė reikšmingesnė.
3. Kintamųjų grupavimas į faktorius gali būti naudingas praktinei reorganizacijai. Pvz., dabar aktualus studijų klausimas – dalykų integracija, tarpdalykiniai ryšiai, modulių skaičiaus viename semestre mažinimas. Kvalifikuota faktorinė ana-

lizė gali padėti spręsti šiuos klausimus, parodyti dalykų ryšį, galimas naujas dalykų struktūras.

1. Bendroji 74 dalykų faktorinė analizė

Pradžioje atlikta bendra 74 dalykų faktorinė analizė: principinių komponentų metodu 74 dalykai buvo paskirstyti į 17 grupių, vadinamų faktoriais, paaiškinančiais 69,8 proc. visos sklaidos. Pirmasis faktorius apima 26,2 proc. sklaidos, pirmieji 7 faktoriai apima 51,5 proc., o pirmieji 12 faktorių – 62,1 proc. sklaidos. Likusieji 5 faktoriai sudaro tik 7,7 proc. sklaidos. Reliabilumo analizė rodo, kad paskutiniuosius penkis faktorius sudarantys dalykai netinka jungti į faktorių. Septynioliktąjį faktorių sudaro 1 dalykas – informatika.

Lentelė rodo, kad pirmieji 12 faktorių atitinka formalius reikalavimus:

1. Kaiser–Meyer–Olkin adekvatumo koeficientas (KMO) rodo, ar duomenų matrica tinka faktorinei analizei: ji tokia labiau tinka, kuo šio koeficiento reikšmė artimesnė 1 (ši reikšmė turi būti ne mažesnė kaip 0,6). Bendros 74 dalykų matricos KMO koeficientas yra 0,912. Vadinasi, ši matrica labai gerai tinka faktorinei analizei atlikti. Pakankamai aukšti, viršijantys minimalų tinkamą faktorinei analizei koeficientą 0,6, yra ir pirmųjų 12 faktorių KMO koeficientai.
2. Kiekvienas faktorius paaiškina ne mažiau kaip trečdalį to faktoriaus sklaidos: mažiausias procentas yra 34,5.
3. Minimalus koreliacijos su kitais faktoriaus kintamaisiais koeficientas dažniausiai rodo tik vieno kintamojo nepakankamą ryšį su kitais to paties faktoriaus kintamaisiais, tuo tarpu kitų kintamųjų tarpusavio ryšiai paprastai būna pakankamai tvirti. Šia prasme minimalus koreliacijos koeficientas 0,319 neprieštarauja bendram 5 dalykų jungimui į vieną faktorių.
4. Reliabilumo analizė Alfa faktorinės analizės metodu skirta patikrinti faktorių vidinę konsistenciją (faktorių sudarančių dalykų tarpusavio “tankumą”, glau-

1 lentelė

El. Nr.	Faktoriaus pavadinimas	Dalykų skaič.	KMO koef.	Sklaidos %	Min. korel.	Kron. alfa
1	Metodikos, praktika, vaikų literatūra	9	0,927	73,9	0,38	0,956
2	Psichologija ir šeimos pedagogika	8	0,892	45,2	0,535	0,867
3	Pedagogika (be vaik., šeimos, spec.)	9	0,867	42,4	0,516	0,867
4	Biologija ir geografija	5	0,774	60,7	0,554	0,88
5	Lietuvių kalba	5	0,895	76,5	0,654	0,938
6	Fiziniai mokslai	3	0,747	75	0,771	0,899
7	Meno pratybos	4	0,718	41,3	0,492	0,736
8	Bendrieji hum., soc. mokslai (be log.)	5	0,732	39,5	0,319	0,75
9	Istorija	4	0,723	48,2	0,43	0,774
10	Meno teorija	3	0,654	59,9	0,52	0,798
11	Medic., kūno k. m., vaikystės pedag.	4	0,698	34,5	0,41	0,672
12	Ekologija, ekon. geogr., kraštotyra	3	0,674	44,7	0,502	0,707

dumą). Šios konsistencijos matas – Kronbacho alfa koeficientas. Jei šio koeficiento reikšmė mažesnė už 0,5, tai faktorius nėra homogeninis, vienodas; tokį faktorių sudarančių dalykų nereikia jungti į vieną grupę. Faktorių sudarantys dalykai yra tuo labiau tarpusavyje susiję, kuo alfa koeficientas artimesnis 1. Lentelė rodo, kad pirmieji 12 faktorių sudaro pakankamai homogeniškas grupes, o pirmųjų šešių faktorių homogeniškumas yra netgi labai didelis. Keturioliktojo faktoriaus alfa koeficientas lygus 0,462. Tai rodo, kad netinka logikos dalyką jungti į vieną grupę su filosofijos bendru dalyku. Tą patvirtina ir koreliacijos tarp šių dalykų faktoriuje koeficientas 0,3 - ryšys pernelyg meniškas. Dar blogesnė šešiolikto faktoriaus situacija: čia alfa lygus tik 0,169, o faktoriams tarpusavio koreliacijos koeficientas yra 0,093, tad kūno kultūros ir sporto pratybos visiškai nejungtinos į vieną grupę su specialiąja pedagogika.

Nors pirmieji 12 faktorių atitinka formalius faktorinei analizei keliamus reikalavimus, tačiau ne visiems iš jų būdinga pakankamai gera praktine interpretacija. Pirmojo, pagrindinio, faktoriaus glaudžiai susijusios visos metodikos, prie jų labai gerai dera ir pedagoginė praktika mokykloje. Absoliuti respondentų dauguma nurodė, kad šių dalykų labai reikia, daugelis respondentų žymėjo visus šiuos dalykus vienodai. Labai reikalinga buvo pripažįstama ir Vaikų literatūra. Tačiau negalima tvirtinti, jog šie dalykai priklauso vienai gretutinių dalykų grupei. Todėl pirmasis faktorius interpretuotinas nebent kaip respondentų pripažintų **svarbiausiųjų dalykų** grupė.

Panašiai į antrą faktorių susikaupė visi 7 psichologijos dalykai, tačiau prie jų “prisišliejo” ir šeimos pedagogika. Negalima teigti, kad tai psichologinio pobūdžio dalykas.

Trečiąjį faktorių sudaro 9 pedagogikos dalykai, tačiau sunku paaiškinti, kodėl čia nėra vaikystės, šeimos bei specialiosios pedagogikos.

Nuo 4-ojo iki 7-ojo, faktorius sudaro akivaizdžiai tos pačios krypties gretutiniai dalykai: 4-ąjį taip pat 9-ąjį ir 10-ąjį faktorių – biologija, zoologija, botanika, geografija, fizinė geografija, Lietuvos geografija; 5-ąjį – lietuvių kalba (bendras dalykas), morfologija, sintaksė, fonetika, leksikologija; 6-ąjį – fizika, chemija, technikos mokslai; 7-ąjį – muzikavimo ir dainavimo pratybos, dailės ir meninių darbų pratybos, choreografijos pratybos, raiškos menas, vaidyba; 9-ąjį – istorija (bendras dalykas), visuotinė istorija, Lietuvos istorija, etnografija ir lietuvių etninė kultūra; 10-ąjį – muzikos teorija ir istorija, dailės teorija ir istorija, choreografijos teorija.

Aštuntasis faktorius atitiktų jam suteiktą pavadinimą, jeigu jam netrūktų logikos dalyko.

Vienuoliktąjį faktorių sudaro medicinos pagrindai, vaiko anatomijos, fiziologijos ir higienos dalykas, kūno kultūros ir sporto mokslas, vaikystės pedagogika. Tai būtų geras medicinos ir kūno kultūros dalykų blokas, jei vietoje vaikystės pedagogikos čia būtų kūno kultūros ir sporto pratybos, esančios šešiolikto faktoriuje.

Dvyliktasis faktorius, galima teigti, yra homogeninis, jį sudaro bendrieji pasaulio pažinimo dalykai.

2. Faktorinė analizė pagal dalykų blokus

Kadangi atlikus bendrąją 74 dalykų faktorinę analizę, nepavyko patenkinamai sukomplikuoti 74 dalykų, be to, artimų ryšių tarp skirtingų blokų dalykų nenustatyta, atlikta faktorinė analizė principinių komponentų metodu atskirai pagal septynis dalykų blokus.

1 dalis. Bendrojo lavinimo ir studijų srities bendrųjų pagrindų dalykai

1. Socialiniai ir humanitariniai mokslai (22 dalykai). Šis blokas išsiskaidė į 5 faktorius, paaiškinančius 61,2 proc. sklaidos. KMO koeficientas lygus 0,868.

1-asis faktorius – **Lietuvių kalba**. Jį sudaro 5 dalykai: bendras lietuvių kalbos dalykas, morfologija, sintaksė, fonetika, leksikologija. Šio faktoriaus Alfa faktorinės analizės KMO koef. yra 0,895, faktorius paaiškina 76,5 proc. to faktoriaus sklaidos. Reliabilumo analizė: minimalus koreliacijos su kitais faktoriaus dalykais koeficientas yra 0,655, Kronbacho alfa reikšmė yra 0,938. Tai visiškai homogeninis faktorius.

Antrasis faktorius – 6 istorijos ir literatūros dalykai. Formalūs reikalavimai patenkinami neblogai. Tačiau istorija ir literatūra nėra vienos mokslo krypties dalykai. Be to, šiam faktoriui trūksta vaikų literatūros. Prijungus prie 6 dalykų vaikų literatūrą, principinių komponentų metodu atsiskyrė du faktoriai: istorijos ir literatūros.

Istorijos faktorių sudaro bendras istorijos dalykas, visuotinė istorija, Lietuvos istorija, etnografija ir lietuvių etninė kultūra. Tai pakankamai homogeniškas faktorius (žr. 2 lent.).

Literatūros faktorių sudaro trys literatūros: visuotinė, lietuvių ir vaikų. Šio faktoriaus Alfa faktorinės analizės KMO koef. yra 0,541, tačiau išskirti vieno faktoriaus šiuo metodu nepavyko. Vaikų literatūros koreliacijos su kitais faktoriaus dalykais koeficientas yra tik 0,282, tačiau pakankamai didelė Kronbacho alfa reikšmė 0,638 leidžia priskirti vaikų literatūros dalyką šiam faktoriui.

Atlikus tokią antrojo faktoriaus analizę, jis išskaidytas į **Istorijos** ir **Literatūros** faktorius.

Trečiąjį faktorių sudaro ekonomika, politologija, teisė, sociologija. Formalūs kriterijai pakankamai geri. Tačiau akivaizdu, kad į šią bendrųjų humanitarinių ir socialinių mokslų grupę galėtų pretenduoti ir filosofija bei logika. Prijungus šiuos du dalykus, du faktoriai neišsiskyrė, susiformavo vienas faktorius, gerai patenkinantis reikalavimus (žr. 2 lent.): bloko 22 dalykų faktorinėje analizėje filosofija ir logika priklauso 5-ajam faktoriui su koreliacijos koeficientais 0,509 ir 0,806. Šių dalykų koreliacijos trečiame faktoriuje koeficientai yra atitinkamai 0,356 ir 0,169, t. y. antri po penktojo faktoriaus. Iš tokios informacijos galima daryti išvadą, kad statistiniai rezultatai neprieštarauja filosofijos ir logikos įtraukimui į trečią faktorių. Toks šešių dalykų faktorius pavadintas **Bendrųjų socialinių ir humanitarinių mokslų** faktoriumi.

Ketvirtąjį faktorių sudaro užsienio (rusų ir Vakarų šalių) kalbos bei vaikų literatūra. Žemi šio faktoriaus rodikliai parodė, kad šiuos tris dalykus netinka jungti į vieną grupę. Bloko 22 dalykų faktorinėje analizėje bendras filologijos dalykas ir kalbotyra priklauso 5-ajam faktoriui su koreliacijos koeficientais 0,575 ir 0,4. Šių dalykų koreliacijos ketvirtame faktoriuje koeficientai yra atitinkamai 0,233 ir 0,374, t. y. antri po penktojo faktoriaus. Sudaryta nauja keturių dalykų grupė: rusų ir Vakarų šalių kalbos, filologija, kalbotyra. Atlikus šios grupės faktorinę analizę, buvo išskirtas vienintelis faktorius, kurio statistiniai rodikliai kur kas geresni (žr. 2 lent.) nei pradinio ketvirtojo faktoriaus. Prieita prie išvados, kad statistiniai rezultatai leidžia įtraukti į ketvirtąjį faktorių filologiją ir kalbotyrą ir nebepriskirti jam vaikų literatūros. Toks naujas 4 dalykų faktorius pavadintas **Filologijos** faktoriumi.

Penktąjį faktorių sudaro logika, filologija, filosofija ir kalbotyra. Kaip minėta, akivaizdūs šių dalykų ryšiai su kitais faktoriais. Menki 5-ojo faktoriaus statistiniai rodikliai

leidžia daryti išvadą, kad geriau išskaidyti šį faktorių, priskiriant dalykus tiems faktoriams, kuriems atitinkami dalykai labiau tinka. Taip ir padaryta aukščiau aprašytoje analizėje.

2. *Fiziniai ir biomedicininiai mokslai* (11 dalykų). Šis blokas išsiskaidė į 3 faktorius, paaiškinančius 69,8 proc. sklaidos. KMO koeficientas lygus 0,82.

Pirmąjį faktorių sudaro biologija, zoologija, botanika, bendras geografijos dalykas, fizinė ir Lietuvos geografijos. Tai pakankamai homogeniškas faktorius (žr. 2 lent.). Jis pavadintas **Biologijos ir geografijos** faktoriumi.

Antrąjį faktorių sudaro fizika, technikos mokslai, chemija. Tai visiškai homogeninis faktorius (žr. 2 lent.). Jis pavadintas **Fizinių mokslų** faktoriumi.

Trečiąjį faktorių sudaro informatika ir matematika. Alfa faktorinė bei reliabilumo analizė davė blogus statistinius rezultatus (žr. 2 lent.). Tačiau jau principinių komponentų metodas rodo, kad šie du dalykai tinka vienam faktoriui: jų koreliacijos koeficientai yra atitinkamai 0,771 ir 0,619. Kitų faktorių informatikos koeficientai labai maži, o matematikos koeficientas 1 faktoriuje yra 0,302, antrame faktoriuje yra 0,195. Šis faktorius pavadintas **Informatikos ir matematikos** faktoriumi.

3. *Meno dalykų blokas* (7 dalykai). Šis blokas išsiskaidė į 2 faktorius, paaiškinančius 62,7 proc. sklaidos. KMO koeficientas lygus 0,64.

Pirmąjį faktorių sudaro muzikavimo ir dainavimo pratybos, dailės ir meninių darbų pratybos, choreografijos pratybos, raiškos menas, vaidyba. Tai pakankamai homogeninis faktorius. Jis pavadintas **Meno pratybų** faktoriumi.

2 lentelė

El. Nr.	Faktoriaus pavadinimas	Dalykų skaič.	KMO koef.	Sklaidos %	Min. korel.	Kron. alfa
1	Bendrieji hum. ir socialiniai mokslai	6	0,74	35,1	0,372	0,758
2	Istorija	4	0,723	48,2	0,43	0,774
3	Filologija	4	0,643	28,7	0,288	0,591
4	Literatūra	3	0,541	-	0,282	0,638
5	Lietuvių kalba	5	0,895	76,5	0,655	0,938
6	Informatika ir matematika	2	0,5	20,1	0,202	0,336
7	Fiziniai mokslai	3	0,747	75	0,771	0,899
8	Biologija ir geografija	6	0,802	56	0,558	0,88
9	Meno teorija	3	0,654	59,9	0,52	0,798
10	Meno pratybos	4	0,718	41,3	0,491	0,736
11	Medicina ir kūno kultūra	4	0,679	33,2	0,351	0,644
12	Ekologija, ekon. geogr., kraštotyra	3	0,674	44,7	0,502	0,707
13	Vaikystės ir šeimos pedagogika	2	0,5	57,5	0,576	0,731
14	Pedagogikos pagrindai	2	0,5	60,8	0,609	0,757
15	Globalūs pedagogikos aspektai	3	0,692	53,8	0,584	0,774
16	Pedagogikos technologijos	5	0,775	41,6	0,396	0,766
17	Metodikos ir praktika	8	0,928	81,4	0,696	0,971
18	Psichologija	7	0,879	46,8	0,569	0,86

Antrąjį faktorių sudaro muzikos teorija ir istorija, dailės teorija ir istorija, choreografijos teorija. Tai pakankamai homogeninis faktorius. Jis pavadintas **Meno teorijos** faktoriumi.

4. *Kitų bendrojo lavinimo dalykų blokas* (7 dalykai). Šis blokas išsiskaidė į 2 faktorius, paaiškinančius 55,2 proc. sklaidos. KMO koeficientas lygus 0,771.

Pirmąjį faktorių sudaro medicinos pagrindai, vaiko anatomija, fiziologija ir higiena, kūno kultūros ir sporto mokslas, kūno kultūros ir sporto pratybos (žr. 2 lent.). Tai pakankamai homogeninis faktorius. Jis pavadintas **Medicinos ir kūno kultūros** faktoriumi.

Antrąjį faktorių sudaro ekologija, ekonominė geografija, kraštotyra. Šis gana homogeniškas faktorius pavadintas **Ekologijos, Ekonominės geografijos ir Kraštotyros** faktoriumi.

II dalis. Profesinio pasirengimo dalykai

5. *Pedagogikos dalykų blokas* (12 dalykų). Šis blokas išsiskaidė į 2 faktorius, tačiau toks atskyrimas nėra griežtas: 5 dalykų koreliacijos koeficientai abiejuose faktoriuose skiriasi nedaug. Be to, ne itin vykusį šių faktorių interpretaciją. Prieita prie išvados, kad pedagogikos dalykų blokas neskaidytinas į du faktorius.

Pabandyta analizuoti nauju metodu: buvo pareikalauta, kad principinių komponentų metodu Varimakso rotacija išskirtų 4 faktorius. KMO koef. nepakito, 4 faktoriai apima daugiau – net 68,6 proc. sklaidos.

Pirmąjį faktorių sudaro pedagogikos istorija, ugdymo filosofija, lyginamoji pedagogika, pedagoginė diagnostika. Pedagoginė diagnostika netinka pagal prasmę prie trijų bendrųjų dalykų, be to, 1-ojo ir 2-ojo faktorių koreliacijos koeficientai gana artimi: 0,639 ir 0,394. Reliabilumo analizės rezultatai neprieštarauja pedagoginės diagnostikos priskyrimui antrajam faktoriui - ten šio dalyko koreliacijos su kitais to faktoriaus dalykais koeficientas yra 0,559, vidutinis tame faktoriuje (pradiniame 4 dalykų faktoriuje šis koeficientas ne ką didesnis - 0,653). Pedagoginė diagnostika eliminuota iš pirmojo faktoriaus. Likusio 3 dalykų faktoriaus statistinės charakteristikos rodo, kad tai pakankamai homogeniškas faktorius. Jis pavadintas **Globalių pedagogikos aspektų** faktoriumi. Iš tiesų pedagogikos istorija globaliai plečia pedagoginį intelektą tolyn chronologine prasme, ugdymo filosofija – gilyn prasmės atžvilgiu, o lyginamoji pedagogika – platyn geografinę prasmę.

Antrąjį faktorių sudaro švietimo vadyba, socialinė, specialioji ir techninių mokymo priemonių pedagogikos. Kaip minėta, šiam faktoriui priskirta pedagoginė diagnostika. Tuomet šis 5 dalykų faktorius tapo pakankamai homogenišku faktoriumi (žr. 2 lent.). Jis pavadintas **Pedagogikos technologijų** faktoriumi.

Trečiąjį faktorių sudaro vaikystės ir šeimos pedagogikos. Šio faktoriaus Alfa faktorinės analizės KMO koef. yra 0,5, tačiau faktorius paaiškina 57,5 proc. to faktoriaus sklaidos. Abiejų dalykų koreliacijos su kitu faktoriaus dalyku koeficientas yra 0,576. Toks pakankamai homogeniškas faktorius pavadintas **Vaikystės ir šeimos pedagogikos** faktoriumi.

Ketvirtąjį faktorių sudaro Didaktika, Auklėjimo teorija ir metodika. Šis faktorius, kuris yra gana homogeniškas, pavadintas **Pedagogikos pagrindų** faktoriumi.

Toks „priverstinis“ pedagogikos dalykų bloko skirstymas į 4 faktorius pasiteisino: gautos logiškos ir natūralios faktorių interpretacijos, faktorių statistinės charakteristikos gana geros.

6. *Dalykų metodikų ir praktikos mokykloje blokas* (8 dalykai). Principinių komponentų

tų metodas šiame bloke išskyrė tik vieną faktorių, kurį sudaro 7 dalykų metodikos ir pedagoginė praktika mokykloje. KMO koeficientas labai aukštas, lygus 0,928, faktorius apima 83,5 proc. bendros sklaidos ir paaiškina 81,4 proc. sklaidos tame faktoriuje. Kronbacho Alfa reikšmė nepaprastai aukšta: 0,971. Tai visiškai homogeninis faktorius. Jis pavadintas **Metodikų ir praktikos** faktoriumi.

7. *Psichologijos dalykų blokas* (7 dalykai). Principinių komponentų metodas šiame bloke išskyrė tik vieną visiškai homogeninį faktorių. Jis pavadintas **Psichologijos** faktoriumi.

Faktorinės analizės pagal septynis dalykų blokus statistinių charakteristikų santrauka pateikta 2 lentelėje.

Išvados

1. Faktorinė analizė atskirai pagal 7 dalykų blokus pasiteisino: gautos logiškos ir natūralios 18 faktorių interpretacijos, geros faktorių statistinės charakteristikoms.

2. Nėra glaudaus ryšio tarp skirtingų mokslo krypčių dalykų, todėl netikslinga vadovautis bendrosios 74 dalykų faktorinės analizės rezultatais. 18 faktorių ir statistinė, ir interpretacine prasme gerai pasiskirstė vienos mokslo srities arba gretutinių sričių dalykų blokuose.

3. Netikslinga anketoje skaidyti bendrą dalyką į sudėtinės dalis (pvz., lietuvių kalbą – į sintaksę, fonetiką ir t. t.). Šios sudėtinės dalys smarkiai koreliuoja tarpusavyje ir priklauso bendro dalyko faktoriui.

4. Atlikus 74 studijų dalykų faktorinę analizę pagal septynis dalykų blokus ir kartu suskirsčius 74 dalykus į 18 grupių, neprarasta esminė informacija apie šiuos dalykus ir gauta nesudėtinga, lengvai interpretuojama dalykų sąveikos sistema.

Literatūra

1. Bitinas B. Statistiniai metodai pedagogikoje ir psichologijoje. – K., 1974. - 207 p.
2. Merkys G., Tamošiūnas T. Zum Professiogramm des Lehrers im litauischen Bildungswesen. Transkulturelle Adaptation einer deutschsprachigen Skala und Entwicklung eigenständiger Instrumente. – 55.AEPF – Tagung. - Berlin, 1997. - S. 54.
3. Tamošiūnas T. Edukologijos bakalauro dalykinio ir pedagoginio rengimo integracija. // Lietuvos mokslas ir pramonė. Konferencijos pranešimų medžiaga. – Kn. 2. – K., 1995. - P. 47-52.

Šiaulių universitetas

Darbas gautas 1998 05 20, spaudai įteiktas 1998 06 25

SPECIAL EDUCATION AS A PART OF COMPREHENSIVE SCHOOL - FROM SEGREGATION TO INTEGRATION, MAINSTREAMING AND INCLUSION

Kari Tuunainen and Markku Ihatsu

Introduction

In the last twenty five years, the integration or mainstreaming of the students with difficulties and special needs has risen to public awareness. Rooted and originating in Scandinavian tradition, normalization and mainstreaming became a world-wide policy in the form of Public Law PL 94 - 142, 1975 The Education For All handicapped Act from the United States. Normalization and mainstreaming have got an official standing for example in the Standard Rules, which were accepted as the United Nations resolution in December 1993.

The development has been rapid, and initiatives are frequently made in the field. One of the most powerful new ideas is inclusive education. It means restructuring schools in order to respond to the needs of children. Developing countries in particular have embraced this new idea and made it basis of their education sector policies. In countries where defectology has been the prevailing ideology, the dichotomy between ordinary and special schools may still appear.

However, there is a problem: is it possible to develop a new, brave, inclusive educational system taking larger leaps, not only small steps from segregated institutions, resource rooms or clinics in schools and other intermediate institutions of a more or less scattered special educational system? This issue has been debated all over the world. For instance, I (KT) participated in the 13th APEID Asia/Pacific Regional Seminar on inclusion in 1993. The seminar was held by Japan's National Institute for Special Education (NISE). The experience was a total shock; only thirteen countries (among China and India) attended, but they represented more than a half of the world's population.

The debate is increasingly connected to the human rights issues, but the biggest resistance seems to come from the schools, teacher training units and, in some cases, even from the special education professionals themselves. This makes it clear that the role of teacher education is of extremely important. We believe in Finland that there should be a 2-5 credit/ study week component or module centered on these issues incorporated into every teacher training program.

Different parts of the world seem to be in very different situations in terms of integration or inclusion. One of the largest books from the field, *Comparative Studies in Special Education* (Mazurek - Winzer 1994), describes c. 30 countries from the point of view of integration. The countries are classified into five categories in the study: 1) limited special education, 2) emerging special education, 3) segregated special education, 4) approaching integration and 5) integrated special education. The study made it evi-

dent that the reality is far from real integration even in countries like the United States, Scandinavian countries, New Zealand and Britain, which are in the last category.

The first and very negative warning against full inclusion came from Simon Haskell, an eminent scholar from Deakin university, Australia. He made his point at the Rehabilitation International World Conference, Auckland, New Zealand, Fall 1996. He stated that the politicians do not understand the difference educational and social goals. However, it is equally true that the educators do not necessarily understand that there are different levels of argumentation. If we agree that slavery is bad, or females right to vote is good, we cannot focus on the possible negative consequences of these statements. The consequences are practicalities, and important principles must come first.

In our experience, we often argue on different levels. If I try to defend child's right to go to the closest school from his or her home, I do not necessarily mean, that an ordinary teacher should take a pupil in need of special education without any support into a regular class, because it would obviously cause problems both to the teacher and to the child.

In the following, we shall list some extracts from the Standard Rules, because they incorporate some of the most important high-level, international break-throughs in the field. The Standard Rules booklet was published by the UN in 1994 and it consists of 22 rules divided in four chapters (41 pages). Rule 6 deals with education as follows:

Rule 6: Education

States should recognize the principle of equal primary, secondary and tertiary educational opportunities for children, youth and adults with disabilities, in integrated settings. They should ensure that the education of persons with disabilities is an integral part of the educational system.

1. General educational authorities are responsible for the education of persons with disabilities in integrated settings. Education for persons with disabilities should form an integral part of national educational planning, curriculum development and school organization.
2. Education in mainstream schools presupposes the provision of interpreter and other appropriate support services. Adequate accessibility and support services, designed to meet the needs of persons with different disabilities should be provided.
3. Parent groups and organizations of persons with disabilities should be involved in the education process at all levels.
4. In States where education is compulsory it should be provided to girls and boys with all kinds and all levels of disabilities, including the most severe.
5. Special attention should be given in the following areas: a) Very young children with disabilities, b) Pre-school children with disabilities, c) Adults with disabilities, particularly women.
6. To accommodate educational provisions for persons with disabilities in the mainstream, States should: a) Have a clearly stated policy, understood and accepted at the school level and by the wider community; b) Allow for curriculum flexibility, addition and adaptation; c) Provide for quality materials, ongoing teacher training and support teachers.
7. Integrated education and community-based programmes should be seen as

complementary approaches in providing cost-effective education and training for persons with disabilities. National community-based programmes should encourage communities to use and develop their resources to provide local education to persons with disabilities.

8. In situations where the general school system does not yet adequately meet the needs of all persons with disabilities, special education may be considered. It should be aimed at preparing students for education in the general school system. The quality of such education should reflect the same standards and ambitions as general education and should be closely linked to it. At a minimum, students with disabilities should be afforded the same portion of educational resources as students without disabilities. States should aim for the gradual integration of special education services into mainstream education. It is acknowledged that in some instances special education may currently be considered to be the most appropriate form of education for some students with disabilities.
9. Owing to the particular communication needs of deaf and deaf/blind persons, their education may be more suitably provided in schools for such persons or special classes and units in mainstream schools. At the initial stage, in particular, special attention needs to be focused on culturally sensitive instruction that will result in effective communication skills and maximum independence for people who are deaf or deaf/blind.

People frequently feel that the UN resolutions are high-level thinking with little to do with practice. Another popular notion is that the resolutions are good only for the developing countries. In the latter case the principles are considered to be of great practical value, because they uphold the complicated special need services which we have created. The most severe critics and the hardest resistance against the pure and simpler principles of integration and inclusion often come from the professionals in the field of special education. They may feel their position is threatened, they may have too many prejudices or they may just be unwilling to open their minds to new ideas. Details seem to be more important than principles. There is an old saying; The war and peace are so important issues, that it will not be left only for the generals.

One way to look at the new situation is to abandon terms like integration or segregation, inclusion or exclusion. These concepts have in common a meaning based on recognised diversity. Students differ in most preconditions for learning and in other characteristics important to taking part in the school activities. Diversity is in that sense normal. However, in the last decades, we have developed a tendency to perceive problems in accordance with the psycho-medical paradigm, in terms of segregation and exclusion. What a paradox; in order to help, we accept labeling, discrimination and exclusion, which in many cases can cause severe problems to the children and their families.

Integration has a history - not only the past

Historically, the western industrialized countries have developed immensely in terms of providing special services for the children with special needs. In most western countries there are eight specialty areas of special education: 1) Deaf and the hard of hearing,

2) early childhood, 3) emotional and behavioral disorders, 4) the gifted and the talented, 5) learning disabilities, 6) mental retardation and developmental disabilities, 7) physical and health disabilities and 8) visual impairments.

The incorporation of the WHO-80 international classification the development of special needs services appears to take place in the following order: impairment, disability and handicap. The deaf and the blind come have first, the otherwise psychically disabled and the mentally retarded second. Thne groups can classified as having animpairment. In the developing countries these are the first, and this far, the only groups provided with special education, and it will still take some time before special education services can be extendedto those with disabilities in these countries. We must also remember, that in many countries the access to education is very limited and illiteracy rates are very high. .

Edvard Befring, a Norwegian scholar, talks of five main phases into which the the adoption of specuial education in Europe can be divided. During phase I (1775-1875) the first special schools were founded. In phase II (1875-1940) the formal rights of children with special needs were incorporated into the legislation. The term “prevention” showed up in many countries. Phase III (1945 -1970), the post war era was characterized by the rapid expansion of services, which were still offered in segregated settings. In phase IV (1970 1990), the key words were normalization, individualization and integration or mainstreaming as they put it in the USA in the famous federal law in 1975.

The latest phase V (1991 -)can be seen as an inclusion phase and a phase for new orientation In most countries unemployment nhas increased greatly, and cut-backs of economic resources have become common in the special education sector. The reliance on separated educational systems has collapsed. The educational authorities - and those in charge of financing - have begun to questione the present system and to look for new options which are closer to normal educational settings and which may also be more economically affordable, too. In the Nordic countries in mparticular the state and the communities have been responsible, but there are voices that markets and families should take larger role in providing services. Many people are using here the term Welfare-mix.

Some future trends

In many countries, the development in the integration of children with special needs will mean the rise of all kinds of resource centers, which serve the ordinary schools. It will also mean the fall of separated residential institutions which solely take care of their own clients, patients or pupils. Hopefully the development of special education in those countries who are building their services could omit the segregated residential institutions for several reasons. First, they are so expensive that even rich countries are cutting down their number. Secondly, they will almot inevitably become opponents for the integration development. And finally, they create a way of thinking , which is based on the necessity of segregation of the disabled into institutions like medical hospitals, even though the majority of the problems are not medical but social, ethical and economical by their basic nature. In some cases, the old donors and associations seem to think that the best way to assure their contribution is to build a monument, segregated system or at least headquarters. After all, the “ big names” could even have their statues erected in front of such institutions!

In any case, some infrastructure will be needed for integrated help. Well-trained special education professionals, teachers, researchers etc. will be needed, but they alone are not enough. Voluntary associations, activists who put people first, are needed on all possible levels of decision making. Watch dogs, single issue movements and legislation are also needed. In my opinion, teachers and teacher training is of the greatest importance of all.

The active role of the families is getting more attention and a more dynamic model for interaction is developed for the communication of official and voluntary sectors. This will also mean an increase in quality assurance thinking, the use of a goal and human rights-oriented approach instead of the diagnosis-rehabilitation paradigm. It will add new flexibility into educational thinking. In special education one possible way forward may be the Community Based Rehabilitation model (CBR-model), where the educational sector is necessary. We have some preliminary experiences of the implementation of this approach in Ethiopia, in the ESSP-project from 1994.

To conclude: We must find new approaches in order to avoid the traps in the old, dichotomic models. The boundaries between different administrative units and research fields are too high in all possible ways. By working on the local level, it is possible to find new horizontal openings to educate and support those who cannot use ordinary, competitive and traditional educational and other paths.

Some references

1. C.Clark, A.Dyson and A. Millward (eds) 1995 Towards inclusive schools? London: David Fulton Publishers.
2. K.Mazurek - M.A.Winzer (eds) 1994 Comparative Studies in Special Education. Washington D.C.: Gallaudet University Press is large (477 p) collection of articles from different countries in relation to integration I Limited special education, II Emerging spec. ed., Segregated spec. ed. IV Approaching Integration and V Integrated spec. ed. with examples from Scandinavia, United States, New Zealand and England and Wales.
3. The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities (1994) Published by the United Nations. Disabled Persons Unit. Dept. for Policy Coordination and Sustainable Development. N.Y. N.Y 10017 USA.
4. The 13th APEID Regional seminar on Special Education "Inclusion". 8 - 13 November 1993 NISE, Yokosuka, Japan. Seminar report.
5. 18th World Congress of Rehabilitation International. Equality Through Participation. Congress Proceedings. Auckland New Zealand September 15 - 20 1996

University of Joensuu

Darbas gautas 1998 05 22, spaudai įteiktas 1998 06 25

PEDAGOGŲ RENGIMAS KAIP PROBLEMA

Juozas Vaitkevičius

Summary

THE TEACHER'S TRAINING PROCESS AS A PROBLEM

The social role of the teacher in the society has no equals. This profession is a very complicated one. Actually it includes three roles: one of the specialist, the other of didactic and the third of the educator. For some of those roles experience and acquired knowledge are not enough, the inborn qualities should be present as well. That's why there exists not only the problem of training teachers but also of selecting them. Different ways and methods to solve these problems are used in our country and the whole world. But because of the complicated phenomenon of a man the problem hasn't been properly solved.

Key words: Teacher as a specialist, didactor, educator, selection, faculty, club.

“...mūsų mokyklos taps geriausios pasaulyje tik tada, kai mes turėsime geriausių pasaulyje pedagogų”

B. Klintonas

Vis dėlto Ralf W. Tyler tvirtino, jog “...prireiks ne metų, bet dešimtmečių, norint turėti aukštos kvalifikacijos mokytojus ir tokią jų rengimo sistemą [1].

Straipsnio teorinį aktualumą bei praktinį reikšmingumą rodo mokytojo visuomeninio vaidmens svarba, jo asmenybės sudėtingumas ir ugdymo problematiškumas. Šios sudėtingos problemos - mokytojo asmenybės ugdymo - sprendimui panaudota literatūrinių šaltinių analizės, anketų, pokalbio, stebėjimo ir kt. metodai. Straipsnyje nagrinėjami šie mokytojų asmenybės savitumai, būtent: pačių būsimų mokytojų (VPU studentų) požiūris į mokytojo profesiją, jų profesinės atrankos bei profesinio orientavimo reikšmė ir būdai, mokytojo profesijos ypatumai, kai kurie pedagoginiai gebėjimai ir jų lavinimas.

Taigi mokytojo visuomeninio vaidmens reikšmingumas niekam nekelia abejonių. Tačiau dėl šios profesijos sudėtingumo mokytojų rengimas bei jų darbo vertinimas kelia daug rūpesčių bei problemų visuomenei, patiems mokytojams. Mat mokytojo profesija reikalauja iš jo daugelio socialinių vaidmenų, kaip antai:

Mokytojas-specialistas - išmanantis atitinkamą dalyką, mokslo šaką, gebantis veikti šioje srityje. Žinios, mokėjimai, įgūdžiai, taip pat ir specialybė įgyjama mokantis mokykloje bei praktinės veiklos metu. Išmanančiu specialistu ne gimstama, o tampama.

Mokytojas-didaktikas, metodininkas - ne tik išmanantis dalyką, atitinkamą mokslo šaką, bet ir gebantis savo žinias, mokėjimus patirtį perteikti kitiems, mokiniams. Vadinasi, be dalyko žinių, mokėjimų, dar reikia ir psichopedagoginio, metodinio mokytojo

pasirengimo, kuris svarbus rengiantis pedagogo darbui mokykloje. Jį būtina tobulinti, praktinėje-pedagoginėje veikloje ir apskritai gyvenime.

Mokytojas-ugdytojas-pedagogas - tai žmogus, mylintis kitus žmones, norintis ir gebantis padėti kitiems, paveikti kitus ne tik žodžiais, bet ir darbais, elgesiu, visa savo asmenybe. Jis moka paveikti fiziškai, protišcai, doroviškai, dvasiškai, t.y. savo asmeniniu pavyzdžiu geba ugdyti harmoningą, visuminę (holistinę) ugdytinio asmenybę. Ugdytojo-pedagogo pagrindinius bruožus lemia prigimtis. Jų neturint iš prigimties, gyvenime vargu ar beįgyjama.

Mokytojui-ugdytojui būdingi šie bruožai visi labai svarbūs, ne jų neturėdamas mokytojas negalėtų gerai atlikti savo pareigų. Taip pat ir rengiant mokytojus iškyla opi problema, t. y. rengti visapusišką, harmoningą (holistinę) asmenybę - specialistą, mokytoją-didaktiką, ugdytoją-pedagogą. Visos šios sąvokos telpa viename žodyje MOKYTOJAS.

Norint būti geru mokytoju, nepakanka vien išorinių poveikių (mokymo, lavinimo, auklėjimo), netgi noro ir vidinių paties žmogaus pastangų tapti mokytoju. Taip pat iškyla opi problema - atrankos į mokytojus problema. Kruopščios būsimųjų mokytojų atrankos reikia dar ir todėl, kad ne visi netgi pedagoginių institutų, universitetų studentai, savo noru pasirinkę pedagoginio profilio mokyklas, nori būti mokytojais. Faktai rodo, kad taip būna visais laikais įvairiose šalyse. Tiriant buvusios TSRS pedagoginių institutų studentų požiūrį į pedagogo profesiją pasirodė, kad tais laikais didelė studentų dalis nenorėjo būti mokytojais, nors įstatymas vertė kiekvieną dirbti pagal specialybę. Nenorinčių dirbti pedagoginį darbą buvo nuo 33,2 proc. (B. Bolotinskaja) iki 62 proc. (L. Achmedionova). To meto Tarybų Lietuvoje pedagoginių institutų studentų, nenorinčių būti mokytojais, buvo 30-40 proc. ir daugiau.

Panašus Pedagoginio universiteto studentų požiūris į mokytojo profesiją ir dabar, Nepriklausomoje Lietuvoje. Iš 1997 m. apklaustų VPU studentų į klausimą "Ar galvoji baigęs universitetą dirbti mokykloje?" teigiamai atsakė: apsisprendę dirbti mokykloje - 36 proc., abejojančių, dirbs ar nedirbs mokykloje - 46 proc., tikrai nedirbs mokykloje - 14 proc., likusieji 4 proc. studentų mokykloje dirbs tik tuo atveju, jeigu gerai uždirbs. Vadinas, vos trečdalis apklaustųjų studentų tvirtai apsisprendę dirbti mokytojais, kiti gi priklauso "sunkiai auklėjamųjų" (pedagoginio kryptingumo prasme) grupei.

Mus domino ir tai, kodėl baigę vidurinę mokyklą jie nutarė studijuoti? 65 proc. apklaustų studentų teigė, kad nori daugiau sužinoti, patys tobulėti, 10 proc. - nori tapti mokytojais, 14 proc. - viliojo studentiškas gyvenimas, 6 proc. - bėgo nuo tėvų, 5 proc. - baigus aukštąjį mokslą galima daugiau uždirbti. Taigi tik 10 proc. studentų tikrai tvirtai apsisprendę būti mokytojais. Daugumos studentų norai ir viltys rimtos, pagirtinos (siekia patys tobulėti (65 proc.)), tačiau neutralios pedagoginio-profesinio apsisprendimo atžvilgiu. Likusieji 25 proc. būsimų studentų galvojo valiūkiškai, nekvaršindami sau galvos dėl ateities.

Mus taip pat domino ir tai, kas gi atbaido jaunimą nuo pedagogo profesijos dar mokyklos suole? VPU studentai teigė, kad neigiamą mokytojo profesijos įvaizdį sukuria pati mokykla, mokytojas - 20,8 proc., spauda, masinės komunikacijos priemonės - 5,1 proc., įvairūs visuomeniniai išipareigojimai mokykloje - 3 proc., šeima, tėvai - 2,5 proc. Taigi meilę, abejingumą ar net neapykantą mokyklai mokiniuose sukuria pati mokykla, t.y. mokytojai, neturintys pedagoginės gyslės, nesugebantys ar nesistengiantys bendrauti su mokiniais, neišmokantys dėstomo dalyko pamokoje ir kt.

Turėdami mintyse šiuos faktus klausėme studentus, kodėl jie stojo į pedagoginį universitetą? 72 proc. apklaustųjų studentų į Pedagoginį universitetą stojo norėdami įsigyti specialybę, būti specialistu (gal mokytoju, gal ir ne), 20 proc. norėjo būti atitinkamo dalyko mokytojais, stojo į pedagoginį universitetą dėl dalyko ir mokinių, 6 proc. norėjo būti mokytojais apskritai, nebūtinai šio dalyko, 2 proc. nežinojo, kodėl stojo į VPU. Taigi dėl moksleivių ir Pedagoginio universiteto studentų pedagoginio kryptingumo kyla gana daug keblumų. Dar didesnę nerimą kelia pedagoginių kadru atranka ir jų rengimas, atsižvelgiant į mokyklą ir mokinių padėtį šiandien. Pailiustruodamas šią mintį pacituosiu mūsų universiteto studentės F. B. gana pesimistiškas mintis, kilusias jai po trumpo susitikimo su moksleiviais pedagoginės praktikos metu. “Manė, ką išmokusi, perteikianti mokiniams, jiems taip pat klasėje būsią įdomu, kaip ir jai - auditorijoje. Bet, pasirodė, mokykloje reikia daugiau psichologinės pagalbos. Daugelis mokinių galvoja apie stresą, mirtį, kodėl žmonės palūžta, apie neviltį, gyvenimo ir mokslo beprasmybę... Ir studentė nežino, ar ji, būdama mokytoja, įstengs kuo nors padėti tokiems” [2]. Taigi dėl nūdienos visuomeninio gyvenimo mokyklai ir mokytojui kyla naujų problemų, ne mažiau svarbių už mokytojo-specialisto, mokytojo-didaktiko išskylančių darbe. Šiandien ypač svarbu rengti mokytoją-ugdytoją-pedagogą, mylintį žmogų, norintį ir galintį jaunam žmogui padėti ne tik moksle, bet ir gyvenime: buityje, būtyje, parodant jam gyvenimo prasmę, žmogaus pašaukimą ir *pareigas* gyvenime (šiapus ir anapus). Tokiu MOKYTOJU (ugdytoju-pedagogu) tapti gana keblu. Juo reikia gimti.

Be noro, be pedagoginio pašaukimo, be aiškos motyvacijos renkantis pedagogo profesiją, vargu ar galima išugdyti gerą mokytoją pedagoginėje mokslo institucijoje, nors ir labai stengtųsi kiti ir jis pats tai daryti.

Jau minėjau, kad atrankos į būsimus mokytojus problema aktuali ne tik mums. Tai pasaulinė problema, kuri įvairiose šalyse sprendžiama skirtingai. Pvz., Šveicarijoje, priimančią pedagoginius institutus, organizuojami pokalbiai, skiriamos savaitės trukmės ar dar ilgiau trunkančios užduotys stebėti pamokas mokykloje, tam tikrus mokinius, kalbėtis su jais ir kt., po to visa tai analizuojama, aprašoma, daromos išvados, teikiami pasiūlymai. Pagal stebėjimų aprašus, jų analizę surengiamas pokalbis, kurio metu atskleidžiami kandidato į studentus pedagoginiai gebėjimai: pastabumas, mokėjimas bendrauti, paveikti stebimąjį, išvelgti esminius reiškinius ir kt. Po pokalbio kandidatui patariama, stoti ar nestoti į pedagoginę mokslo instituciją. Kitose šalyse (Izraelyje, Anglijoje, Vengrijoje ir kt.) daug dėmesio būsimųjų pedagogų profesiniam rengimui skiriama pačiame mokymo procese, siejant pedagoginį-teorinį parengimą su praktiniu, t. y. studentams skiriamos pedagoginės užduotys ne paskaitų metu stebėti pamokas mokyklose, individualiai dirbti su kai kuriais mokiniiais, jų tėvais, gatvės, klasės draugais ir kt. Stebėjimų ir atlikto darbo rezultatus jie turi apibendrinti raštu. Referatai svarstomi bei vertinami, atsižvelgiant į jų teorinį pagrindimą, praktinių pastebėjimų gilumą, išvadų realumą. Kitose šalyse (Vokietijoje, Izraelyje ir kt.) ypač daug dėmesio rengiant pedagogus skiriama pedagoginei stažuotei. Čia studentai, baigę studijas, dar negauna pedagoginio cenzo, o kad jį įgytų, privalo 1-2 metus dirbti mokykloje prižiūrimi tos mokyklos mokytojų ir vadovybės. Ir tik teigiamai įvertintas mokyklos mokytojų, bei vadovybės, stažuotojas turi teisę rašyti diplominį darbą ir ginti jį, kad gautų pedagogo cenzą. Taip mokyklos apsidraudžia nuo atsitiktinių žmonių pedagoginėje bendruomenėje.

Lietuvoje taip pat nemažai padirbėta, atrenkant kandidatus į būsimuosius pedagogo-

gus bei rengiant pedagogus aukštosiose mokyklose. Beveik prieš du dešimtmečius Vilniaus pedagoginiame institute (dabar VPU) įkurtas Būsimojo pedagogo fakultetas, kurio uždaviniai tokie:

1. Ištirti fakultetą lankančių aukštesniųjų klasių moksleivių gebėjimus bei tinkamumą profesinei pedagoginei veiklai.
2. Patikrinti jų tinkamumą pasirinktos specialybės studijoms.
3. Konsultuoti ir padėti rengtis stojamiesiems egzaminams bei studijoms aukštojoje pedagoginėje mokykloje.

Dvejus metus fakulteto lankytojai klausėsi pedagogikos, psichologijos ir dalykinių užsiėmimų, savo mokyklose atliko įvairių užduočių. Deja, kaip matėme iš studentų apklausos duomenų, Būsimojo pedagogo fakultetas per mažai parengė kandidatų į pedagogus. Todėl, be VPU ir kitose aukštosiose mokyklose (VU, ŠPI) veikiančių Būsimojo pedagogo fakultetų, prie švietimo skyrių steigėsi Būsimojo pedagogo klubai (Utenoje, mokytoja T. Giedraitienė). Utenos miesto ir rajono aukštesniųjų klasių mokiniai, kuriuos domino pedagogo profesija, laisvalaikiu savanoriškai lankė šį klubą, kuriame mokėsi analizuoti savo asmenines savybes, perprasti savauklos metodus, sprendė įvairius pedagoginius uždavinius, lankė patyrusių mokytojų pamokas, užklasinius renginius, susitikdavo su pedagogikos, psichologijos mokslininkais, turėjo auklėjamąją klasę savojoje mokykloje ir kt. Šiame klube lankėsi nemaža aukštųjų mokyklų dėstytojų, ypač VPU, ŠPI, todėl dauguma moksleivių, lankiusių klubą, įstojo į šias aukštąsias pedagogines mokyklas.

Taigi ir mūsų šalyje yra nemažai nuveikta atrenkant kandidatus į būsimus pedagogus. Tik reikia šią patirtį išsamiau išnagrinėti, apibendrinti ir pritaikyti praktiškai, ypač tarp aukštesniųjų klasių moksleivių.

Atrankos į būsimuosius pedagogus ir jų rengimo pedagoginiam darbui sėkmę lemia žmogaus pažinimas. Bet pažinti žmogų, pačią sudėtingiausią iš visų gyvųjų sistemų, yra sudėtinga. Kaip taikliai pastebėjo M. Heidegeris, nė viena epocha nežinojo tiek daug ir tiek įvairaus apie žmogų, kaip mūsų... Vis dėlto nė viena epocha nežinojo tiek mažai, kas yra žmogus. Tačiau stengtis pažinti žmogų, jį suprasti, jam padėti - kiekvieno pedagogo pareiga.

Literatūra

1. Giedraitienė T. Būsimųjų pedagogų atrankos X-XII klasėse kompleksinis programos sudarymas ir jos įgyvendinimas. Dr. disertacija. - V., 1992.
2. Karosas J. Socialinio pažinimo problema. - V., 1997.
3. Paplauskas-Ramūnas A. Pedagoginiai raštai. - V., 1996. - P. 118.
4. Skomskis T. O mokyklos aš bijau // Šviesa. - 1998. - Nr.7.
5. Tejaras de Šardenas P. Žmogaus fenomenas. - V., 1995.
6. Voveris V. Pedagogas - mūsų viltis ir nerimas. - K., 1990.

*Vilniaus pedagoginis universitetas
Darbas gautas 1998 05 14, spaudai įteiktas 1998 06 25*

ERZIEHUNG IN DEUTSCHLAND IM SPANNUNGSFELD VON FAMILIE, SCHULE UND GESELLSCHAFT

Willi Wölfling

Erziehung in Deutschland im Spannungsfeld von Familie, Schule und Gesellschaft

- 1) Einleitung
- 2) Rechtliche Grundlagen des Erziehungsauftrages
- 3) Problemskizze über Erziehung in Deutschland heute
- 4) Schulentwicklung und Schulreform
- 5) Schlußbetrachtung
- 6) Literatur

1. Einleitung

Fragen der Erziehung von Kindern und Jugendlichen stehen in allen gesellschaftlichen Ordnungssystemen an oberster Stelle, geht es bei dieser Frage doch um die Reproduktion, um den Erhalt der Gesellschaft oder um gewollte gesellschaftliche Ver-änderungen. Beim Aufwachsen von Kindern in den Groß-familien früherer Jahrzehnte war der Sozialisations- und Er-ziehungsprozeß selbstverständlich, ohne daß darüber groß reflektiert wurde. Überlieferte autoritäre und rituelle Strukturen grenzten Freiräume ab, Sanktionen reglementierten Fehlver-halten und beeinflussten so den Erziehungsprozeß.

Mit der Einführung der Schulpflicht für Kinder aller „Stände“ im 19. Jahrhundert, übernahm die Schule einen Teil der Er-ziehung. Solange in Deutschland die Schulen den Kirchen unter-stellt waren, dominierten christlich begründete und motivierte Erziehungswerte diesen Prozeß. Im Zuge gesellschaftlicher Emanzipationsprozesse kam es zu einer Trennung von Kirche und Staat und in der Folge auch zu einer Unterstellung des Schulwesens unter die Staatsaufsicht. Den Kirchen blieb nur noch die Möglichkeit, Schulen mit staatlicher Genehmigung als Privatschulen weiterzuführen. Pädagogen wie Erich Weniger erkannten schon in den 20er Jahren, daß der Staat in einem demokratischen System der einzige Garant ist, die Schulen und damit den Erziehungsprozeß vor einseitiger Ideologiesierung zu schützen.

2. Rechtliche Grundlagen des Erziehungsauftrages

In der Bundesrepublik Deutschland weist das Grundgesetz die Schul- und Bildungspolitik als Teil der Kulturpolitik als Hoheitsaufgabe den Bundesländern zu. Wir sprechen vom föderalistischen Prinzip, nach dem der Bund sich lediglich auf die Festlegung von Rahmenbedingung beschränkt, jedes Bundesland aber die Möglichkeit hat, seine eigene Schul- und Bildungspolitik zu machen. Eine Folge dieser Festlegung ist, daß es in Deutschland kein Bundeskultusministerium gibt, sondern daß jedes Bundesland sein eigene Kultusministerium hat. Eine weitere Folge davon ist, daß sich

die Schul- und Bildungspolitik von Bundesland zu Bundesland unterscheidet. So gibt es beispielsweise in Deutschland Bundesländer, die sich für eine sechsjährige Grundschule, andere, die sich für eine vier-jährige Grundschule entschieden haben. Es gibt Bundesländer, die sich für die Gesamtschule entschieden haben, andere, die am dreigliedrigen Schulsystem festhalten.

Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, als oberste, für alle Bundesländer verbindliche Rechtsnorm, legt in den Artikeln 6 und 7 die Teilung der Erziehungsverantwortung zwischen Eltern und Schule. Aufbauend auf das Grundgesetz haben die Bundesländer in ihren Verfassungen entscheidende Festlegungen für die Erziehung getroffen. So steht in Artikel 12 der Verfassung von Baden-Württemberg:

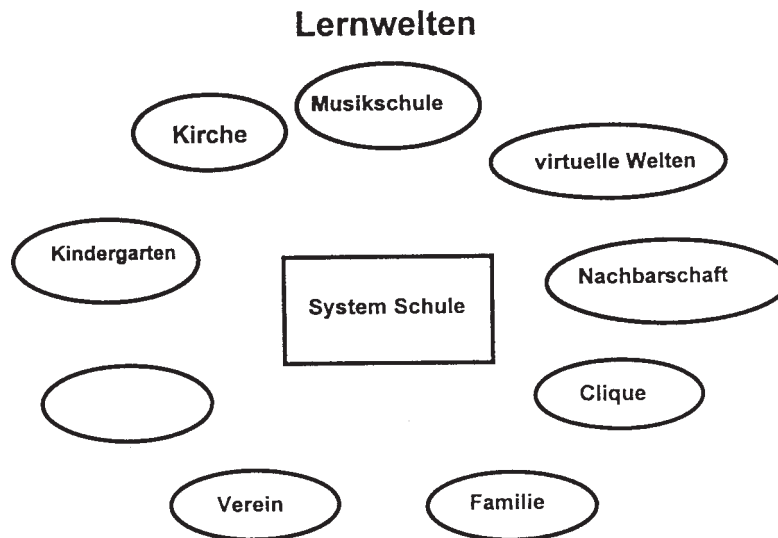
„Verantwortliche Träger der Erziehung sind in ihren Bereichen die Eltern, der Staat, die Religionsgemeinschaften, die Gemeinden und die in ihren Bünden gegliederte Jugend.“

Auf das Grundgesetz und die Verfassung aufbauend beschließt jeder Landtag ein Schulgesetz, in dem er die schul- und bildungspolitisch gewollten rechtlichen Festlegungen trifft. Das Schulgesetz des Landes Baden-Württemberg legt in den §§ 1 Abs. 2 und 3 fest:

„Die Schule hat den in der Landesverfassung verankerten Erziehungs- und Bildungsauftrag zu verwirklichen...Bei der Erfüllung ihres Auftrages hat die Schule das verfassungsmäßige Recht der Eltern, die Erziehung und Bildung ihrer Kinder mitzubestimmen, zu achten und die Verantwortung der übrigen Träger der Erziehung und Bildung zu berücksichtigen“.

3. Problemskizze über Erziehung in Deutschland heute

Gesellschaftliche Emanzipationsbewegungen, einschneidende Veränderungen der Familienstrukturen, die Zunahme ausländischer Bürger, Veränderungen wirtschaftlicher Rahmenbedingungen, der Einfluß der Medien, Reduzierung des Einflusses der Kirchen auf die Erziehung, Existenzängste vieler Familien und auch vieler Jugendlicher aufgrund steigender Arbeitslosigkeit sind wohl die zentralen Aspekte, unter denen Erziehung in Deutschland an der Schwelle zum 21. Jahrhundert betrachtet werden muß. In vielen Fällen sind Eltern, soweit beide Elternteile überhaupt noch vorhanden sind, mit der Erziehung ihrer Kinder überfordert. Das Streben nach Wohlstand, die Flucht in Konsum und der häufig egoistische Wunsch nach Selbstverwirklichung hat zur Folge, daß vor allem in sozial schwächeren gesellschaftlichen Gruppen die Familienerziehung kaum oder nur noch sehr bedingt stattfindet. Die Folgen davon sind unübersehbar: Zunahme von Gewalt und Kriminalität bei Jugendlichen, Drogen- und Alkoholkonsum, Leistungs- und Arbeitsverweigerung. Hinzu kommen immer stärker werdenden Einflüsse, die von den verschiedenen Lernwelten ausgehen, in denen sich Kinder und Jugendliche bewegen, wie die folgende Grafik zeigt.



Einflüsse, die das elterliche und das schulische Wert- und Normsystem in Frage stellen und durch andere Werte und Normen ersetzen. Der negative Einfluß auf den Erziehungsprozeß von Kindern und Jugendlichen ist erheblich.

In dieser gesellschaftlichen Situation wird der Ruf immer lauter, der Staat solle die, durch die Eltern nicht mehr in allen Fällen gewährleistete Erziehungsaufgabe, durch die Einrichtung von Ganztageschulen kompensieren. Lehrer berichten, daß in Hauptschulen, die in Stadtteilen, in denen Menschen in besonders schwierigen sozialen Verhältnissen wohnen, Stoff-vermittlung im Unterricht nur noch bedingt möglich ist. Der größere Aufwand des Lehrers besteht in der Lösung von Konflikten, in gesprächs- und verhaltenstherapeutischen Maßnahmen. Eltern als Gesprächspartner über Erziehung fallen häufig aus, da sie sich nicht dem Gespräch mit dem Lehrer stellen.

In vielen sozialwissenschaftlichen Studien sind diese gesellschaftlichen Veränderung und die damit einhergehenden negativen Erscheinungen für die Erziehung untersucht und von Fachleuten Vorschläge für dringend notwendigen Veränderungen gemacht worden. Wir stehen in der Bundesrepublik Deutschland nach meiner Einschätzung an einer Schwelle zu einer umfassenden Reform des Schul- und Bildungswesens.

4. Schulentwicklung und Schulreform

Der höchste Repräsentant der Bundesrepublik, Bundespräsident Roman Herzog, hat im November 1997 in einer Rede zum Aufbruch in der Bildungspolitik aufgerufen. Dieser Aufruf fällt allerdings in eine Zeit knapper öffentlicher Mittel, in der der Staat mit weniger Einnahmen seine Ausgaben finanzieren muß, in der viel Geld zum Aufbau der neuen Bundesländer benötigt wird, in der viele Arbeitsplätze in Deutschland abgebaut und in Billiglohnländer verlegt werden, in der wir uns wohl daran gewöhnen müssen, daß die Zeiten der Vollbeschäftigung vorüber sind. Gesellschaft und Politik müssen sich wohl darauf einstellen, daß es nicht mehr möglich sein wird, jedem Menschen einen Arbeitsplatz zur Verfügung zu stellen. Die Auswirkungen auf die politische Stabilität und den sozialen Frieden sind erheblich.

Schule in Deutschland hat die gesellschaftlichen Veränderungen kaum mitgemacht. Sie ist noch weitgehend so organisiert, wie in Zeiten der Großfamilien. Erschwerend

kommt hinzu, daß an den meisten Schulen Lehrerinnen und Lehrer unterrichten, die ihre Ausbildung vor 20 oder 30 Jahren erhalten haben, die vom eigenen Lebensalter Jahrzehnte vom Alter ihrer Schülerinnen und Schüler entfernt sind und die teilweise mit den pädagogischen Problemen schulischer Erziehung überfordert sind.

Ich will mit einigen Stichworten skizzieren, welche Entwicklungen im Schulbereich derzeit in Deutschland diskutiert werden:

- Veränderung der Schule zum „Haus des Lernens“
- mehr Eigenverantwortung und Zuständigkeiten der Kollegien
- Verbesserung der Rahmenbedingungen für eine zuverlässige Halbtageschule
- Einrichtung von Ganztageschulen in sozialen Brennpunkten
- Einstellung zusätzlicher pädagogischen Fachkräfte zur Unterstützung der Lehrer
- Wahl des Schulleiters auf Zeit
- Recht auf Mitwirkung des Lehrerkollegiums bei der Auswahl neu einzustellender Lehrer
- Verstärkung fächerübergreifenden Unterrichts
- Förderung hochbegabter Schüler
- Entwicklung sachgerechter Kooperationsformen Schule/Arbeitswelt
- mehr Eigenständigkeit der Schule bei der Mittelbewirtschaftung (Globalhaushalt)
- flexiblere Entscheidungsmöglichkeiten der Kollegien hinsichtlich der Bildungsinhalte
- mehr Präsenzzeiten der Lehrer an den Schule
- Verbesserung und Stärkung der erzieherischen Funktion der Eltern

In Zusammenhang mit diesen notwendigen Reformvorschläge ist auch eine Reform der Lehrerbildung erforderlich. Im Lehrerstudium müssen verstärkt fächerübergreifende Unterrichtsprojekte entwickelt und erzieherische Probleme reflektiert werden. Lehrer brauchen, um an Brennpunktschulen „überleben“ zu können, analytische und sozialpädagogische Kompetenzen. Die Kooperation zwischen Lehrern, Eltern und den außerschulischen Erziehungseinrichtungen muß institutionalisiert und deutlich verbessert werden.

5. Schlußbetrachtung

In der modernen Informationsgesellschaft der Bundesrepublik Deutschland wird es im Erziehungsprozeß nur teilweise gelingen, die erzieherische Funktion von Eltern und Familie zu erhalten. Der durch gesellschaftliche Veränderungen bedingte Rückgang und Verfall elterlicher Erziehungsarbeit muß durch Veränderungen im schulischen Bereich weitgehend aufgefangen werden. Das über viele Jahrzehnte sich erhaltene Modell der Halbtageschule in einem auf die Grundschule aufbauenden dreigliedrigen Schulsystem mit Gymnasium, Haupt-, Real-, Sonderschule, wird den pädagogischen Anforderungen heutige Erziehung nicht mehr gerecht. Wenn es nicht gelingt, das öffentliche Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland der gesellschaftlichen Entwicklung anzupassen, wird die Schule den Zerfall der Gesellschaft mitverantworten müssen. Empirische Ursachenforschung und Vorschläge für Veränderungen gibt es mittlerweile zur genüge. Es muß jetzt darum gehen, die Erkenntnisse der Forschung in konkretes politisches und pädagogisches Handeln umzusetzen.

Rechtliche Grundlagen von Erziehung, veränderte Kindheit, Familienerziehung, Schulische Erziehung, Lernwelten, Schul-reform.

6. Literatur

1. Bündel, H./Hurrelmann, K. (1994): Zunehmende Gewalt-bereitschaft bei Kindern und Jugendlichen, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitschrift „Das Parlament“ B 38/1994
2. Heitmeyer, W. u.a (1992).: Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie. Erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher. Weinheim/München
3. Hentig, H.v. (1996): Schule neu denken. München 1996
4. Herzog, R. (1997): Aufbruch in der Bildungspolitik. Rede des Bundespräsidenten am 5. Nov. 1997 in Berlin. Bulletin des Presse und Informationsamt der Bundesregierung Nr. 87
5. Hurrelmann, K. (1992): Orientierungskrisen und politische Ängste bei Kindern und Jugendlichen. Sozialisations-theoretische Perspektiven. In: Mansel, J. (Hrsg.): Reaktionen Jugendlicher auf gesellschaftlich Bedrohung. Weinheim/München 1992, S. 59-78
6. Nicklas, H./Ostermann, A./Büttner, Ch. (1997): Vaterlos, Gottlos, Arbeitslos-Wertlos? Zum Problem der Jugendgewalt und mögliche Präventivstrategien. Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK), HSFK-Report 4/1997
7. Schwind/Baumann u.a. (Hrsg.) (1990): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Band II, Berlin 1994
8. Struck, P. (1994): Neue Lehrer braucht das Land. Darmstadt 1994
9. Wölfling, W. (Hrsg.) (1994): Was ist nur mit unserer Jugend los? Heranwachsen unter Widersprüchen in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim, 1994

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Darbas gautas 1998 05 22, spaudai įteiktas 1998 06 25

II dalis

PRANEŠIMAI

VERTINIMAS PEDAGOGINIAME PROCESE

Rima Adamonienė

Pagal Hamburgo universiteto parengtą švietimo sistemos įvertinimo programą, vienas iš vertinimo kriterijų yra mokinių vertinimas: kokį vertinimą turintis mokinys keliaamas į aukštesniąją klasę; ar tai subjektyvus mokytojo vertinimas, ar turi būti kuriami unifikuoti testai; už ką rašomas pažymys; kokia yra pažymio psichologinė esmė.

Vertinimas - tai dažniausiai egzaminavimas ir pažymių rašymas, sertifikavimas. Mokyimo rezultatai koduojami skaitmeniniu ar raidiniu kodu arba komentaru "puikiai", "labai gerai" ... Tokių vertinimų esmė - reprezentatyvių, atsitiktinai atrinktų, imčių testavimas, kurio rezultatas - ne sužinoti kiekvieno moksleivio mokymosi rezultatus, o gauti informacijos apie moksleivių grupių mokymosi rezultatus.

Žmogaus esmė - ne tai, ką jis daro, o tai, kaip jis supranta savo būtį, todėl žmogaus esmė niekaip negali būti įvertinta kito žmogaus. Žmogus siekia tobulėti, realizuoti savo potencines galias [3]. Įvairių psichologinių mokyklų požiūriai į žmogaus esmę skiriasi. **Humanistai** pripažįsta, jog žmogaus elgesį skatina aukštesnieji poreikiai: siekimas realizuoti esmines vertybes, įprasminti savo gyvenimą, aktualinti potencines galias. **Psichonalitykai** kildina mūsų paskatas iš sąmonės. R. Asadžioli (**psichosintezė**) kritikavo Z. Froidą, labiausiai vertindamas dvasinį žmogaus pradą, o ne kūną, emocijas, protą. Psichosintezės kūrėjai žmogaus augimą aiškina ne kaip žinių, patirties kaupimą, nugailint auklėjimo ir švietimo kliūtis, o kaip potencinių galių atsiskleidimą. Pirmiausia žmogus išmoksta pažinti save ir ima sąmoningai valdyti asmenybės pradus, siekia juos sieti su realiuoju Aš. Vėliau išsiplečia sąmonės turinys. Atsivėrus sąmonės sritims, pagilėja savęs pažinimas. Dar vėliau žmogus peržengia individualias tapatinimosi ribas, priartėja prie savo sielos. Savęs pažinimo siekimas ir prasmės ieškojimas sutampa. Žmogus tarnauja pasauliui, tai suvokdamas kaip vienintelį pašaukimą[1].

K. Rodžersas [3] sukuria vertinimo koncepciją, kuri prieštarauja bihevioristinei teorijai. **Bihevioristai** teigia, kad elgesio, sąmonės, asmenybės kontrolė vyksta vertinant. Anot K. Rodžerso, žmogus tampa tyrimų, manipuliacijų objektu, kur nekreipiama dėmesio į laisvą žmogaus pasirinkimą. Anot K. Rodžerso, mokytojas ne formuoja žmogų, bet padeda mokiniui rasti savyje tai, kas egzistuoja, bet yra iškreipta, užmiršta, paslėpta. Išmokimas - tai ne žinių perėmimas, o mokinio emocinės-kognityvinės patirties vidinis pasikeitimas. Šios patirties perduoti neįmanoma, nes kiekvieno ji subjektyvi. Mokinys mokosi dėl dviejų priežasčių: kad atsiskaitytų (nemotyvuota priežastis) arba kad išmoktų. Pastaruoju atveju išmokimas tampa itin reikšmingas žmogui, jo jausmams, mintims, nuostatoms, veiklai. Tada mokinys tampa nepriklausomas, atsakingas, kūrybingas. Svarbiausias - savęs vertinimas, kitų vertinimai - antraeiliai. Jei mokytojas tai suvokia, puiku. Jei dėl mokymosi rezultatų vidinė žmogaus patirtis nepakinta, mechaniškas išmokimas yra bereikšmis, žinios užmiršamos, jos neatlieka gyvenime jokio vaidmens, mokinio asmenybė netobulėja. Mokytojas mokydamas turi sudaryti mokiniui visas galimas sąlygas saviugdai. Pats mokytojas taip pat yra mokymo priemonė, nes jo bet kada galima paklausti, kultūringai su juo pasiginčyti. Tuomet mokinio intelektas vystosi, pažintiniai gebėjimai auga, sveikata tausojama, pagerėja lankomumas, rezultatyvumas.

K. Rodžersas atsisako vertinimo (egzamino, pažymio), nes dažniausiai vertinamos ne tos žinios, kurios svarbios mokiniui, kurios keičia moksleivio vidinę patirtį, jo veiklą, asmenybę.

Šio darbo **tikslas** - sužinoti, kaip studentai, studijuojantys pedagoginius dalykus, ir profesijos mokytojai praktikai suvokia vertinimo esmę.

Tyrimų **metodikos**:

- tiriant atskirą atvejį, studentai ir mokytojai stebėjo vieną pamoką mokykloje ir atliko pedagoginę-psichologinę jos analizę bei vertinimą;
- atliekant koreliacinį tyrimą, ieškota sąryšio tarp dėstomo dalyko bei dėstytojo įvertinimo ir žiūrėta, kiek tai svarbu respondentui.

Respondentai. Tyrime dalyvavo Lietuvos žemės ūkio universiteto pagrindinių studijų (bakalauro) III ir IV kursų studentai, studijuojantys pedagoginius dalykus, profesijos edukologijos magistrantai ir profesijos mokytojai - žemės ūkio mokyklų pedagogai praktikai, neturintys pedagoginio išsilavinimo.

1 lentelė. Respondentai

Respondentai	Skaičius
LŽŪU III - IV k. bakalai (visų fakultetų)	82
LŽŪU II k. profesijos edukologijos magistrantai	8
ŽŪM (Kupiškio, Kretingos, Varėnos, Anykščių) profesijos mokytojai	145
Iš viso:	235

Tyrimo **rezultatų** aptarimas.

Pirmojo tyrimo metu respondentai, stebėdami pamoką, chronologiškai fiksavo jos vyksmą. Po to atliko analizę ir vertinimą, atsižvelgdami į fiksuotus reiškinius. Pateiktos stebėtos pamokos bendros išvados ir siūlymai.

Svarbu tai, kad žemės ūkio mokyklų profesijos mokytojai atliko išsamų pamokos vertinimą **pedagoginiu** aspektu. Jie akcentavo **mokytojo** veiklos efektyvumą, organizuojant mokymo procesą, analizavo pamokai keltų tikslų adekvatiškumą bei jų realizavimą; pamokos tikslų, tipo ir struktūros santykį; pamokos struktūrinių elementų seką; mokytojo veiklą. Atlikti kategoriški apibendrinimai ir subjektyvūs įvertinimai bei pasiūlymai.

Studentai ir magistrantai išsamiai analizavo pamoką **psichologiniu** aspektu. Jie analizavo **grįžtamąjį ryšį**. Studentai nežinojo, kad ryšys tarp stimulo ir reakcijos neapibrėžtas, kad išmokimui svarbus pastiprinimas. Jų nuomone, žinias galima patikrinti, keliant moksleiviams klausimus orientuojantis į ką tik suvoktą stimulą. Mokytojo užduotis - atrinkti teisingus ryšius. Studentai suvokė ir tai, kad kiekvienas kelias į išmokimą yra savitas, taip pat pastebėjo skirtingo stimulo suvokimo specifiškumą. Stebėdami moksleivių psichinių reiškinių atsiradimą per pamoką, studentai išsamiai analizuoja:

- suvokimą, išskirdami psichologinio pasiruošimo naujos medžiagos suvokimui elementus, apibūdindami suvokimo sąmoningumą, įvardydami maksimalų pojūčių įtraukimą į suvokimą;
- atmintį, įvardydami įsiminimo, išsiblaškymo, atpažinimo, atgaminimo, užmiršimo ypatumus perimant žinias. Studentai atpažįsta atminties vaizdinių formavi-

mo mechanizmus asociacijų pagalba, kodavimą, pervedant informaciją iš trumpalaikės į ilgalaikę atmintį;

- mąstymą ir kalbą, apibūdindami mąstymo užduočių atlikimo galimybes. Jie taip pat analizuoja loginio mąstymo komandas, mąstymą aktyvinančių mokymo metodų taikymo rezultatus, mąstymo, sąvokos ir žodžio santykį;
- dėmesį, fiksuodami ir analizuodami moksleivių dėmesio koncentravimą, nedėmesingumą, išsiblaškymą.

Taip pat studentai aptaria mokėjimų ir įgūdžių formavimosi ypatumus, mokytojo bendravimo ir bendradarbiavimo su moksleiviais pasekmes, pamokos emocinio fono kūrimą, mokinių nesėkmių priežastis.

Studentai akcentuoja pedagoginio poveikio psichologinį rezultatą, vengia kategoriškų apibendrinimų ir vertinimų, pateikia savo subjektyvų potyrį.

Antrajame tyrime dalyvavo tik studentai. Jie užpildė po dvi anketas, vertindami geriausią ir blogiausią dėstytoją bei jo dėstomą dalyką. Anketos ne anoniminės; vertinimai su argumentavimu. Penkių balų vertinimai, kur: 5 - puiku; 4 - labai gerai; 3 - patenkinamai; 2 - prastai; 1 - labai blogai.

Klausimynai:

A. DALYKO VERTINIMAS	B. DĖSTYTOJO VERTINIMAS
1. Dėstomo dalyko tikslingumas	1. Dalyko išmanymas
2. Dalyko turinys	2. Dėstytojo prieinamumas studentui
3. Pateikiamos medžiagos atitikimas modulio programai	3. Pasirengimas paskaitoms
4. Papildomas paruošimas	4. Paskaitų skaitymas
5. Dalyko dėstymo organizavimas	5. Studentų dalyvavimas paskaitoje
6. Studento savarankiški darbai	6. Studentų egzaminavimas
7. Dalyko reikšmingumas Jūsų būsimoje veikloje	7. Dėstytojo išvaizda
	8. Dėstytojo bendravimas

Studentas atsako į klausimą, remdamasis tuo pačiu principu - “Kiek man tai svarbu?”

Iš studentų vertinimų matyti:

- Dalyko ir dėstytojo vertinimai yra adekvatūs. Taigi dėstytojas priima informaciją, įsijaučia į ją, skatina kiekvieną studentą keistis arba likti abejingu.
- Pateikta įdomi priklausomybė tarp atskiuro kriterijaus ir “kiek man tai svarbu” vertinimų. Šie vertinimai dažnai labai skirtingi. Tai rodo, kad studentas turi savo nuomonę ir užduotį atlieka sąžiningai.
- Geriausių dėstytojų pagrindinių vertinimo kriterijų hierarchinė tvarka yra tokia:
 - 1) dalyko mokėjimas,
 - 2) dėstytojo bendravimas,
 - 3) dėstytojo prieinamumas studentui.

Tai studentų lūkesčiai, kuriuos pateisina tik, deja, nedaugelis dėstytojų;

- Studentų vertinimai labai drąsūs. Nors anketą studentai pasirašė, jų išreikšta pozicija rodo aktyvumą ir laisvumą.

Išvados

1. ŽŪM profesijos mokytojai praktikai, neturintys pedagoginio išsilavinimo, stebėtą pamoką vertina tik kaip vienpusį, stereotipinį procesą, kuriam vadovauja pedagogas. Veiklos ir vertinimų introspekciniai stereotipai dažniausiai perkeliama iš savo mokyklinės patirties.

2. Studentai vertindami apsiriboja tik pamokos analize. Pamoką jie vertina kaip mokytojo ir moksleivio sąveiką.

3. Neišmanant asmenybės vystymosi ir mokymo proceso psichologinių-pedagoginių dėsningumų, neįmanoma vertinti ugdymo visybės.

4. Pedagoginio proceso vertinimo įgūdžių studentas įgyja, tik sudarius jam sąlygas stebėti ir **matyti** šį procesą. Vertinti asmenį - tai sudėtinga šiandienos problema.

Literatūra

1. Assagioli R. Psychosynthesis. - USA, 1965.
2. Gage N. L., Berliner D.C. Pedagoginė psichologija. - V., 1994.
3. Rogers C. R. On Becoming a Person A Therapist's view of Psychotherapy. - Boston, 1961.

*Lietuvos žemės ūkio universitetas
Darbas gautas 1998 05 21, spaudai įteiktas 1998 06 25*

LIETUVOS VALSTYBĖS VEIKĖJAI IR MATEMATIKOS MOKYMAS

Algirdas Ažubalis

Summary

THE LITHUANIAN STATEMEN AND TEACHING OF MATHEMATICS

Minister P. Vileišis, vice-minister P. Mašiotas, the president of state A. Smetona, judge P. Bugailiškis, soldiers V. Biržiška and P. Lesauskis, prime-minister P. Dovydaitis, head of "Elta" M. Bagdonas, diplomat P. Dailidė helped to create the base for establishing Lithuanian school. They have written a lot of textbooks, problem books of mathematics and articles about teaching of mathematics.

Reikšminiai žodžiai: valstybės veikėjai, matematika, mokymas, vadovėliai.

Šiame straipsnyje kiek netikėtu rakursu pažvelgsime į keletą žinomų Lietuvos valstybės veikėjų - P. Vileišio, P. Mašio, A. Smetonos, V. Biržiškos - gyvenimą ir veiklą, taip pat į P. Bugailiškio, P. Dovydaičio, P. Lesauskio, M. Bagdono, P. Dailidės, tik dabar labiau minimų, gyvenimą ir veiklą, atskleisime kiek netikėtus jų veiklos aspektus - įnašą į matematikos mokymo lietuviškoje mokykloje metodikos kūrimą.

Petras VILEIŠIS (1851 01 25 Medinių k. (dab. Pasvalio r.) - 1926 08 12 Palangoje), matematikos kandidatas (Peterburgo universitetas, 1876), kelių inžinierius (Peterburgo technologijos institutas, 1880), carinėje Rusijoje statydamas tiltus susikrovęs nemažus turtus ir didžiumą jų skyręs lietuvių tautinio atgimimo skatinimui, knygų bei laikraščių leidybai, Nepriklausomoje Lietuvoje 1922 02 02 - 1923 02 23 buvo susisiekimo ministru (VII, Ernesto Galvanausko Ministrų kabinetas). Spaudos draudimo laikais Peterburgo lietuvių studentų leistame laikraštėlyje "Kalvis melagis" išspausdino trumpą aritmetikos pradžiamokslį (apie 1874). 1886 m. Petro Nėrio slapyvarde Tilžėje P. Vileišis išleido pirmą lietuvišką aritmetikos teorijos vadovėlį daraktorių mokyklai "Keturi svarbiausieji veikalai aritmetikos", o 1900 m. išėjo jo propedeutinė, žinyno tipo "Trumpa Geometrija" - pirmas lietuviškas geometrijos vadovėlis. P. Vileišiui pirmajam teko kurti aritmetikos ir geometrijos terminus. Nedaug jų teprigijo, tačiau tai nemenkina jo nuopelnų - pirmajam visada sunku [1, 3-5, 7, 12].

Pranas MAŠIOTAS (1863 12 19 Šakių apskr. Būblelių vlsč. Pūstelninkų k. - 1940 09 14 Kaune), matematikas (Maskvos universitetas, 1887), Nepriklausomoje Lietuvoje 1919-1923 m. buvo švietimo viceministru. 1906 m. P. Mašiotas parašė ir išleido "Aritmetikos uždavinyną" (2 d.) besikuriančioms privačioms lietuviškoms pradinėms mokykloms. Nuolat tobulindamas, perdirbdamas, šį uždavinyną jis leido iki 1940 m. 1919 m. P. Mašiotas išleido "Geometrijos uždavinyną", trigonometrijos vadovėlį ir uždavinyną (IV leid. 1936), "Žemosios matematikos istoriją", 1920 m. - 2 d. "Algebros uždavinyną". Pedagoginėje spaudoje ("Švietimo darbe" ir "Lietuvos mokykloje") P. Mašiotas paskelbė 20 metodi-

nių straipsnių, daugelyje jų įvairios metodinės problemos lietuvių kalba aptariamoms pirmą kartą [2-5, 11].

Antanas SMETONA (1874 08 10 Ukmergės apskr. Taujėnų vlsč. Užulėnio k. - 1944 01 09 JAV, Klyvlende), teisininkas (Peterburgo universitetas, 1902), 1918 02 16 Lietuvos Nepriklausomybės Akto signataras, Lietuvos universiteto docentas (1926), Lietuvos Respublikos Prezidentas (1919 04 04-1920 06 19 ir 1926 12 17-1940 06 17), Pirmojo pasaulinio karo metu, kai ėmė kurtis pirmosios lietuviškos gimnazijos ir progimnazijos (čia irgi nemaži jo nuopelnai) ir Lietuvoje nebuvo likę nė vieno asmens iš negausaus aukštąjį išsilavinimą turinčių lietuvių matematikų būrelio, 1916 m. parengė aritmetikos teorijos vadovėlį pirmosioms gimnazijos klasėms (buvo leidžiamas 7 kartus iki 1930 m.). Taip pat jis išvertė rygiečio mokytojo J. Bliumbergo algebros vadovėlį (1916). A. Smetona pirmasis įvedė daug naujų lietuviškų aritmetikos ir algebros terminų. Kai kurie jo įvestieji terminai prigijo ir tebevartojami [2-5, 10].

Peliksas BUGAILIŠKIS (1883 12 30 Panevėžio apskr. Šimonių vlsč. Juodžiūnų k. - 1965 10 27 Vilniuje), teisininkas (Peterburgo universitetas, 1909), Nepriklausomoje Lietuvoje buvo Šiaulių apygardos teismo vicepirmininkas, Šiaulių miesto savivaldybės tarybos ir valdybos narys. 1916 m. parašė 2 d. aritmetikos uždavinyną, suderintą su A. Smetonos aritmetikos teorijos vadovėliu. Uždavinynas kelis kartus išleistas iki 1925 m. [3 - 5, 8].

Viktoras BIRŽIŠKA (1886 02 23 Viekšniuose - 1964 01 27 Čikagoje), inžinierius-technologas (Peterburgo technologijos institutas, 1914), 1922-1926 m. buvo Lietuvos kariuomenės artilerijos tiekimo skyriaus viršininkas, Lietuvos (Vytauto Didžiojo) universiteto docentas, ekstraordinarinis profesorius (1922-1940), Vilniaus universiteto profesorius (1940-1944), 1920 m. išvertė A. Fyberio ir G. Bero „Aritmetiką suaugusiems“, 1934-1935 m. redagavo Z. Balučio-Balevičiaus 5 d. „Algebrą“, 1937 m. - K. Klimavičiaus „Aritmetikos teoriją“. Studentams V. Biržiška išleido keturių kursų paskaitų konspektus: „Įvadas analizei“ (1928), „Integrinis skaičiavimas ir apibrėžtinių integralų teorija“ (1930), „Matematiškos tikimybių teorijos pagrindai“ (1938) ir „Matematinė funkcija“ (1938). Didžiausias darbas „Sveikųjų, racionaliuųjų, kompleksinių, hiperkompleksinių ir algebrinių skaičių mokslas“ dėl okupacijų ir karo nebuvo išspausdintas. V. Biržiška aktyviai dalyvavo Lietuvos gamtininkų draugijos Matematikos sekcijos (1934-1935 pirmininkavo), vėliau peraugusios į Lietuvos matematikos ir fizikos mokytojų draugiją, veikloje [2-5, 7].

Pranas DOVYDAITIS (1886 12 02 Marijampolės apskr. Višakio Rūdės vlsč. Runkių k. - 1942 11 04 Rusijoje, Sverdlovsko kalėjime), teisininkas (Maskvos universitetas, 1911), istorikas, 1916 02 16 Lietuvos Nepriklausomybės Akto signataras, III Lietuvos ministrų kabineto pirmininkas (1919 03 12-04 12), Lietuvos (Vytauto Didžiojo) universiteto ekstraordinarinis, vėliau ordinarinis profesorius (1922-1940), istorijos daktaras (1935), 1918-1924 m. savo redaguotame „Lietuvos mokyklos“ žurnale paskelbė nemažą kitų pedagogų straipsnių matematikos mokymo metodikos klausimais. 1927 m. „Švietimo darbe“ pats paskelbė straipsnį apie supažindinimą su trupmenomis. Savo redaguotuose „Kosmos“ bei „Logos“ žurnaluose P. Dovydaitis daug dėmesio skyrė matematikos ir jos istorijos populiarinimui, pats parašė straipsnių apie Leonardą da Vinčį, P. S. Laplasą, K. F. Gausą (su A. Mažylyte), E. Huserlį, įdomiąją matematiką [2-5, 7].

Pranas LESAUSKIS (1900 11 17 Telšių apskr. Rietavo vlsč. Žeberių k. - 1942 11 27 Rusijoje, Gorkio (dab. Nižnij Novgorodo) sr., Suchobezvodnojės lageryje), fizikas (Lietuvos universitetas, 1927), Lietuvos kariuomenės karininkas (Kauno karo mokykla, 1921; Turino (Italija) aukštoji artilerijos technikos mokykla, 1931), pulkininkas (1938), Lietuvos kariuomenės Ginklavimo valdybos viršininkas (nuo 1936), matematikos daktaras (Romos universitetas, 1931), Vytauto Didžiojo universiteto profesorius (1941), poliglotas (mokėjo apie 30 kalbų), Romos universitete apgynė disertaciją „Sviedinių derivacijos teorija“. Pagal šią jo teoriją jau nuo 1931 m. imta dėstyti Turino aukštojoje artilerijos mokykloje. P. Lesauskis aktyviai dalyvavo Lietuvos gamtininkų draugijos matematikos sekcijos veikloje [2-5, 13].

Matas BAGDONAS (1895 10 22 Marijampolės apskr. Būbautiškių k. - 1957 07 29), vienas žymiausių Nepriklausomos Lietuvos žurnalistų, Eltos direktorius (1923), „Lietuvos“ dienraščio redaktorius (1921-1922 ir 1927-1928), 1918 m., mokytojaudamas Vilniaus lietuvių gimnazijoje, parašė ir išleido 2 d. „Algebros uždavinyną“, suderintą su J. Bliumbergo vadovėliu [2-5, 9].

Pranas DAILIDĖ (1888 09 29 Šakių apskr. Sintautų mstl. - 1965 09 JAV, Syrakjuje), matematikas (Peterburgo universitetas, 1911), teisininkas (Vytauto Didžiojo universitetas, 1935), Lietuvos atstovas Kaukaze (1918-1921), Užsienio reikalų ministerijos darbuotojas, Seimo narys, Eltos direktorius (1921-1939), Lietuvos nepaprastasis pasiuntinys ir įgaliotasis ministras Latvijoje (1939-1940), po karo - Stokholmo, Syrakjaus universitetų dėstytojas, Nepriklausomoje Lietuvoje paskelbė du straipsnius: apie numeracijos istoriją ir Jono Mašiotto planimetrijos vadovėlį. 1941 m. su kitais išleido algebros vadovėlį [2-4].

Šie pavyzdžiai liudija, kad Lietuvos inteligentai dirbo ne vien tai, kas jiems buvo įdomu, bet ir tai, kas buvo būtina tautos, Tėvynės labui. Tai padėjo ir atkurti Nepriklausomą Lietuvą, ir pasiekti didelių švietimo laimėjimų joje.

Literatūra

1. Aničas J. Petras Vileišis. - V., 1993.
2. Ažubalis A. Iš Lietuvos matematinio švietimo praeities. - K., 1993.
3. Ažubalis A. Iš Lietuvos matematinio švietimo praeities. - K., 1997.
4. Ažubalis A. Matematika lietuviškoje mokykloje (XIX a. pr. - 1940 m.). - V., 1997.
5. Ažubalis A. Matematikos mokymo lietuviškoje mokykloje raida (XIX a. pr. - 1940 m.). - V., 1995.
6. Banevičius A. 111 Lietuvos valstybės 1918-1940 politikos veikėjų. - V., 1991.
7. Banionis J. Matematikos mokslo raida Lietuvoje 1920-1940 m. - V., 1994.
8. Bugailiškis P. Gyvenimo vieškeliais. - Šiauliai, 1994.
9. Būtėnas J. Lietuvos žurnalistai. - V., 1991.
10. Eidintas A. Antanas Smetona. - V., 1990.
11. Manikienė N. Pranas Mašiotas// Kudirkos Naumiestis. - V., 1990.
12. Petronis J. Petras Vileišis. - V., 1992.
13. Rudokas J. Pranas Lesauskis - artileristas, matematikas, vadybos teoretikas// Mokslas ir gyvenimas. - 1990. - Nr. 11, 12.

*Vilniaus Gedimino technikos universitetas
Darbas gautas 1998 05 20, spaudai įteiktas 1998 06 25*

PRAGYVENIMO LYGIS IR IŠSIMOKSLINIMAS: TARPUSAVIO SĄRYŠIS

Juozas Bagdanavičius, Petras Stankevičius

Summary

INTERRELATION BETWEEN LIVING STANDARD AND EDUCATION

The paper deals with education influence on the rise in living standards. On the data of the Department of statistics to the Government of the Republic of Lithuania three aspects of this problem are analysed:

- dependence of income level and its structure upon the education level.
- education influence on consumption expenditure and its structure.
- evaluation of living conditions upon the education level.

Education; living conditions; wealth.

Tyrinėdami pragyvenimo lygio ir išsimokslinimo tarpusavio sąryšį išnagrinėjome tris klausimus:

- gyventojų pajamas ir išsimokslinimą,
- gyventojų išlaidas ir išsimokslinimą,
- gyvenimo sąlygų vertinimą priklausomai nuo išsimokslinimo lygio.

Pajamų lygis ir jų struktūra priklauso ne tik nuo gyvenamosios vietos, namų ūkio sudėties ir dydžio, jo narių amžiaus, bet ir nuo išsimokslinimo lygio. Egzistuoja labai didelė priklausomybė tarp išsimokslinimo ir pragyvenimo lygio. Skurdas būdingas turintiems žemą išsimokslinimą (pradinį, pagrindinį) namų ūkių nariams. Didžiausias skurdas buvo tuose namų ūkiuose, kurių galva turėjo pradinį ir pagrindinį išsimokslinimą.

Lietuvos statistikos departamento duomenimis, turtingiausias gyventojų dešimtadalis švietimui išleido 10 kartų daugiau, laisvalaikiui, pramogoms ir kultūrai - net 31 kartą daugiau nei skurdžiausieji. Į skurdžiausių gyventojų dešimtadalį patenkantis gyventojas 1996 m. švietimui per mėnesį išleido tik 0,9 lito, o turtingiausieji - 8,6 lito, sveikatos priežiūrai - atitinkamai 1,8 lito ir 28,6 lito. Taigi turtingiausiųjų žmogiškasis kapitalas (išlaidos švietimui ir sveikatos priežiūrai) buvo beveik 14 kartų didesnis.

Vidutinės disponuojamos pajamos ir jų struktūrą priklausomai nuo išsimokslinimo lygio parodo 1 lentelės duomenys. Lyginant su pradiniu išsimokslinimu, aukštąjį išsilavinimą turinčio namų ūkio nario disponuojamos pajamos padidėjo 76 proc., o piniginių pajamos - net 130 proc. arba 2,3 karto. Skirtinga yra ir pajamų struktūra. Namų ūkių, kurių nariai turi aukštesnį išsilavinimą, grupėje samdomo darbo pajamos yra vyraujančios, daugiau pajamų gaunama iš verslo. Darbas šiuose ūkiuose buvo pagrindinis pajamų šaltinis. Tuo tarpu, kurių nariai turi žemesnį išsimokslinimą, darbo pajamos sudarė tik penktadalį visų pajamų. Čia vyrauja senatvės pensijos ir įvairios pašalpos. Tai rodo,

Vidutinės disponuojamos pajamos ir jų struktūra priklausomai nuo išsimokslinimo lygio 1996 metais¹

	Pradinis	Pagrindinis	Vidurinis	Aukštesnysis	Aukštasis
Visos disponuojamos pajamos vienam namų ūkio nariui per mėnesį, Lt	249,8	291,3	307,4	391,4	440,3
procentais,	100	117	123	137	176
tarp jų piniginės pajamos, Lt	162,6	215,1	239,8	265,2	373,4
procentais	100	132	147	163	230
Piniginių pajamų struktūra: (procentais)	100	100	100	100	100
sandomo darbo pajamos	21,8	55,7	65,2	66,4	75,9
senatvės pensija	65,8	19,2	6,8	7,7	7,5
kitos pašalpos	12,0	10,2	6,5	6,2	3,8
verslo pajamos	1,5	3,9	10,9	9,8	6,9
kitos pajamos	3,8	6,7	7,9	8,0	4,7

kad pradinį išsimokslinimą turi daugiausia pensijinio amžiaus žmonės. Pastarieji gauna didesnes pajamas iš žemės ūkio.

Praktika parodė, kad turtingesni ir labiau išsimokslinę namų ūkių nariai yra linkę slėpti dalį savo gaunamų pajamų ir dėl to tarp mažas pajamas turinčių namų ūkių kartais atsiduria gan pasiturintys ūkiai. Todėl nustatant išsimokslinimo lygio įtaką pragyvenimo lygiui daug patikimesnis yra namų ūkių skirstymas pagal išlaidų lygį (žr. 2 lent.).

Kaip parodė Statistikos departamento tyrimai, didėjant išsimokslinimo lygiui didėjo ir vidutinės vartojimo išlaidos. Tačiau pastarųjų didėjimo tempai buvo mažesni negu pajamų augimo tempai. Atskirus išsimokslinimo lygius turinčių narių vartojimo išlaidų struktūra buvo skirtinga: didėjant išlaidų lygiui labai didėjo išlaidos maisto produktams, tačiau santykinai jos sumažėjo net iki 47 proc. Atitinkamai buvo didesnės ir išlaidos alkoholiniams gėrimams, tabako gaminiams, drabužiams ir avalynei, transportui, švietimui, laisvalaikiui, pramogoms ir kultūrai.

Statistikos departamentas atliko gyvenimo sąlygų vertinimą priklausomai nuo išsimokslinimo lygio (žr. 3 lent.). Tik kas šešto namų ūkio, kurio galva turi aukštąjį išsimokslinimą, nariai savo gyvenimo sąlygas laiko labai blogomis ir blogomis, o pradinį išsimokslinimą turinčių namų ūkių narių buvo net 41,5 proc. Net 16,8 proc. namų ūkių nariai, turintys aukštąjį išsimokslinimą, nurodė, kad jie gyvena gana gerai, o su pradinio išsimokslinimu tokių ūkių narių buvo tik 4,5 proc.

Statistikos departamento atlikti tyrimai parodė, kad namų ūkių nariai, turintys žemiausią išsimokslinimą, nurodė, kad būtiniausių poreikių patenkinimui jiems užtektų 450 Lt vienam namų ūkio nariui per mėnesį, o tai 1,6 karto daugiau nei jų visos vartojimo išlaidos ir 2,3 karto daugiau negu piniginės vartojimo išlaidos. Tuo tarpu namų ūkių

¹ Statistikos departamento prie Lietuvos Respublikos Vyriausybės duomenimis

Vidutinės vartojimo išlaidos ir jų struktūra priklausomai nuo išsimokslinimo lygio
1996 metais¹

	Išsimokslinimo lygiai				
	Pradinis	Pagrindinis	Vidurinis	Aukštesnysis	Aukštasis
Visos vartojimo išlaidos vienam namų ūkio nariui per mėnesį, Lt	285,4	310,4	322,5	365,2	458,1
procentais	100	109	113	128	160
Vartojimo išlaidų struktūra (procentais):					
maisto produktai	68	60	56	53	47
alkoholiniai gėrimai	2,2	2,4	2,5	2,8	2,4
drabužiai ir avalynė	4,9	6,7	8,2	8,5	8,9
transportas	2,0	4,2	5,4	5,2	7,5
laisvalaikis, pramogos ir kultūra	1,0	1,4	2,4	2,4	3,9
švietimas	0,2	0,4	1,0	0,9	1,5
viešbučiai, kavinės, restoranai, valgyklos	0,8	2,3	3,3	3,6	5,2

narių su aukštuoju išsilavinimu būtinų poreikių patenkinimui reikėtų 726 Lt arba 1,6 karto daugiau negu narių su pradiniu išsimokslinimu. Beveik pusė šių namų ūkių narių niekada neturėjo sunkumų susimokant už butą, nors dažnai tokius sunkumus patiria 15 proc. tokių ūkių.

Reikia pažymėti, kad išsimokslinimo lygis turi teigiamos įtakos pragyvenimo lygio kėlimui. Tačiau iš to dar nematyti įvairių išsimokslinimo lygių efektyvumo. Šiam tikslui reikėtų palyginti asmenų, turinčių aukštesnį išsilavinimą pajamas, sukauptas per visą gyvenimą, su asmenų, turinčių žemesnį išsilavinimą, pajamomis, sukauptomis per visą gyvenimą. Skirtumas tarp šių pajamų yra nulemtas aukštesnio išsilavinimo lygio. Dėl to reikėtų statistinių duomenų apie gyventojų pajamas per visą jų darbo laikotarpį.

¹ Statistikos departamento prie Lietuvos Respublikos Vyriausybės duomenimis

Gyvenimo sąlygų vertinimas priklausomai nuo išsimokslinimo lygio¹

	Pradinis	Pagrindinis	Vidurinis	Aukštesnysis	Aukštasis
1. Kaip vertinate namų ūkio gyvenimo sąlygas, procentais					
Labai gerai	0,1	0,1	0,5	0,3	0,9
Gana gerai	4,4	3,8	6,3	9,4	15,9
Iš viso	4,5	3,9	6,8	9,7	16,8
Vidutiniškai	54,0	57,0	57,0	61,7	66,1
Gana blogai	33,6	30,6	28,5	23,5	14,4
Blogai	7,9	8,4	7,8	5,1	2,6
	41,5	39,0	36,3	28,6	17,0
2. Kokia mėnesinių pajamų suma, esant dabartinėms gyvenimo sąlygoms, būtų pakankama namų ūkio būtiniams poreikiams patenkinti (vienam namų ūkio nariui per mėnesį, Lt), procentais	451,9 100	545,2 121	565,2 125	618,5 137	727,4 161
3. Ar per paskutinius 12 mėnesių turėjote sunkumų susimokant už butą? (procentais)					
Niekada	40,2	37,2	31,3	38,9	47,6
Kartais	37,7	36,9	41,0	38,3	37,3
Dažnai	22,1	25,9	27,6	22,9	15,1

Literatūra

1. Bagdanavičius J., Stankevičius P. Švietimo ekonomika - mokymo-metodinė priemonė. - V., 1992. - P. 46.
2. Kaimo socialinės raidos ir gyventojų užimtumo programa. - V., 1996.
3. Lietuvos statistikos metraštis, 1997. - V., 1997.
4. Namų ūkių pajamos ir išlaidos 1996 metais. Statistikos rinkinys. - V., 1997.

Vilniaus pedagoginis universitetas

Darbas gautas 1998 05 22, spaudai įteiktas 1998 06 25

¹ Namų ūkių pajamos ir išlaidos 1996 metais. Statistikos rinkinys. - V., 1997, 100 p.

MATEMATIKOS STUDIJŲ PROGRAMOS LIETUVOS UNIVERSITETE

Juozas Banionis

Summary

CURRICULUM OF LITHUANIA UNIVERSITY MATHEMATICS DEPARTMENT

The curriculum of Lithuania University Mathematics Department was oriented to West Europe universities. In 1920-1940 the curriculum was corrected 4 times. The very first mathematics studies programme was accepted in 1920 at Lithuanian High Courses. There were planned 7 disciplines of the high mathematics. In 1922 after founding Lithuania University the latter programme was extended till 13 mathematics subjects. In 1927 the programme was revised and 7 new mathematics disciplines were included. In 1932 the curriculum was changed again with enlarging a number of mathematics disciplines. They were grouped into 4 categories according to specialization. In the last curriculum of 1934 the number of compulsory subjects was cut from 22 to 18, however the number of advisable subjects was increased from 7 to 14. Graduates used to finish their studies with writing and maintaining at mathematics workshops a diploma paper.

Kuriantis nepriklausomai Lietuvos valstybei ir jaučiant visuomenės gyvenime intelektualinių pajėgų stygių, Lietuvos (nuo 1930 m. Vytauto Didžiojo) universitetas dirbo mokomąjį darbą, orientuodamasis į Vakarų Europos universitetus.

Ši svarbų universiteto veiklos barą iliustruosime Matematikos-gamtos fakulteto (MGF) pavyzdžiu. 1922 m. įsikūrusiame MGF buvo toliau tęsiamas Lietuvos aukštųjų kursų matematikos-fizikos ir gamtos skyrių pradėtas darbas. Tai matyti iš Lietuvos universiteto skyrių uždavinių: 1) organizuoti mokymo ir grynojo mokslo darbą matematikos ir apskritai gamtos mokslų srityje; 2) aprūpinti specialistais giminingus Matematikos fakultetui fakultetus (Medicinos ir Technikos) [1].

MGF mokymo procesas vyko 3 skyriuose: Matematikos-fizikos, Fizikos-chemijos ir Biologijos. Pastarieji savo ruožtu skirstyti į 3 ciklus - matematikos, chemijos, geologijos, botanikos, zoologijos, agronomijos ir miškininkystės. Visos studijos MGF truko 4 metus[2].

Kiekvienas klausytojas savo nuožiūra galėjo pasirinkti vieną ciklą. Be to, buvo leidžiama klausytis dviejų artimų mokslų dalykų paskaitų. Tik reikalauta laikytis studijų nuoseklumo. Disciplinos skirstomos į privalomas ir rekomenduojamas.

1922 m. sudarytame matematikos ciklo mokymo plane randame 22 dėstomus dalykus. Iš jų - 18 privalomų ir 4 rekomenduojami dalykai. Privalomuosius mokslus reikalauta išėiti per 7 semestrus. Paskutinis, VIII semestras, buvo skiriamas diplominiam darbui rašyti. 1927 m. keičiantis mokymo planams, VIII semestre jau planuota dėstyti ir

keletą specialybės dalykų. Diplominius darbus rašydavo visi studentai. Vietoj dabar įprastinių sesijų dėstytojai keletą kartų per semestrą paskelbdavo egzamino datas. Studentai, norintys įsiregistruoti į aukštesnį semestrą, turėjo išlaikyti visas įskaitas ir nustatytų egzaminų minimumą. Paprastai egzaminai vykdavo rugsėjo 15 d.-spalio 1 d. ir gruodžio 15-22 d., t.y. kiekvieno semestro pradžioje ir gale. III semestrą galėjo klausyti asmenys, iki tol išlaikę vieno pasirinkto specialybės dalyko egzaminus. Pavyzdžiui, matematikai privalėjo išlaikyti diferencialinio-integralinio skaičiavimo bei įvado į analizę egzaminą iš 2 semestrų medžiagos. V semestre privaloma išlaikyti analizinės geometrijos ir apibrėžtinių integralų egzaminus. Vėliau, po 1934 m. reformos, studentai privalėjo išlaikyti pasirinktos specialybės dalykų egzaminus, kurie buvo skirstomi į dvi grupes - atskirų dalykų ir išleidžiamuosius specialybės egzaminus. Prie pastarųjų priskirti šie egzaminai: funkcijų teorijos, diferencialinių lygčių ir deferencialinės geometrijos. Kiekvienais mokslo metais buvo skaitomi įvado į analizę, diferencialinio ir integralinio skaičiavimo, analizinės geometrijos, elipsinių funkcijų, diferencialinių lygčių, apibrėžtinių integralų kursai. Likusieji skaityti kas antri metai. Taupumo sumetimais daugelis disciplinų dėstyta kartu dviem studentų kursams. Išimtis - analizinės geometrijos, diferencialinio ir integralinio skaičiavimo kursai, kurie skaityti atskirai. 1930 m. reorganizuoti MGF skyriai - išsiskyrė matematikos, fizikos, chemijos ir biologijos mokslai.

1932 m., kai dar kartą keitėsi matematikos ciklo mokymo planai, privalomi dalykai suskirstyti į 4 grupes. Studentui pageidaujant buvo galima kurios nors vienos grupės privalomą dalyką pakeisti kitos grupės privalomu arba net rekomenduojamu dalyku. Be to, kiekvienam matematikos ciklo klausytojui buvo privalu lankyti 2 semestrus po 2 val. per savaitę matematikos seminarą.

4 privalomų dalykų grupės buvo atitinkamai 4 specializacijų. I dalykų grupė (variacinis skaičiavimas, elipsinės funkcijos, skaičių teorija ir aibių teorija) turėjo skaičių teorijos specializaciją, II dalykų grupė (variacinis skaičiavimas, projektyvinė ir neeuklidinė geometrija, aibių teorija) - geometrijos specializaciją, III dalykų grupė (Furjė eilutės, integralinės lygtys, tikimybių skaičiavimas, potencialų teorija) - integralinių lygčių specializaciją, IV dalykų grupė (sferinė ir teorinė astronomija, tikimybių skaičiavimas, atomų teorija ir skaičiavimo metodologija) - taikomosios matematikos specializaciją [4].

1 lentelė

Lietuvos aukštųjų kursų matematikos mokymo programa 1920-1921 m.

Disciplina	Semestrų skaičius	Savaitinių valandų	
		Paskaitų	Praktinių darbų
Analizinė geometrija	2	2	1
Diferencialinis skaičiavimas	2	4	1
Integralinis skaičiavimas	2	4	2
Braižomoji geometrija	2	2	2
Sferinė trigonometrija	1	3	0
Tikimybių teorija	1	2	0
Skaičių teorija	1	2	0

Sudaryta pagal LVCA; f.631., a.12., b.3.37., l. 96-97.

Turėdami galvoje Aukštųjų kursų matematikos mokymo programą (žr. 1 lent.) apžvelgsime, kaip kito matematikos mokymo planai. 1922 m. mokymo planuose buvo numatyta dėstyti ne tik pagrindines matematikos mokslo šakas, bet ir gamtos mokslų disciplinas - fiziką (teorinę ir eksperimentinę), astronomiją ir neorganinę chemiją. Tai rodo, jog buvo numatyta rengti plataus profilio specialistus - pedagogus, kurių tuo laiku labai trūko besikuriančiai Lietuvos mokyklai.

Kaip minėta, 1927 m. planai peržiūrėti. Tuomet atsižvelgta į tai, jog žemesniųjų kursų studentai yra per daug apkrauti, ir atsisakyta gamtos mokslų disciplinų. Bendras privalomų dalykų skaičius padidėjo iki 22, nes kai kurie matematikos kursai buvo išskaidyti į siauresnius.

1930 m. parengus naują Universiteto statutą, peržiūrėti ir MGF ciklų mokymo planai. Nors 1931 m. matematikos studijų mokymo planai liko iš esmės nepakitę, tačiau buvo bandoma įvesti pagrindinį aukštosios matematikos dalyką - begalinių mažybių analizę, t. y. dabartinės matematinės analizės pirmtaką. Tai įvykdyta sujungiant įvadą į analizę su diferencialiniu ir integraliniu skaičiavimu. Tačiau po trejų metų eksperimento sugrįžta prie vieno - diferencialinio ir integralinio skaičiavimo - dalyko dėstyti.

1934 m. po trečio svarstymo priimti nauji, dar 1932 m. parengti mokymo planai. Pagal juos rekomenduojamų dalykų padaugėjo nuo 7 iki 14, taip pat privalomų dalykų sumažėjo nuo 22 iki 18. Kaip jau minėta, taip orientuotasi į 4 specializacijas (žr. 2 lent.).

Po šių reformų matematikos ciklo studentai pirmus dvejus studijų metus klausėsi bendrųjų matematikos mokslų paskaitų. Specializacija prasidėdavo trečiaisiais studijų metais. Tačiau ir po 1934 m. kai kurios disciplinos keletą specialybių studentams skaitytos kartu. Be specialybės dalykų, matematikai drauge su fizikais išklausydavo bendrąją eksperimentinės fizikos kursą ir atlikdavo praktiką, taip pat papildomą (matematinę) eksperimentinės fizikos kursą, astronomijos įvadą, sferinę ir teorinę astronomiją (dangaus mechaniką) bei analizinę mechaniką. Kitos keturios pagrindinės aukštosios matematikos disciplinos dėstytos tik matematikos ciklo studentams.

Be specialybės dalykų, studentai, besirengiantys tapti pedagogais, turėjo išklausyti drauge su kitų fakultetų studentais pedagogikos, pedagogikos istorijos, filosofijos, auklėjimo mokslo, didaktikos, logikos, dorinio pedagogikos, bendrosios, eksperimentinės ir pedagoginės psichologijos kursus. Taipogi matematikai pasirinktinai mokėsi ir užsienio kalbų - vokiečių, anglų, prancūzų, lenkų, hebrajų.

Studentams ir laisviesiems klausytojams, išlaikiusiems privalomųjų dalykų egzaminus, buvo įteikiami Universiteto baigimo pažymėjimai, kuriuose nurodomas išeito mokslo ciklas. Kai absolventas atlikdavo jam paskirtą mokslinę užduotį ir parašydavo diplominį darbą, pažymėjimas būdavo pakeičiamas diplomu. Nemaža absolventų parašydavo diplominį darbą jau įsidarbinę. Tai buvo svarbi mokymo proceso dalis, galutinai įrodanti absolvento tinkamumą pasirinktai specialybei. Diplominiame darbe studentas turėjęs atskleisti savo sugebėjimus savarankiškai, naudodamasis moksline literatūra, atsakyti į jam skirtą mokslinį klausimą. Parašyto darbo gynimas, kuris vykdavęs matematikos seminare, parodydavo, ar absolventas pasirengęs dirbti matematiku.

Literatūra

1. Lietuvos universiteto Matematikos-gamtos fakulteto skyriai, dėstomieji mokslai ir mokslų eigos taisyklės. - K., 1922. - P. 5.

MGF matematikos skyriaus matematikos ciklo mokymo planai 1934 m.

Disciplina	Semestrų skaičius	Savaitinių valandų	
		Paskaitų	Praktinių darbų
Privalomosios			
Analizinė geometrija	2	3	1
Diferencialinis ir integralinis skaičiavimas	2	5	2
Begalinių mažybių analizė (dėstyta 1931-1934 m.)	2	5	2
Analizinė mechanika	2	4	1
Fizika (eksper., I d.)	2	4	3
Aukštoji algebra	2	3	1
Apibrėžtinio integralo teorija	1	3	1
Sferinė astronomija	2	2	2
Dangaus mechanika	2	2	2
Diferencialinės lygtys	2	4	2
Tikimybių teorija	1	3	1
Funkcijų teorija	2	4	1
Variacinis skaičiavimas	1	3	1
Skaičių teorija	2	3	1
Diferencialinė geometrija	2	3	1
Elipsinių funkcijų teorija	1	3	1
Astronomijos įvadas	1	3	2
Matematikos seminaras	4	0	1
Diplominis darbas			
Rekomenduojamosios			
Braižomoji geometrija	2	2	2
Baigtinių skirtumų skaičiavimas			
Neeuklidinė geometrija	1	3	1
Furjė eilutės	1	1	1
Integralinės lygtys	1	3	1
Projektyvinė geometrija			
Aibių teorija			
Potencialų teorija	2	2	1
Topologija			
Skaičiavimo metodologija	2	2	0
Fizika (eksper., II d.)	2	2	3
Astronomija	2	3	2
Matematikos istorija	2	2	0
Matematikos metodika	2	2	0
Astronomijos istorija	3	2	0
Metereologija	2	2	2
Atomų teorija	1	2	0

Sudaryta pagal VUB RS, f.96., VDU6., p.58.

2. Tėn pat.
3. MGF dekanato raštas dėl 1935/36 m. m studijų tvarkos //LVCA.F. - 6.31.AP. -1. - B.136. - L.60
4. MGF tarybos 1931 06 02 posėdžio protokolas //VUB RS. - F. 96.VDU5. - P. 113

Vilniaus pedagoginis universitetas

Darbas gautas 1998 05 20, spaudai įteiktas 1998 06 25

MOKYTOJŲ RENGIMO PARADIGMOS KAITA

Bronislovas Bitinas

Summary

CHANGES OF THE PARADIGM FOR THE TRAINING OF TEACHERS

In Lithuania the paradigm for the training of teachers remains unchangeable for more than five decades. Orientation to the teacher as a subject lecturer forms its essence. The teacher who is trained on basis of this paradigm is a great authority in the subject field conveying a general experience of society - conclusions of science and social ideas. However, such a teacher is not able to teach students to solve unique problems of their real life independently, to stimulate their inner capacities. External and inherent factors prevent a transition of higher education institutions for the training of teachers to the paradigm based on the teacher's orientation to the personality of a student. The article deals with above mentioned factors as well as with suggested methods how to accelerate the transition to a new paradigm for the training of teachers.

Key words: training of teachers paradigm.

Problema. Į mokomąjį dalyką orientuoto mokytojo paradigma* yra giliai įsitvirtinusi ir teoriškai, ir praktiškai. Ši paradigma atitiko klasikinio, realistinio ugdymo koncepciją, todėl Lietuvos studijų institucijų mokslininkai sunkiai įsivaizduoja, kad galima kitokia mokytojų rengimo paradigma. Keičiantis bendrojo lavinimo koncepcijai (o tai neišvengiamai XXI amžiaus informacinės visuomenės nuolatinio lavinimosi sąlygomis), būtina ir mokytojų rengimo paradigmos kaita. Abu procesai susiję, nes pagal realistinę ugdymo koncepciją masinio dominavimo sąlygomis beveik neįmanoma parengti mokytojo, orientuoto į ugdytinio asmenybę; ugdymo koncepcijų kaita savo ruožtu priklauso nuo to, kaip rengiami naujo tipo mokytojai.

Kiekvienai ugdymo institucijai (tarp jų ir rengiančiai mokytojus) būdingas tam tikras konservatyvumas. Todėl nė viena ugdymo sistema nemėgsta didelių pokyčių, stengiasi išlaikyti *status quo*. Tai nėra blogai, nes ugdymas yra ilgalaikis nuoseklus procesas. Blogai yra tai, kad konservatyvumas neretai eliminuoja novatoriškumą. Taip atsitiko Lietuvos mokytojų rengimo sistemoje: mokyklinio ugdymo praktika pamažu keičiasi, o mokytojų rengimas lieka konservatyvus (studijų institucijų autonomiškumas, jų veiklos formos priartinimas prie Europos sistemos tik paryškina senosios paradigmos konservatyvųjų pobūdį). Reikia papildomo išorinio bei vidinio paradigmos kaitos stimuliavimo. Straipsnio tikslas - aptarti šią kaitą stabdančius veiksnius bei pasiūlyti ją skatinančias priemones.

Pedagoginio išsilavinimo paradigmos bruožai. Pagrindinis iki šiol vyravusios paradigmos bruožas - orientavimasis į mokytoją, perteikiantį mokiniams apibendrintą visuomenės patirtį (mokslą, meną, socialines idėjas ir kt.). Toks mokytojas yra geras savo srities specialistas, gebantis atsakyti mokiniams į visus šios srities klausimus. Mokiniams

* Paradigmos sąvokos bendramokslinis pobūdis įsigalėjęs mokslotyroje (T. Kyk, 1975; G. Ritzer, 1975.).

jis atrodo visažinis, neklystantis. Mokiniai turi teisę išmokti tai, kas išdėstyta, pademonstruota, parašyta knygoje. Realios gyvenimo problemos tokiam mokytojui rūpi tik tiek, kiek yra susijusios su jo srities žinių bei gebėjimų realizavimu. Probleminis ugdymas tokiam mokytojui yra tik didaktinis žaidimas, nes jis teisingą atsakymą žino, tik jo nesaiko mokiniams. Autokratinėje visuomenėje toks mokytojas nepakeičiamas, nes skatina moksleivius pasikliauti autoritetu ir sąžiningai atlikti užduotį.

Integruodamasi į Europą, Lietuvos visuomenė siekia įtvirtinti demokratiją, pliuralistinį požiūrį į tikrovę. Orientuotas į ugdytinio asmenybę mokytojas yra viena iš esminių jėgų, skatinančių atviros pilietinės visuomenės formavimąsi. Toks mokytojas vadovaujasi idėja, jog ugdymas sėkmingas tik tada, kai ugdytinių pozityvi motyvacija, todėl mokytojas stengiasi tokią motyvaciją skatinti. Dalyko žinios bei gebėjimai jam yra ne tikslas, o tik ugdytinio asmenybės saviraiškos skatinimo priemonė. Į ugdytinio asmenybę orientuotam mokytojui svarbiausia ne dalyko logika, o ugdytinio asmenybės raidos procesas: jis laiko save ne tiesos skelbėju, skatintoju, o jos ieškotoju. Vadinasi, mokytojas perduoda mokiniams (ir jų tėvams) dalį savo funkcijų, tarp jų dalyvavimą sprendžiant problemą, ko mokyti. Tai, funkcija, kurią į dalyką orientuotas mokytojas laiko savo išimtinę prerogatyvą. Ugdymą toks mokytojas laiko demokratijos mokykla.

Rengiant orientuotus į dalyką mokytojus daugiausia dėmesio skiriama dalyko disciplinų studijoms, profesiniam (psichologiniam, pedagoginiam, didaktiniam) lavinimui skiriama mažiausia dėmesio. Rengiant į ugdytinio asmenybę orientuotus mokytojus dalykiniam lavinimui skiriama nemaža laiko, tačiau svarbiausias - profesinis lavinimas. Mat studijos organizuojamos taip, kad būsimasis mokytojas dalykinį išsilavinimą laikytu ne tikslu, o būsimąjo ugdytinio asmenybės raidos skatinimo priemone. Todėl pastarąją paradigmą daug sudėtingiau įgyvendinti negu tradicinę, nes reikia siekti, kad studijų institucijos pedagogai patys būtų orientuoti į studento asmenybę.

Paradigmų kaitos trikdymai. Galima nurodyti išorinius ir vidinius veiksnius, palaukančius senosios paradigmos funkcionavimą.

1. *Nepakankamas mokytojo profesinės veiklos teisinis reguliavimas.* Lietuvoje visais laikais trūko pedagogų, todėl išsivyravo viešoji nuomonė, jog mokytojo pareigoms gali būti skiriami asmenys ir be profesinio pedagoginio išsilavinimo. Tokios nuostatos laikomasi ir dabar, nes priimant mokytoją į darbą tebesiorientuojama į jo dalykinį išsilavinimą.
2. *Švietimo raidos prognozavimo stoka.* Mokyklos reformos koncepcija tapo neaktuali, tačiau kol kas niekas nesiima prognozuoti, kokia bus XXI amžiaus mokykla, kaip vyks jos raida. Neišsprendus problemos, kaip derinti Lietuvos švietimo autonomiškumą ir jo integravimąsi į Europos bendriją, sunku apibūdinti ir mokytojų rengimo pertvarkos kryptį. Ši aplinkybė skatina studijų institucijas neskubėti, pertvarkant mokytojų rengimą.
3. *Akademinei visuomenės veiksnys.* Mokytojus rengiančių institucijų mokslininkai orientuojasi į "grynąjį" mokslą, į mokslinės disciplinos logiką ir skeptiškai ar net priešišškai sutinka mėginimus teikti studentams mokslo žinias, maksimaliai priderintas prie mokyklos poreikių. Daugelis jų universitetinį mokytojo rengimo modelį laiko vieninteliu vertu dėmesio. Kadangi universitetų senatuose bei fakultetų tarybose daugiausia yra fundamentaliųjų mokslų atstovų, jų pozicija ir laikoma lemiama, rengiant mokytojus, orientuotus į dalyką.

4. *Mokytojų profesinio rengimo akademiškumas*. Jį įteisina ir dabartinis studijų reguliavimas, ir per dešimtmečius susiklosčiusios tradicijos. Profesinio rengimo traktavimas kaip tarpusavyje nesusietų teorinių disciplinų dėstymas yra reikšmingas į ugdytinio asmenybę orientuoto mokytojo rengimo trikdymas. Pedagoginių disciplinų bei specialiųjų didaktikų dėstytojai skatinami parodyti gerą valią, savanoriškai integruoti į dėstymą mokytojų rengimo turinį, bet, kaip sakoma, vežimas iš vietos nejuda. Vadinasi, panašūs raginimai beprasmiški - reikia radikalesnių profesinio rengimo pertvarkos priemonių.
5. *Būsimųjų mokytojų atrankos problema*. Mokytojų rengimas yra valstybės finansuojamas ir, matyt, bus finansuojamas. Tačiau šiuo metu studentai atrenkami tik pagal dalyko žinias, jie neįsipareigoja po studijų dirbti pedagoginį darbą.
6. *Profesinio ir dalykinio rengimo derinimas*. Tyrimai liudija, kad į ugdytinio asmenybę orientuotas mokytojas turi būti intensyviai rengiamas nuo pirmojo kurso, kitaip sakant, profesinis ir dalykinis rengimas turėtų būti derinamas. Universitetuose pastebima tendencija atidėti profesinį pedagoginį rengimą vėlesniam laikui, todėl parengiami mokytojai, orientuoti į mokomąjį dalyką.

Paradigmų kaitą skatinančios priemonės. Kad būtų parengta tokių priemonių sistema, reikėtų specialios tyrimo programos objekto. Čia galima pasiūlyti tik kai kuriuos gana akivaizdžius būdus paradigmų kaitos trikdymams šalinti.

1. Būtina inicijuoti Mokytojo įstatymo rengimą. Toks įstatymas apimtų visus pedagoginės veiklos bei mokytojų rengimo aspektus. Jam sukurti reikėtų ne vienerių metų, tačiau pats įstatymo rengimo procesas padėtų išsiaiškinti daugelį dabar neaiškių klausimų.
2. Reikia intensyvinti diskusijas dėl švietimo raidos perspektyvų XXI amžiuje; tokių diskusijų rezultatas turėtų būti naujoji švietimo raidos koncepcija.
3. Universitetuose būtina steigti profesinio pedagoginio rengimo centrus (institutus), vienijančius šios srities pedagoginio personalo veiklą.
4. Tikslinga mokytojus rengti pagal sutartis su abiturientais bei pedagogus įdarbinančiomis institucijomis; taip gausėtų studentų, nusiteikusių orientotis į ugdytinio asmenybę, gretos.
5. Būtų naudinga grįžti prie studijų institucijų dėstytojų pedagoginio ir psichologinio lavinimo praktikos.
6. Kadangi Pedagoginio universiteto studentams privalomos ir dalykinio, ir profesinio rengimo programos (todėl jame negali būti realizuotas universitetinis mokytojų rengimo modelis), svarbu spręsti dalykinio ir profesinio rengimo programų derinimo, studijų kokybės reguliavimo, studentų atestavimo ir kt. problemas.

Literatūra

1. Būdienė V. Mokytojų rengimo problemos Lietuvoje // Lietuvos mokyklai - 600 metų: konferencijos medžiaga. D. 2. - V., 1997. - P. 224-235.
2. Lietuvos švietimo koncepcija. - V., 1992.
3. Pukelis K. Mokytojų rengimas ir tautos kultūra. - K., 1995.

Vilniaus pedagoginis universitetas
Darbas gautas 1998 05 13, spaudai įteiktas 1998 06 25

PRAKTIKA IKIMOKYKLINIO UGDYMO PEDAGOGIKOS BAKALAURO RENGIME

Vitolda Sofija Glebuviienė, Kristina Stankevičienė

Summary

TEACHING PRACTICE IN UNDERGRADUATE STUDIES OF PRESCHOOL EDUCATION

We are preparing students as future teachers of young children. They have to be able to meet the changing needs of the children they will teach and needs of the future society. They have to understand child development, the importance of environment, to define their role as early childhood teachers role.

Student practicum focuses on developing the teacher's skills interacting with young children. Student practicum provides opportunities to integrate theory and practice. Student practicum helps to become good professionals.

Key word: early children teacher, teacher training, student practicum.

1. Pagal VPU ikimokyklinio ugdymo pedagogikos bakalauro studijų programas rengiami pedagogai, kurie

- susipažinę su fizine, intelektine, socialine, emocine, estetinė vaiko raida ir ugdymu;
- žino individualius vaikų raidos skirtumus, sugeba individualizuoti jų ugdymą, kurdami ir modifikuodami vaiko poreikius atitinkančią aplinką bei parinkdami ugdomasias priemones;
- ugdydami remiasi vaiko šeimos kultūros, kalbos ir aplinkos tradicijomis;
- taiko tinkamiausius mažų vaikų lavinimo, auklėjimo ir mokymo metodus bei būdus kaip žaidybines situacijas, mažų grupelių projektus, diskusijas, bandymus, sprendžia problemines situacijas;
- analizuoja ir vertina programos individualizavimo galimybes, ugdomąjį procesą bei vaikų raidos pokyčius;
- efektyviai dirba su vaikais nuo gimimo iki 7 metų įvairiose ugdymo institucijose.

2. Net 17 arba 10,6 proc. visų studijų kreditų minėtoje programoje skirta studentų pedagoginei praktikai. Ji prasideda pirmame ir baigiasi septintame semestruose, per tą laiką praktika būna pažintinė-stebimoji, stebimoji-bandomoji, bandomoji-kūrybinė ir savarankiška pedagoginė. Nuo pat pirmo kurso studentai vieną kartą per savaitę lankosi vaikų ugdymo institucijose. Praktikos metu jie pagrindžia teorinius teiginius, pajunta žinių poreikį, įgyja praktinių problemų analizės, įvertinimo ir sprendimų patirties.

3. Praktika yra integruotų psichologijos, pedagogikos, fiziologijos ir higienos, specialybės ir bendrojo lavinimo dalykų studijų išraiška. Ji remiasi vienu iš pagrindinių peda-

gogų rengimo principu - teorijos ir praktikos vienovės. Praktikos, kaip studijų dalyko, rodančio pedagogų rengimo procesą, tikslai yra:

- taikyti teorines žinias įvairiomis gyvenimo situacijomis, skatinti tokių žinių poreikį;
- susipažinti su vaikų ugdymo institucijomis kaip būsima darbo vieta, darbo organizavimo principais, bendruomenės kūrimu, jos veikla, institucijos bei visuomenės sąveika; praktiškai pamatyti, kokį vaidmenį atlieka pedagogas, siekdamas įgyvendinti ugdymo institucijai keliamus uždavinius;
- ugdytis:
 - gebėjimą stebėti, suprasti ir įvertinti vaiką; ugdyti vaikų gebėjimus įvairiais metodais, atsižvelgus į amžiaus ir individualias ypatybes;
 - gebėjimus bendrauti ir bendradarbiauti, skatinti vaikus veiklai, kūrybai, saviraiškai, individualių gebėjimų plėtotei;
 - savarankiškumą ir kūrybingumą;
 - atsakingą požiūrį į savo profesinę veiklą ir pareigas, laikantis profesinių-etinių reikalavimų;
 - gebėjimą analizuoti ir vertinti pedagoginį procesą, kaip patirties ir pažinimo tobulinimo procesą, bei gebėjimą ištraukti iš šio proceso, aiškiai suvokiant savo poelgių motyvus ir pasekmes.
- praktikuotis įgyvendinti vaikų ugdymo tikslus ir uždavinius, išmokti savarankiškai planuoti ir vertinti ugdymo procesą.

4. Kiekvienos praktikos dienos užduotys būna keliariopos:

- svarbiausia užduotis (vaiko ir pedagogo veiklos stebėjimas, aplinkos analizė, studento veikla su vaikais ir kita);
- dėstytojų, skaitančių paskaitas tame semestre, pateiktos užduotys;
- užduotis, suderinta su institucijos, kurioje atliekama praktika, tos dienos darbu;
- bendra ugdomoji veikla kartu su auklėtoja.

Tokia užduočių įvairovė suteikia studentams galimybių ieškoti naujų profesinės ir mokslinės kompetencijos įgyjimo metodų bei būdų, pritaikyti savo kūrybinius gebėjimus, pažinti ugdymo institucijos bendruomenę, kurti praktikos tradicijas. Taip siekiama ieškoti optimalios sąveikos tarp studentų, dėstytojų ir pedagogų praktikų. Studentų patirties didėjimas parodytas 1 paveiksle.

5. Kiekviena studentė, išeidama atlikti praktikos, gauna detalią pedagoginės praktikos programą. Praktika atliekama geriausiose Vilniaus miesto vaikų ugdymo institucijose. Šių institucijų pedagogams kartu su Lietuvos pedagogų kvalifikacijos institutu yra rengiami kvalifikacijos kėlimo seminarai. Organizuojami susitikimai su dėstytojais. Prieš praktiką - praktikos programos ir jos įgyvendinimo sąlygų aptarimai. Po praktikos - studentų įgyto patyrimo, ugdomojo darbo realizavimo analizė. Po semestro atsiskaitydamas už praktiką studentas pateikia: aplankalą su atliktų užduočių aprašais, komentarais, analize; praktikos dienų išpūdžių ir savianalizės dienoraštį; ugdymo institucijos pedagogo parašytą studento praktinės veiklos charakteristiką bei praktikos valandų apskaitos lapą.

Manome, kad tokia praktika suteikia studentui daug galimybių ir laisvių save ugdyti universitete kaip kūrybingą, tolerantišką, gebančią apsispręsti ir pasirinkti asmenybę.

Patirtis	I sem.	II sem.	III sem.	IV sem.	V sem.	VI sem.
Susipažįstame						
Stebime						
Bendraujame						
Fiksuojame						
Analizuojuame						
Apibendriname						
Išsakome savo nuomonę						
Patiriame						
Lyginame						
Argumentuojame						
Darome išvadas						
Ieškome						
Bandome						
Kuriame						
Vertiname						
Ižvelgiame problemas						
Savarankiškai bandome dirbti						
Bandome ir įvaldome kai kurias ugdymo technologijas						
Įsijungiame į darželio bendruomenės gyvenimą						
Atliekame savianalizę						
Tiriame						
Planuojame, dirbame						

1 pav. Studentų patyrimo ir įgūdžių augimas

Literatūra

1. Brookfield S.D. The Skillful teacher: on technique, trust, and responsiveness in the classroom. - San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1990.
2. Goffin S.G., Day D.E. New perspectives in early childhood teacher education. - New York and London: Teachers college press, Columbia University, 1994.
3. Spodek B., Saracho O.N. Early childhood teacher preparation. New York, London: Teachers college, Columbia University, 1990.

Vilniaus pedagoginis universitetas
Darbas gautas 1998 05 22, spaudai įteiktas 1998 06 25

ŠEŠIAMETĖ PRADŽIOS MOKYKLA: PATIRTIS IR PERSPEKTYVOS

Antanina Grabauskienė

Zusammenfassung

SECHSJÄHRIGE GRUNDSCHULE: ERFAHRUNGEN UND AUSSICHTEN

Im vorliegenden Beitrag plädiert man für eine 6-jährige Grundschule in Litauen. Als Beweismaterial werden dazu Beispiele aus der Grundschulreform im Vorkriegslitauen sowie die Forschungsergebnisse der westeuropäischen Länder bezüglich der Kindheitsprobleme Ende des 20. Jahrhunderts angeführt.

Dieses Bestreben beobachtet man in fast allen europäischen Ländern. Als Beispiel wird hiermit Deutschland angeführt, wo die 6-jährige Grundschule bisher nur im Land Berlin und Brandenburg eingeführt wurde und wo diese Tendenz gegenwärtig erweitert wird.

Stichworte: Bildungsreform, Grundschule, Kindheitsprobleme, Notwendigkeit einer 6-jährigen Grundschule.

Įvadas. Šios problemos imtis paskatino pastaruoju metu Lietuvoje susidariusi situacija. Pradėta polemika dėl mažų kaimo mokyklų uždarymo, nes jose mažai beliko mokinių. O jei pradinė mokykla būtų šešerių metų? Kitas akstinas - neseniai Švietimo ir mokslo ministerijoje svarstytas klausimas dėl būtinumo parengti pradinių klasių mokytojus mokyti užsienio kalbą IV klasėje. Gal tada labiau apsimokėtų tas parengimas, jei pradinių klasių mokytojas dar dirbtų ir V bei VI klasėse? O šešiametė pradžios mokykla - ne naujiena ir Lietuvoje, ir kitose Europos šalyse. Bet ir jose ši problema neišspręsta.

Tyrimo objektas. Šešiametė pradžios mokykla prieškario Lietuvoje ir šių dienų Vakarų Europoje.

Tyrimo tikslas. Argumentuoti 6-metės pradžios mokyklos būtinumą.

Jau antrojoje pradžios mokyklos mokytojų konferencijoje, kurią surengė Kaune 1919 m. Pradžios mokslo departamentas, buvo nutarta organizuoti dviejų koncentrų pradžios mokyklas. Žemesnysis - ketverių metų - visiems privalomas, o aukštesnysis buvo neprivalomas, tik prieinamas. 1919/20 m. m. buvo parengta laikinoji programa ir pamokų lentelės tik 4 metų pradžios mokyklai. Tačiau mokyklos kūrimo darbas buvo tęsiamas toliau. Dar 1919 m. tam tikslui buvo pakviestas Helsinkio universiteto profesorius A. Niemis, kuris parengė "Medžiagą Lietuvos mokyklų reformai". Jis rekomendavo dviejų pakopų 6-metę Lietuvos pradžios mokyklą vaikams nuo 7 iki 13 metų. Tačiau vėliau A. Niemis pasiūlė: 1) žemesniojo laipsnio 2 metų mokyklą, lankomą 18 savaičių per metus ir 2) aukštesniąją 4 metų mokyklą, po 36 savaites per metus.

Abi šios mokyklos gali būti sujungtos ar steigiamos atskirai. Taigi jo siūlymai skyrėsi nuo 1919 m. Kauno konferencijos nutarimų. 1922 m. Seimo priimtas Pradžios mokyklų

įstatymas nustatė ketverių metų pradžios mokyklą, privalomą visiems 7-14 metų vaikams. Be abejo, to meto ekonominės sąlygos neleido kurti 6-metės mokyklos. Tik 1936 m. Lietuvos švietimo reforma numatė šešerių metų pradžios mokyklą (I-VI skyriai) vaikams nuo 7 metų. Netrukus mokyklose buvo pradėti steigti penktieji ir šeštieji skyriai. Deja, 1940 m. okupacija neleido įgyvendinti parengto šešerių metų pradžios mokyklos mokymo plano. Be to, lietuviškąją mokyklą imta laikyti žemesnio lygio. Prisimenu, kad prasidėjus 1940-1941 mokslo metams, mums, III skyriaus mokiniams, buvo nurodyta ant sąsiuvinių užsirašyti "II klasės", t. y. vieneriais metais mažiau.

Šešiametės pradžios mokyklos idėja buvo prisiminta ir rengiant šiandieninės Lietuvos švietimo sistemos koncepciją. Deja, ji buvo atmesta kaip neatitinkanti laiko reikavimą.

Panagrinėsime požiūrį į šešiametę mokyklą šių dienų Vakarų Europoje (žr. 1 pav.). Kaip matome, daugelyje Europos valstybių, beje, ir JAV, pradinė mokykla yra 6-7 metų.

Pateiktoje lentelėje nėra Vokietijos, nes ji paimta iš vokiško leidinio, kuriame taip pat stengiamasi įrodyti, kad Vokietijai reikia šešiametės pradžios mokyklos. Mat Vokietijoje šešiametė pradžios mokykla veikia tik Berlyne ir Brandenburge. Tačiau jau 1989 m. įvykusiame Pradžios mokyklų kongrese buvo aiškiai pabrėžta, kad "šešerių metų bendras mokymasis - kaip tolesnio bendro mokymosi pagrindas - yra neišvengiamas reikavimas pradžios mokyklai" [3, p. 50].

Knygos "Šešiametė Berlyno pradžios mokykla" autoriai Peteris Heyeris ir Renate Valtin minėtos mokyklos 40-mečio proga surengtame simpoziume pateikia keletą teiginių diskusijai dėl šešiametės pradžios mokyklos steigimo ir kituose Vokietijos kraštuose.

P. Heyerio ir R. Valtin argumentai prieš ankstyvą mokinių atranką baigus 4 klases:

- pradžios mokykla nėra parengiamoji pakopa gimnazijai;
- mokslas jau seniai atmetė trejopą gebėjimų kaip tolesnės trijų kryptų mokyklos sistemos pagrindo ugdymą;
- prognostinis ankstyvos atrankos po 4 metų patikimumas yra nepakankamas;
- atrankos ketvirtaisiais mokslo metais būtinumą lydi rezultatų bei pažymių svyravimas su visais neigiamais poveikiais dar nesustiprėjusiai jaunesnio amžiaus vaiko savivokai;
- ankstyvas mokyklos pakeitimas sukelia nereikalingus sunkumus dėl didesnio nuotolio iki mokyklos, naujos santykių sistemos, naujų mokytojų, o svarbiausia geriausių draugų netekimo.

Manau, dėl šių tezių, ypač dėl paskutinių dviejų, reikėtų susimąstyti ir mums.

Toliau pateikiame kaip minėtieji autoriai argumentuoja ilgesnio bendro mokymosi pradžios mokykloje naudą.

Šiandien kur kas daugiau nei anksčiau į mokyklą ateina vaikų iš šeimų, kur yra tik vienas iš tėvų ir (tai ypač svarbu) mažiau brolių bei seserų. Todėl mokykla šiandien labiau nei iki šiol turi būti bendravimo ir socialinės patirties įgijimo vieta, kurioje mokomasi bendrauti su kitos lyties, kita kalba kalbančiais, kitas kultūrines tradicijas puoselėjančiais, netgi neigiamais vaikais. Tam ketverių metų per mažą!

Šiuo metu vaikų gyvenamojoje aplinkoje per mažą laisvos erdvės žaisti, klajoti, atrasti, išžvalgyti. Todėl dabartinė mokykla turi labiau nei iki šiol sudaryti sąlygas erdvės ir laiko požiūriu spontaniškai, pačių vaikų suplanuotai veiklai. Tam 4 metų per mažą.

Šiandieniniai vaikai didžiąją jų gyvenimo tikrovės dalį gauna "iš antrųjų rankų" - per

	Ikmokymasis ugdymas	Pradinis ugdymas	Tolimesnis ugdymas
Austrija	1	2	3-6
Šveicarija	1	2	3-6
Belgija	1	2	3-6
Olandija	1	2	3-6
Liuksemburgas	1	2	3-6
Prancūzija	1	2	3-6
D. Britanija	1	2	3-6
Airija	1	2	3-6
Italija	1	2	3-6
Ispanija	1	2	3-6
Portugalija	1	2	3-6
Graikija	1	2	3-6
Danija	1	2	3-6
Norvegija	1	2	3-6
Švedija	1	2	3-6
Suomija	1	2	3-6
JAV	1	2	3-6

*) Pradinis 4 ar 6 m. pagal kantoną planą. **) 6-7 m. pradinis ugdymas.

naujas technikos priemones. Pradžios mokyklos uždavinys - taip organizuoti ugdymo procesą, kad vaikai galėtų kuo daugiau lavintis veikdami ir mąstydami.

Iš mūsų artimiausių kaimynų šešiametę pradžios mokyklą turi estai. Ji yra 2 pakopų: 3+3. Jos patirtį ir problemas taip pat vertėtų panagrinėti. Tačiau kur kas didesnė ir nuodugniau išanalizuota Berlyno šešiametės pradžios mokyklos patirtis. Todėl ją šiek tiek aptarsime, ypač atkreipdami dėmesį į jos pakopas.

Nors Berlyno mokyklų patirtis nevienoda, vis dėlto galima skirti 4 jos pakopas su tam tikrais bendrais požymiais:

- parengiamoji klasė;
- I ir II klasės;
- III ir IV klasės;
- V ir VI klasė.

Kuo jos skiriasi ir kas jas tarpusavyje sieja?

Parengiamoji klasė yra nusakoma kaip pereinamoji fazė, rengianti mokyklinio ugdymo pradžia, neperkeliant į ją pirmosios klasės mokymo turinio. Tai vaiko brandinimas mokyklai.

Mokymasis I ir II klasėse - tai pirmoji ikidalykinio mokymosi fazė, kurios svarbiausias darbas yra:

- skaitymo, rašymo, skaičiavimo ir matematinių veiksmų išmokymas;
- patirties ir jos žodinio įprasminimo plėtimas garantuojant darbo parengiamojoje klasėje perimamumą.

Mokymasis III ir IV klasėse - tai irgi dar ikidalykinė pakopa, kurioje vaikų patirtis ir pasaulio pažinimas jau orientuojamas į svarbiausių priešdalykinių sistemų pažinimą, erdvės ir laiko vaizdinių kaupimą rengiant įvairius projektus, leidžiančius svarstyti ir kelti į aukštesnį lygį įgytą veiklos bei žinių kultūrą.

Mokymasis V ir VI klasėse - tai didesnis dalykinis mokymo kryptingumas:

- pasaulio pažinimo suskirstymas į istoriją (socialinę mokslą), geografiją, biologiją ir techniką;
- užsienio kalbos mokymo pradžia.

Tačiau bet kuriuo atveju šiose klasėse turi būti išlaikytas dalykų sąryšingumas, o dalykų mokytojų turi būti nedaug. Pagrindinis mokytojas kaip auklėtojas išlieka tas pats ir jo svarbiausias tikslas - parengti mokinius aukštesnei mokyklos pakopai.

Panaši, tik triapakopė sistema yra ir Anglijos pradžios mokykloje. Kai kuriose mokyklose dviem klasėms skiriamos trys patalpos: viena bendrai veiklai ir dvi (mažesnės) atskirai veiklai. Bet į jas renkasi nebūtinai tos pačios klasės mokiniai. Jie pasiskirsto pagal savarankiško užduočių atlikimo lygį.

Beje, Frankfurto kongrese buvo skaitytas pranešimas apie Anglijos pradžios mokyklų patirtį, orientuotą į visuomenę. Tame pranešime ypač akcentuotas bendradarbiavimas su tėvais ir bendras jaunesnių ir vyresnių mokinių darbas [3, p. 157].

Norėčiau pastebėti, kad minėtame Vokietijos pradžios mokyklų kongrese Vokietijos pradžios mokyklų susivienijimo pirmininkas, kalbėdamas apie 2000 metų pradžios mokyklos viziją, teigė, jog pirmiausia ji būsianti šešiametė mokykla. "Dvylikoje Europos šalių, - sakė jis, - Vokietija yra vienintelis kraštas, turintis keturmetę pradžios mokyklą" [3, p. 46]. Kalbėtojas įtikinamai pagrindė šešiametės pradžios mokyklos būtinumą.

Manau, kad ir mums, žengiant į trečiąją tūkstantmetį ir pereinant prie dešimtmetės pagrindinės mokyklos, vertėtų pagalvoti apie šešiametės pradžios mokyklos Lietuvoje atkūrimą, atsižvelgiant į šių dienų reikalavimus. Ypač tai svarbu kaimo vietovėse.

Išvados

1. Norint sudaryti mūsų vaikams sąlygas ilgiau lankyti mokyklą neatitrūkus nuo šeimos, reikia atgaivinti šešiametės pradžios mokyklos idėją.
2. Remiantis tarpukario Lietuvos ir šiuolaikine Vakarų Europos patirtimi, tikslinga parengti 6-metės pradinės mokyklos turinio ir jos darbo organizavimo projektą.
3. Galima būtų organizuoti eksperimentinį tokių mokyklų steigimą, pirmiausia kaimo vietovėse.
4. Būtina apgalvoti mokytojų rengimo tokiai mokyklai sistemą, įvedant daugiau ant-rujų pedagoginių specialybių.
5. Reikia ieškoti ir kitų pradinės ir vidurinės mokyklos ugdymo perimamumo būdų.

Literatūra

1. Beresnevičienė D. Švietimo sistemos ypatumai prieškario Lietuvoje // Ugdymo problemos. I (XXVIII). - V., 1997. - P. 52-69.
2. Heyer P, Valtin R. (Hrsg.) Die sechsjährige Grundschule in Berlin. - Frankfurt am Main, 1991. - 190 p.
3. Kinder heute - Herausforderung für die Schule: Dokumentation des Bundesgrundschulkongresses 1989 in Frankfurt / M. - Frankfurt am Main., 1995.
4. Пароль Н. Процесс обновления в системе образования Эстонии // Baltijas valstu konference. Sakam macities: pieredze, problemas, risinajumi. - Ryga, 1998. - P. 31-33.
5. Vokietaitis J. Pradžios mokslo plitimo 10 metų (1918-1928) apžvalga // Pirmasis nepriklausomos Lietuvos dešimtmetis. - K., 1990. - P. 308-318.

Vilniaus pedagoginis universitetas

Darbas gautas 1998 05 18, spaudai įteiktas 1998 06 25

LIETUVOS TAUTOS SOCIALINĖS ORGANIZACIJOS DISFUNKCIONALUMAS KAIP ŠVIETIMO IR UGDYMO ORGANIZAVIMO BENDRASIS FONAS

Romualdas Grigas

Summary

DISFUNCTIONALITY OF LITHUANIAN NATION'S SOCIAL ORGANIZATION AS THE GENERAL BACKGROUND FOR EDUCATION MODELING

There are fundamental objective and subjective reasons which work against the effectiveness of the education and raising programs. The objective factors include the deformations and disfunctionality of the social organization of Lithuanian nation, and the subjective factor is the deficit of sociological information about them. Latent social structures and their changes are neglected the most.

The aforementioned reasons create the peculiar situation which can be named as 'the civilizational gap'. Together with modernization of society, modulism of culture strengthens and 'modular man' type appears. On the other hand, preparation of raising programs and organization of education brings some other criteria to the agenda: that is, normativeness of culture and communitarian developments become more urgent; the problem of what becomes the linking chain between state and a citizen matters especially.

Information on social deformations and 'civilizational gap' in Lithuania are considered as essentially important point of reference for creating, adapting, and improving educational and raising programs in Lithuania.

Key words: Lithuanian nation, social organization, socium, social diagnostics, social deformations, disfunctionality, 'civilizational gap', 'modular man', raising of young generation.

Organizuojant švietimą ir ugdymą Lietuvoje šiandien susiduriama su gana sudėtingomis problemomis, mažinančiomis jo efektyvumą. Tas problemas galime suskirstyti į dvi grupes: objektyvaus ir subjektyvaus pobūdžio. Pirmajai galėtume priskirti lietuvių tautos socialinės organizacijos deformacijas ir jų sąlygotą tam tikrą socialinių struktūrų disfunkcionalumą, antrajai - labiau susistemintos informacijos apie tai stygių. Objektyvių ir subjektyvių priežasčių bei sąlygų persipynimas, V. Kavolio žodžiais tariant, suformuoja tam tikro pobūdžio "civilizacinę tuštumą" (sociumo negebėjimą žengti "koja kojon" su civilizacijos keliamais reikalavimais, jiems adekvačių sprendimų vėlavimą ir neracionalių socialinių jėgų eikvojimą).

Sociologiją (kuri studijose ima vaidinti vis didesnę, jai prideramą vaidmenį) galėtume vertinti dar ir kaip mokslą, savo dėmesį sutelkiantį į socialinę diagnostiką t. y. į sociumo

deformacijų bei disfunkcionalumo, taip pat su tuo susijusių padarinių atskleidimą ir aprašymą. Šis pranešimas - tai autoriaus, atstovaujančio sociologijai, bandymas labiau apibendrinti lietuvių tautos socialinės organizacijos būvį, jo atspindį socialinių santykių, struktūrų ir institucijų funkcionavime (kuris vienaip ar kitaip yra susijęs su švietimo ir jaunosios kartos ugdymo procesais).

Atsižvelgdami į šiandienos pasaulio reikalavimus, visi daugmaž suvokiame: mus sleigia pakankamai rimti, esminiai lietuviškosios natūros “negalavimai”. Tai sunkus, istorinių aplinkybių mums primestas paveldas. Socialinės destruktijos, sociumo disfunkcionalumas - itin plati, paini, nuolatos gvildinama ir, sakytume, pakankamai visiems įgriususi tema. Betgi ši tema neišsemiama! Kasdien, kas mėnesį ji atsinaujinanti. Be to, paprastai lieka nepaliesta, mažiau nušviesta daugybė jos niuansų; socialinės realybės supratimui pakankamai reikšmingi vieni ar kiti reiškinių atspalviai.

Mes, tvarkydami savo reikalus, kasdien susiduriame su įvairiai išsiplėtojusia, išsiraizgiusia valstybės infrastruktūra, su gamybinėmis, aptarnaujančiomis organizacijomis, tarp jų ir su švietimo bei ugdymo institucijomis ir pan. Tai socialinės organizacijos formalioji struktūra. Tačiau už jos glūdi kitas, sunkiau išvelgiamas tautos struktūrų klodas, kuriame gausu įvairiausio socialinio vyksmo. Būtent tie šešėliniai elementai neretai “netikėtai” vienaip ar kitaip ima griauti anosios infrastruktūros pamatus, sukeldami begales aistrų ir rūpesčių, vadybinę ir net politinę painiavą.

Kalbame apie vadinamąją **latentinę** (užslėptos formos) **tautos, arba etnosociumo, struktūrą**. Ją galėtume analizuoti įvairiausiais pjūviais ir aspektais: demografiniu ir teritoriniu, žmonių socialinės ir ypač profesinės-gamybinės padėties, politinių ir dorovinių įsitikinimų, kultūrinio išprusimo ir vertybinių orientacijų, socializuotumo ir deviantiškumo, jų tarpusavio bendravimo ir sąveikavimo praktikos, taip pat vyresniosios kartos bendravimo ir pan.

Jau vien toks bendras socialinio raizginio kontūrų pateikimas byloja ir apie itin sudėtingą latentinės socialinės struktūros reguliavimo problemą. Nėra prasmės įrodinėti, kad tos problemos bent kiek racionalesnis sprendimas (kuris prasideda nuo švietimo bei ugdymo) reikalauja ypatingo susiklausymo, bendrų sutelktų pastangų, t. y. tam tikro **normatyvinio bendruomeniškumo**. Deja, lietuviškasis etnosociumas to bendruomeniškumo yra praradęs tiek, kiek, tarkim, šiandien jo reikėtų; išsiskaidęs į tarpusavyje sunkiai besusikalbančius fragmentus, arba, kitaip tariant, tas normatyvinis bendruomeniškumas nėra adekvatus tiems iššūkiams ir reikalavimams, kuriuos jam kelia socialinė realybė: sparčiai kintantis pasaulis, intensyvėjantis jo pažinimas. Toks atsilikimas aiškintinas toli gražu ne vien sovietiniu palikimu, ne vien staigiu voliuntaristinės-komandinės (į mūsų elgsenos kultūrą įsismelkusios) sistemos, ignoravusios “vietinę” iniciatyvą, “nurašymu”. Tai lemia vien naujosios elgsenos, paremtos demokratizmu bei pilietine sąveika, nesusiformavimas*. Svarbu dar ir tai, jog ir laisvajame pasaulyje ši įtampas ašis reiskiasi kaip viena iš būdingiausių ir problematiškiausių socialinių įtampų.

Iš to, ką pasakėme, gali išaiškėti ir kita ne mažiau paini situacija.

Šiuolaikinė demokratinė pilietinė visuomenė - laisvai sąveikaujančių, savo ryšius ir sąsajas nesunkiai keičiančių piliečių ir jų grupių visuomenė. **Tai modulinių ryšių ir “mo-**

*Ministerijų, savivaldybių ir kt. įstaigų praktikoje dar gana daug užsilikusios voliuntaristinės-komandinės darbo organizavimo praktikos; per menkai palaikoma ir skatinama atskirų institucijų, visuomeninių organizacijų, gamybininkų-verslininkų ir šiaip piliečių iniciatyva.

„dulinio žmogaus“ visuomenė*. Tai visuomenė, kurioje žmonių santykius lemia ne jų statusas (užimama socialinė padėtis), bet susitarimai, paremti abipusiais doroviniais išipareigojimais. Kokie jie? Su kokiais pilietiniais-doroviniais įsitikinimais į bendrą socialinį vyksmą įsilieja jaunoji, tarkim, aukštasis mokyklas baigianti karta? Laisvę atgavęs lietuviškasis etnosociumas palyginti, nesunkiai perėmė veiksmo, sąveikavimo kultūros modulizmą - matome į avansceną išėjusį „modulinį žmogų“. Tačiau antroji tokių pokyčių dalis - abipusiai doroviniai (ir kiti) išipareigojimai, deja, liko mažiau „pastebėti“, o gal tam tikra prasme, tiesiog „išmesti už borto...“ Regime, jog žmonių politiniuose, gamybiniuose, teisiniuose ir pan. santykiuose dominuojančias pozicijas „tebelaiko“ ne abipusiai priimtini susitarimai, bet tų žmonių statusas, hierarchinė jų padėtis funkcionuojančiose struktūrose. Matome ir tai, kad „besibraunančios“ modernios visuomenės sukeltas įvairių struktūrų ir jų tarpusavio ryšių dinamizmas (reikalaujantis tam tikros tvarkos) pas mus gerai „tebesugyvena“ su ... anarchizmu; pilietinei visuomenei įprasta, privaloma įvairių organizacijų ir asociacijų sąjunga virsta jų tarpusavio suokalbiu; institucijų, kurių paskirtis prižiūrėti pilietinį bei dorovinį išipareigojimų ar priedermių vykdymą, veikla - korumpuotais veiksmais. Kyla klausimas, ar „nurašius“ senąją tvarką ir „nesureguliuavus“ naujosios, pati visuomenės gyvenimo liberalizacija neatsisuko prieš ją pačią, ar neslopina joje slypinčių neabejotinai teigiamų dalykų?

Toks konkretesnis socialinės organizacijos reiškiny, iliustruojasi, papildo aukščiau išsakytus teiginius. Tam tikra prasme ši iliustracija liečia ir švietimo sistemą.

Įstatymais apibrėžta žmonių bei organizacijų veikla, teisinių normatyvinių dokumentų gausa toli gražu tiesiogiai nenulemia teisinės, juo labiau demokratiškai besitvarkančios valstybės būvio. Pripažindami valdymo būtinybę, privalome taip pat pripažinti ir tą nenuginčijamą faktą, jog nesaikingai susižavėjus įstatymdavyste (tai Lietuvai šiandien ypač būdinga), galima sulaukti daugybės neigiamų padarinių. Imama slopinti atskirų piliečių, organizacijų iniciatyva arba jie su savo veikla priversti pereiti į „šešėlį“. Ir vienu, ir kitu atveju veiklos subjektai supriešinami su valstybe, su jos idėja, paskleidžiamas teisinis nihilizmas. Vietoj pilietinės demokratijos įtvirtinamas voliuntaristinis pradai, nes valstybė šiuo atveju priversta stiprinti dar ir represinį-kontrolinį aparatą įstatymų priežiūrai. Todėl išivyrąja socialinių santykių susvetimėjimo, įsierzino, agresijos sociume dvasia. Dabarties pasaulis - nuolat intensyviai kintantis pasaulis. Sociumas, pernelyg suvaržytas įstatymą, tokiame pasaulyje tampa neadaptatyvus, panašus į grandinėmis sukaustytą meškėną. Nuolatinės pataisos veikiančiuose įstatymuose tik dar labiau supainioja dalykus. Taigi vietoj siekiamos tvarkos įsigali teisinis nihilizmas, suintensyvėja socialinės aritmijos, socialinio nuovargio reiškiniai.

Turime pagrindo teigti, kad tokia įstatymdavystės „kultūra“ yra jau antrinis lietuviškosios natūros disfunkcionalumo lygmuo (beje, lemiantis trečiojo, o gal ir ketvirtojo lygmens disfunkcionalumus, tarkim, nepakankamai efektyvų daugelio gamybinių organizacijų, savivaldybės įstaigų, švietimo bei ugdymo institucijų, kitų organizacijų darbą). Suprantama, kad prie pirminių priežasčių reikėtų priskirti mūsų tautai primestas nepalankias istorines evoliucionavimo sąlygas. Bet ne apie jas čia kalbėsime, jos ir šiaip vi-

*Modulizmą mes suprantame kaip socialinio gyvenimo ir jo organizavimo, žmogaus elgsenos praktiką, kuriai būdingos laisvas, nevaržomas įvairių darinių, konstrukcijų, normų ir net principų bei įsitikinimų keitimas - naujosios elgsenos konstravimas, siekiant kuo efektyviau (naudingiau) prisitaikyti prie gyvenamojo laikotarpio reikalavimų bei kitų aplinkybių.

siems gerai žinomos. Norėtusi atkreipti dėmesį į tuos subjektyvesnio pobūdžio dalykus, kurių suvokimas ir “rekonstrukcija” nėra taip glaudžiai susiję su istorinėmis aplinkybėmis. Taip kalbėdami pirmiausia galvojame apie vadinamosios “vidutinybės”, egocentrizmo ir net savanaudiškumo išitvirtinimą politikoje; apie kūrybinės-iniciatyvinės mažumos pozicijos ir išmintingumo bei susiklausymo politinės veiklos srityje nuvertinimą, jų išstūmimą iš dominuojančių įtakų sferos; apie strateginės mąstysenos, grindžiamos holistiškesniu, universalesniu pasaulio suvokimu, stygių. Reikėtų prisiminti ir iš anksčiau laikų paveldėtą pilietinės sąmonės “seklumą”, kuris sąlygoja ir pilietinį inertiškumą, ir “vidutinybės” išitvirtinimą organizacinių bei politinių santykių erdvėje, ir kūrybinės mažumos, išmintingumo pozicijų pasireiškimo ribojimą.

Šiandienos pasaulyje tautos ir jos valstybės gyvybingumą lemia tokie demokratiškumo bruožai, kaip antai: **piliečių sąveikos kultūra, jų savaveiksmiškumas ir organizuotumas - būtent. tai, kiek ir kaip užpildyta erdvė, esanti tarp piliečių ir valstybės.** Sovietinis laikotarpis paliko šią erdvę beveik tuščią, neorganizuotą, žvelgiant pilietinės iniciatyvos, įvairių pilietinę saviteigą realizuojančių organizacijų savaveiksmiškumo požiūriu. Tuo metu viskas buvo perdėm suvalstybinta ir ideologizuota. Išmintingai užpildyta ši erdvė - tai dar ir veiksmingas būdas daryti įtaką bei kontroliuoti oficialių, t. y. valstybinių, tarp jų ir švietimo institucijų, veiklą*. Tai irgi labai veiksmingas etnosociumo susitelkimo, jo bendrosios kultūros ugdymo, jo atvirumo bei manevringumo siekimo būdas. Bet tam reikia, kaip jau minėjome, ir kitokios pilietinio veiksmo subjekto natūros - pirmiausia sąveikos siekio ir nusiteikimo konsensui. Vadinasi, kad socialinio veiksmo subjektai (atskiri žmonės ar jų organizuotos grupės) turėtų siekti bendros sąveikos pripažindami abipusę įtaką kaip lygiavertę. Čia neturėtų būti dominuojančios, kitai įsakinėjančios pusės, bet visi sąveikoje dalyvaujantys subjektai turėtų vienodai veikti vienas kitą ir priimti kompromisinį, visiems palankų sprendimą. Tuo tarpu dabartinei mūsų natūrai būdinga absoliutizuoti savąją patirtį bei išvalgą, izoliuotis nuo kitų arba save priešpriešinti kitiems. Tokia kultūra gimdo ne tik turimos gana kuklios savosios patirties nuvertinimą, bet ir nereikalingas įtampas - betikslį, didesnę prasmingumą prarandantį socialinį veiksmą. Žodžiu, mes negalime pasigirti tokia situacija, kai pilietinis veiksmas būna pajėgus, subrendęs deramai ir demokratiškais būdais kontroliuoti valstybinių institucijų veiklą, pristabdydamas jų “šliaužiantį despotizmą” (tam tikra prasme ši pastaba tinka ir mokyklų darbui). Kai tos institucijos dar pernelyg kausto įvairių visuomeninių-politinių organizacijų veiklą palikdamos erdvės jų “modulizmui”. Nematyti, kad ir vienu, ir kitu pastangos tarsi savaime susitelktų, siekiant išspręsti bendrųjų, socialinės evoliucijos, globalinės integracijos sukeltų problemų. Greičiau susidaro išpūdis, kad išsivadavus iš priverstinio kolektyvizmo ir formalaus, tiksliau - totalaus bendruomeniškumo, mestasi į kitą kraštutinumą - **egocentristinę saviteigą** - tik savo pozicijos įtvirtinimo siekiantį nusiteikimą. Tačiau ir įveikti šį akivaizdų lietuviškosios natūros disfunkcionalumą nėra taip lengva, kaip tai atrodytų iš pirmo žvilgsnio. Vis dėlto tikėtina, kad socialiniai pokyčiai, struktūrų transformacijos, suartėjimas su laisvojo demokratiško Vakarų pasaulio kultūra, kurie šalia kitų dalykų aktualizuoja ir kiekvieno subjekto (ir individualaus, ir kolektyvinio) platesnę savimonę bei atsakomybę, padės įveikti istorijos mums primestą, mus pačius tebealinantį, tebeskaldantį disfunkcionalumą.

*Tarkim, organizuojant mokyklų darbą Vakarų šalyse labai daug dėmesio skiriama tėvų komitetams, jų taryboms, pačių moksleivių organizacinei veiklai ir pan. To nepasakytume apie mūsų mokyklas.

Čia išsakyti bendri pastebėjimai byloja ir apie kitką - apie tam tikrą mūsų tautos būklei būdingą **civilizacinę tuštumą***. Šiuo atveju ta sąvoka nusako sociumo saviorganizavimosi ir socialinio laiko erdvę, kuri užpildoma toli gražu ne konstruktyvia visų jos subjektų veikla ir sąveika, ne susitelkusių ir nuosekliu, subordinuotu išskylančių problemų sprendimu, bet didesne ar mažesne deviacija, nusikaltamumu, neišmintingų veiksmų sukeliama papildoma organizacine sumaištimi, socialine aritmija, anomija, socialiniu nuovargiu ir pan. Šie reiškiniai priskirtini socialinėms deformacijoms, destruktijoms ar patologiniams sutrikimams. Kitaip tariant, civilizacinė tuštuma nusako etnosociumo negebėjimą adekvačiai reaguoti į civilizacijos ir aplinkinio, palyginti tolygiai evolucionuojančio pasaulio metamus iššūkius.

V. Kavolis (kurį mes žinome dar ir kaip civilizacijų lyginamosios analizės specialistą) išskiria tokius civilizacinę tuštumą nūdienos Lietuvoje ženklus sudarančius:

- “dažnokai išgirstama nuomonė, kad sovietiniu laikotarpiu vyko tik “kultūros deformacija”, tikros kultūros griuvėsių gamyba, ir tik dabar ji pradeda atsigausti;
- šiandieninės Lietuvos kultūros neegzistavimas pasaulinio “diskurso apie kultūrą” plotmėje, net ir tada, kai vienas kitas dalykas išverčiamas ar parodomas;
- pačių Lietuvos žmonių nusigrėžimas nuo kultūros į politikos ar ekonomikos rūpesčius;
- monopolistinių simbolikų suklestėjimas, vienus autoritetus mechaniškai pakeičiant kitais;
- visuomeninėse diskusijose nuolat įsimanevruojama į situacijas, kuriose visi dėl ko nors kalti, ir lieka tik *deus ex machina* laukimas;
- jaunoji, bent žodžiais kalbanti karta yra neįtikėtinai tyli, lyg nejaustų reikalo ką nors apie save pasakyti pasauliui;
- nedaug išleidžiamojame literatūroje ar periodiniuose leidiniuose idėjų, kuriomis būtų verta domėtis”**.

Nemanau, kad V. Kavolis pateiktais fragmentiniais pastebėjimais siekė nupiešti bent kiek pilnesnį civilizacinės tuštumos Lietuvoje vaizdą. Ši aplinkybė leidžia V. Kavolio konstrukciją papildyti dar ir savais, nors ir gana apibendrintais (o gal ir diskutuotinais) teiginiais - fragmentais. Sociologiniu požiūriu, taip pat mūsiškąjį diskursą glaudžiau siejant su jaunosios kartos ugdymo uždaviniais bei problemomis, manyčiau, tam tikrą civilizacinę tuštumą iliustruoja dar ir tokie, V. Kavolio žodžiais tariant, ženklai:

- tebedominuojantis polinkis į skaldymąsi, o ne jungimąsi;
- polinkis į seno griovimą, o ne į jo rekonstrukciją, pritaikymą naujam funkcionalumui;
- populistinis polinkis kritikuoti ar kontempliuoti, bet ne užsiimti pozityviu darbu, t. y. kuriamąja veikla;
- tebedominuojanti monologinė (geriausiu atveju - dialoginė), o ne poliloginė bendravimo ir bendradarbiavimo maniera, aiški konsensinės kultūros stoka***;

*Civilizacinės tuštumos sąvoką “pasiskolinau” iš V. Kavolio. Tačiau tai sąvokai jis kokio nors konceptualizuoto apibrėžimo nėra pateikęs (žr. V. Kavolis. Civilizaciniai procesai ir šiandieninė Lietuva // Kultūros barai, V., 1994, Nr. 7, p. 7).

**Kavolis V. Ten pat, p. 7-8.

***Poliloginę bendravimo kultūrą aš suprantu kaip asmens sugebėjimą be išankstinės nuostatos įsiklausyti į įvairias, net ir jo pažiūroms priešingas mintis ir tuo skatinti ne tik savo kaip asmenybės brendimą, bet ir skleisti platesnės, konstruktyvesnės sąveikos su kitais pažinimo veiklos subjektais dviasią.

- bendruomeninių interesų nuvertėjimas, jų ignoravimas ir individualistinių dominavimas, trukdantis spręsti sudėtingas, tarp jų ir strategiškai svarbias problemas;
- nesunkiai įžvelgiamas, tebesitęsiantis tautos supriešinimas su valstybe, su valstybingumo idėja; čia gali būti pakaltinamos abi pusės: ir visuomenė, piliečiai, ir valstybinės institucijos (dėl suprantamų priežasčių pastarajai priskirtina didesnė tos kaltės dalis);
- tebesitęsianti plėtra šešėlinių struktūrų ir ypač nusikalstamo pasaulio, kuriam deramai pasipriešinti nepajėgi tiek visuomenė, tiek ir valstybė;
- modernizuoto tautinio savitumo bei autentiškesnės saviteigos, ypač valstybės valdyme, stoka ir pan.

Pateikėme itin apibendrintą lietuvių tautos socialinės organizacijos deformacijų ir disfunkcionalumo vaizdą. Priklausomai nuo mokslininko specializacijos ir įžvalgos jį galima konstruoti skirtingai, įvairiais būdais. Galime remtis dedukcinės ar indukcinės analizės metodais. Ir vienu, ir kitu atvejais neišvengiamas tam tikras subjektyvumas. Jis išplaukia iš visada ribotų tyrėjo, siekiančio aprašyti realybę, pažinimo galimybių. Tačiau mūsų pranešimo atveju svarbu akcentuoti ne panašias su socialiniais tyrimais susijusias aplinkybes.

Kokiu laipsniu šiandieninės edukologinių studijų programos yra pasirengusios nagrinėti panašias problemas? Kaip jos įvertina lietuviškojo etnosociumo disfunkcionalumą? Kaip įgytos žinios, t. y. platesnis ir kritiškesnis lietuviškosios realybės suvokimas, realizuojamas jaunosios kartos ugdymo programose - veiksmo praktikoje? Žodžiu, mums labiausiai rūpi, kaip universalios, visuotinės žinios adaptuojamos visada specifiškumu išsiskiriančioje lokalioje kultūroje ir ypač tuo specifiškumu (dėl nepalankių istorinių aplinkybių) šiandien išsiskiriančiame mūsiškajame etnosociume, siekiančiame dar ir organiškesnės integracijos į Vakarų civilizaciją. Bet tai būtų jau kita, ne mažiau svarbi mokslinės sociologinės minties plėtojimo erdvė.

Vilniaus pedagoginis universitetas

Darbas gautas 1998 05 21, spaudai įteiktas 1998 06 25

MOKYKLOS REFORMA IR INICIATYVIOS MOKYKLOS ŠIANDIEN

Virginija Jurėnienė, Nijolė Stašauskienė

Summary

SCHOOL REFORM AND INITIATIVE SCHOOLS TODAY

The School is one of the oldest institutions today. It has to undergo changes. The School community has an important role in the life of school, because it is the force integrating education. The force which is not indifferent to what is happening behind its walls, the force that gets out through them.

The tendency of the school is the feature of uniqueness. Initiative school has to keep to its specification as a presumption for the unique activity of school.

Mintis apie tai, kad galėtų ateiti diena, kai nebebus mokyklų, sukelia audringą daugelio žmonių reakciją. Keletas priežasčių trukdo mums aiškiai įsivaizduoti pasaulį be mokyklų. Nemaža šių priežasčių yra labai asmeniškų. Dauguma iš mūsų praleidžiame mokykloje daugiau laiko, negu galime pagalvoti. Pasaulio be mokyklų vaizdas tiesiog neįmanomas. Kitos priežastys yra konceptualesnės. Negalime kurti pasaulio, viską tik neigdami, tai yra paprasčiausiai išbraukdami mokyklą, ir niekuo jos nekeisdami. Šitaip atsirastų minčių vakuumas, kultūrų įvairūs vaizdiniai (vaikai “sulaukėja”, “prisipumpuoja narkotikų” ir t.t.). Norint įsivaizduoti pasaulį be mokyklos, reiktų parengti nemokyklinės veiklos modelius. Tai ateities vizija.

Mokykla – viena iš seniausių institucijų. Apie mokyklos kaitą kalbėta ir kalbama. Tai amžina tema ir amžina problema. Joje moksleiviai praleidžia gražiausią savo gyvenimo dalį, auga, vystosi, bręsta, tobulėja, todėl tiek valstybė, tiek visuomenė turi skirti jai kuo daugiau realaus dėmesio. Bendrosiose programose akcentuojama, kad mokykla – tai ta institucija, kuri “padeda asmeniui maksimaliai išskleisti individualias kūrybos galias ir gebėjimus, tenkindama jo įgimtas reikmes, savirealizacijos – savęs įprasminimo, laisvės, meilės ir pagarbos, kūrybos, tvarkos ir darnos poreikius”[8].

Šio pranešimo tikslas - išnagrinėti iniciatyvios mokyklos problemas.

Kauno estetiško lavinimo pagrindinė mokykla “Anima” – tai savarankiška valstybinė ugdymo įstaiga, remiama mokinių tėvų ir rėmėjų, kurioje sprendžiamos problemos kolegialiai, remiamasi bendražmogiškomis vertybėmis, tarptautiniais žmogaus ir vaiko teisių dokumentais, siekiama išugdyti moksliškai išprususią, estetiškai išlavintą, krikščioniškai išauklėtą jaunąją kartą, gerbiančią Lietuvos Respublikos įstatymus, kultūriškai atvirą, politiškai angažuatą ir gerai orientuatą postindustriniame, postmodernistiniame pasaulyje”[4].

Mokyklą sudaro mokiniai, mokytojai, tėvai, kurie sąveikauja, sudarydami bendruomenę. Mokyklos “Anima” bendruomenę sudaro 328 mokiniai, 47 pedagogai, 26 perso-

nalo darbuotojai bei mokinių tėvai. Šiandien ypač akcentuojamas bendruomenės, kaip švietimą integruojančios jėgos, vaidmuo ir jos, idealai. Mokykla, pasak J. Laužiko, “ne kokia nors tyčia įrengta, nuo gyvenimo atitraukta institucija”[7].

1998 metų kovo mėnesį Kauno apskrities valstybinė švietimo inspekcija, vykdydama mokykloje visuminį tikrinimą ir analizuodama mokyklos bendruomenės veiklą, nurodė:

- bendruomenė sprendžia problemas kolegialiai;
- remiasi bendražmogiškais vertybėmis;
- siekia išugdyti išprususią asmenybę.

Atlikta mikroklimato analizė parodė, kad:

- 48 proc. pedagogų ir 89 proc. moksleivių mikroklimatą vertina labai gerai;
- 50 proc. pedagogų ir 8 proc. moksleivių - gerai;
- 83 proc. mokytojų teigia, kad šioje ugdymo įstaigoje sudarytos sąlygos kūrybiškumui ir profesiniam tobulėjimui;
- 58 proc. mokytojų teigia, kad vyrauja geri tarpusavio santykiai;
- 99 proc. tėvų tvirtina, kad patinka ši mokykla;
- 57 proc. moksleivių patinka čia dėstomi dalykai;
- 58 proc. moksleivių teigia, kad patinka mokytojai ir čia sudarytos sąlygos įveikti sunkumus.

Bendruomenės narių veikla pagrįsta humanizmo, demokratiškumo, atsinaujinimo principais. Mokytojų ir mokinių santykiams būdinga abipusė pagarba ir pasitikėjimas vienas kitu[4].

Bendruomenė turi garantuoti vaikui saugumą. Tyrimai parodė, kad 75 proc. apklaustųjų tėvų nurodė, jog mokykla patinka todėl, kad vaikas jaučiasi saugus.

Tėvai mokyklą remia materialiai, nes finansavimas nepakankamas. Įkurtas mokyklos rėmimo fondas; tačiau vėlgi kyla problemų:

1. Valstybė nori apmokestinti tėvų rėmimo fondą.
2. Bandoma kištis į šio fondo panaudojimą.

Mokyklos direktorė N. Stašiauskienė inicijavo tiriamąją veiklą mokykloje, bendradarbiaujant su VDU, KTU edukologijos magistras.

Tyrinėta:

- pedagogų veiklos efektyvumas;
- mokinių mokymosi motyvacija;
- efektyviai dirbančio mokytojo charakteristika;
- organizacijos narių darbo efektyvumas, sprendžiant kasdienes mokyklos problemas;
- vaiko protinio subrendimo mokyklai problema;
- jaunesniųjų mokinių nerimastingumo ypatumai;
- jaunesniųjų mokinių intelekto ypatumai;
- mokykloje diegiamos inovacijos;
- mokyklos veiklos stiprieji ir silpnieji aspektai pusės (įvertintas mokyklos mikroklimatas, išsiaiškinta, kaip mokytojai vertina darbą mokykloje, ištirta mokytojų darbo motyvacija, ištirinėtas vaikų požiūris į mėgstamus, nemėgstamus dalykus, išsiaiškinta mokinių mokymosi problemos, išanalizuotas požiūris į privalomus ir pasirenkamus dalykus);
- mokinių poreikiai sistemingai tiriami, į juos atsižvelgiama:

57 proc. mokinių patinka mokytis “Animo” mokyklą,
58 proc. patinka čia dirbantys mokytojai[10].

Tyrimų duomenys yra analizuojami, kaupiami mokyklos veiklos duomenų banke, kuriame atspindi veiklos ir jos pokyčių kokybiniai ir kiekybiniai rodikliai.

Mokykla, esanti estetinio lavinimo pakraipos, dirba pagal kompleksinę ugdymo programą. Joje numatytas plastinis vizualinis ir estetinis ugdymas, muzikinė raiška, savi-
raiška ir meno pasaulio pažinimas (teorinės ir istorinės žinios). Mokiniam sudaromos
sąlygos pažinti pagrindines meno kryptis, stilių, žanrą, temų įvairovę, mokoma interpre-
tuoti, vertinti, analizuoti. Estetinė saviugda – tai kiekvieno žmogaus natūralus poreikis,
skatinantis asmens kūrybinių gebėjimų atsiskleidimą. Mokykla nesiekia ugdyti vienos
kurios nors srities menininką profesionalą, bet sudaro sąlygas susipažinti su visomis pa-
grindinėmis meno rūšimis (drama, daile, muzika, šokiu), atrasti save, įvertinti, paskatin-
ti save kūrybai, atradimams.

Visus meno dalykus pradedame mokytį pirmaisiais mokymo metais. Jų moko nuo
I klasės mokytojai specialistai, (profesionalai dailininkai, dramos specialistai, choreo-
grafai, muzikos mokytojai specialistai).

Mokykloje nuo I klasės mokiniai mokosi dramos (privaloma pamoka, o aukštesnėse
klasėse pasirenkama). Per dramos pamokomis siekiama:

- lavinti moksleivių estetiškus jausmus, vaizduotę;
- ugdyti norą stebėti, grožėtis, eksperimentuoti;
- skatinti mokinius kurti, ugdyti jų kūrybinius gebėjimus, tiksliai ir išradingai
pasitelkti patirtį bei teorines žinias;
- supažindinti su istorine teatro raida;
- skatinti norą analizuoti aplinką, patirtus įspūdžius, juos apibendrinti;
- padėti atrasti savitas raiškos priemones, toleruoti kitų kūrybinius ieškojimus,
argumentuotai vertinti stebėtus kūrybinius darbus;
- ugdyti bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžius.

Dramos pamokų metu moksleiviai bando suvokti:

1. KAS AŠ ESU

Koks aš esu?
Kas mane jaudina, domina?
Ką norėčiau pasiekti?

Pirmame etape ugdoma drąsa, sugebėjimas reikšti savo mintis.

2. AŠ IR KITI

Kokie žmonės aplink mane?
Ar aš sugebu juos išklausyti, suprasti, atjausti?
Ar man sekasi toleruoti kitų mąstantį?

Antrame etape ugdomas gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti.

3. AŠ IR VISUOMENĖ AŠ IR APLINKA

Mano vieta visuomenėje.
Visuomenės atstumtieji.
Jeigu būčiau prezidentas.
Atsakomybė ir pareiga.

Trečiame etape pasiskirstę vaidmenimis moksleiviai tarsi “įlenda” į kitą žmogų, bando analizuoti jo problemas, apibendrinti patyrimą.

Trečiasis etapas – socialiai aktyvaus piliečio ugdymas [6].

Svarbią vietą mokyklos kompleksinėje estetinio ugdymo programoje užima muzikinė raiška ir muzikinė kultūra. Siekiama, kad mokiniai sugebėtų dalyvauti aplinkos muzikiniame gyvenime, kūrybinėje veikloje. Pagaliau būtų muzikos vertintojai, klausytojai, sugebėtų suvokti praeities bei dabarties muzikos vertybes. Muzikinis ugdymas būtinas kiekvienam.

Mokykloje atlikti tyrimai parodė, kad muzikinis ugdymas turi ypač didelį poveikį vaiko intelekto, atminties vystymuisi. Muzikinis ugdymas padeda:

1. Mokytis užsienio kalbų (turėdami išlavintą muzikinę klausą mokiniai greičiau įsimena užsienio kalbos žodžius, lengviau išmoksta jų tarimą).
2. Vysto loginį mąstymą (klasikinės muzikos ritmas, struktūra paremta matematine logika, griežtomis kūrinų sandaros taisyklėmis).
3. Grojant muzikos instrumentu ugdoma muzikinė klausą, motoriniai judesiai ir loginis mąstymas. Dėl to sudarytos sąlygos vaikui muzikuoti fleitomis[9].

Šokis – tai būdas galvoti ir jausti.

Mokykloje nuo I klasės mokiniai mokomi šokio meno - svarbiausios choreografijos išraiškos. Šokis – tai sukuriantis meninį vaizdą žmogaus kūno judesių derinys, judesių ritmingumas, ekspresyvumas, plastiškumas. Pagal estetikos dėsnius sugrupuotų judesių sistema išreiškia žmogaus emocijas, charakterio bruožus, santykį su tikrove, apibendrintas idėjas ir mintis.

Šokis – kūno kalba, gimusi su pirmaisiais žmogaus žingsniais. Nėra dainavimo, kuris nebūtų palydimas tam tikrais kūno judesiais. Šokantys vaikai greičiau orientuojasi aplinkoje. Jų judesiai koordinuoti, plastiški ir paprastai apgalvoti, nes muzikos ritmo derinimas su judesiu lavina mąstymą. Šokančių laikysenos taisyklingos, jiems lengviau valdyti kūną[1].

Į estetinį ugdymą integruojasi dailė, kuri aprėpia visus vizualinius menus: vaizduojamąją ir taikomąją dailę, netradicines plastinio meno rūšis, meno istoriją[2].

Mokant šios disciplinos, klasių kolektyvai skirstomi į pogrupius, išskyrus choreografijos pamokas.

Mokyklos bendruomenė, Švietimo ministerija ir Kauno švietimo skyrius tokią mokymo programą patvirtino prieš 8 metus, kai kūrėsi mokykla. Tėvai iniciatoriai ir mokytojai savo sumanymą grindė švietimo reformos numatytais idėjomis; mokyklos humanizavimo ir demokratizavimo principais bei decentralizuota mokymo sistema. Šiandieną iškyla problemos: finansavimas ir valstybės centrinių organų reikalavimai švietimo standartui. Kiekvienais metais vis sunkiau koreguoti mokymo planą skiriant daugiau dėmesio minėtoms disciplinoms, tuo pačiu nenuvertinant matematikos, fizikos ir kt. disciplinų bei neturint padidinto pamokų krūvio.

1998 m. kovo mėnesį Kauno miesto savivaldybės Švietimo ir ugdymo skyriaus prašymu Kauno technologijos universiteto Administravimo fakulteto 7 asmenų grupė, vadovaujama socialinių m. dr. doc. N. Veličkienės, atliko mokyklos ugdymojo proceso ekspertizę ir pateikė rekomendacijas. Vienoje iš jų teigiama:

- Išsaugoti ir plėtoti estetinės pakraipos ugdymas, kaip esminę mokyklos veiklos unikalumo prielaidą[6].

Mokyklai iškyla dilema: ar vadovautis Bendrosiomis programomis ir sujungti disciplinas, ar išsaugoti mokyklos unikalumą ir tuo pačiu nepaisyti 7–8 kl. tėvų reikalavimo mažinti estetinių dalykų pamokų skaičių aukštesnėse klasėse, skiriant daugiau dėmesio tiksliesiems mokslams ir kalboms, (reikia pažymėti, kad mokykla turi sustiprinto užsienio kalbų mokymo statusą).

Iškilusią problemą mokykla sprendžia taip:

1. Mokykloje integruoja tarpusavyje, bei su visais kitais mokomaisiais dalykais (istorija, lietuvių ir užsienio kalbomis, gamtos mokslais, doriniu ugdymu, matematika, darbais) integruojami estetinio lavinimo dalykai.
2. Netradicinis mokymas. Jis duoda labai gerų rezultatų, nes mokinys yra problemos sprendėjas, kūrėjas, dalyvis, rezultato vertintojas.

Renginių metu nevienodi meniniai gabumai ir sugebėjimai; patirtis pritaikoma diferencijuotai. Taikant netradicinius mokymo metodus mokiniai geriau realizuoja savo kūrybinius gebėjimus. Be to, jie remiasi kitų patirtimi, savarankiškai atlieka bandymus, eksperimentus, dažnai pasimoko iš savo ar kitų klaidų (pvz., „Ugnis“, „Mano augintinis“, „Žmogus - Dėžė“, „Povandeninė karalystė“ ir t.t.)

A. Juozaitis straipsnyje „Puoselėjanti savo unikalumą“ teigia: „Gera mokykla yra unikali ne vien žmonių kiekiu, savita aplinka, besiskiriančia iš kitų mokyklų, bet tuo, kad ji pati įvardija, ko ji nori“[3].

Manome, šiuo metu įvardyti, ko mokykla nori, nepakanka, reikia pateikti atliktus darbus, nes ir švietimo srity veikia rinkos dėsniai (rinka šiuo atveju – tai švietimo sistema, mokyklų tinklas, o klientai – vaikai, tėvai). Tačiau ir suradus nišą rinkoje, kartais iškyla diktato problema, kuri paliečia besiformuojančią lokalinę autonomiją.

Išvados

1. Mokyklos bendruomenė yra vienas iš svarbių reformos vyksmo grandžių. Tik aktyvi bendruomenė gali sėkmingai spręsti iškilusias problemas.
2. Estetinės lavinimo pakraipos išsaugojimas ir plėtojimas viena iš esminių mokyklos veiklos unikalumo prielaidų.
3. Kauno estetinio lavinimo mokykla turi besimokančios organizacijos požymius (Kauno apskrities švietimo komisijos išvados), jeigu remsimės A. Juozaičio teiginiu: „Esu įsitikinęs, kad geriausios mokyklos bus tos, kurios sugebės mokytis“[12].
4. Leisti plėtotis mokyklos autonomijai.

Literatūra

1. Ambrazaitytė A. Choreografijos programa. - K., 1995.
2. Bastytė N. Autorinė dailės programa. - K., 1996
3. Juozaitis A. Puoselėjanti savo unikalumą // Mokykla. - 1996. - Nr. 12. - P. 24.
4. Kauno Estetinio lavinimo mokyklos „Anima“ MODELIS. - 1995. - P. 5.
5. Kauno m. pagrindinės estetinio lavinimo mokyklos „Anima“ visuminio tikrinimo medžiaga. - K., 1998.
6. Kauno technologijos universiteto Administravimo fakulteto išvados. - P. 2.
7. Laužikas J. Pedagoginiai raštai. - K., 1993. - P. 37,
8. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. - V., 1997. - P. 10.
9. Nevardauskaitė V. Muzikos programa. - K., 1996.

10. Stašauskienė. Mokinių saviraiškos ugdymas Kauno estetinio lavinimo mokykloje „Anima“ // Švietimo reformos vyksmas Kaune. Problemos ir perspektyvos. – K., 1998.
11. Vyšniauskaitė V. Autorinė dramos programa. - K., 1996.
Kauno estetinio lavinimo mokykla „Anima“
Darbas gautas 1998 05 18, spaudai įteiktas 1998 06 25

VAIKŲ ADAPTACIJĄ MOKYKLOJE LEMIANTYS VEIKSNIAI

Janė Juzėnienė

Resume

FACTORS SETTling THE ADAPTABILITY OF A CHILD AT SCHOOL

One of the aspects of the Current Reform of Teaching Methods in Lithuania is humanism in training a child. Natural abilities and bringing up a moral, free-thinking and responsible person are oriented towards school activities.

The article analyses one of the problems of the Current Reform, i. e. interaction between family, school and the student achieving adaptability in the teaching process. Most attention is paid to the new ways of adaptability in junior school. Results of the questionnaire of 142 pupils, parents and teachers of junior classes and 74 respondents of the 5th forms in J. Basanavičiaus Secondary School in Ukmergė are presented.

Conclusions are drawn that numerous psychological and social factors such as intellectual readiness for the cognitive approach, social orientation, microclimate and teachers preparedness as well as family-and-teacher cooperation and training are to be continued in the 5th form. Other effective aspects are self-estimation and individual psychological - intellectual help from parents and teachers.

Humanistic aspects of training, adaptability, social orientation, motivation, communication, process-continuation.

Vienas iš pagrindinių pastaruoju metu vykdomos švietimo sistemos pertvarkos aspektų - požiūrio į ugdytinį humanizavimas. Šio tikslo siekiama reorganizuojant ugdymo procesą, keičiant metodus, tobulinant priemones. Veikla orientuota į asmens gebėjimų atskleidimą, doro, laisvo, atsakingo, sąmoningo žmogaus ugdymą.

Humanizmo principu akcentuojamas kiekvieno žmogaus vertės pripažinimas, pagarba jam, pasirinkimo teisė ir atsakomybė.

Ugdymo humanizavimo problema Lietuvos mokyklose tebėra aktuali, nes dar nengvai atsikratoma tarybiniais laikais susiformavusio antidemokratinio požiūrio į mokinį (taip pat ir į mokytoją). Demokratija, laisvė dažnai suvokiama neadekvačiai, humanizmas tapatinamas su nuolaidžiavimu, kartais net abejingumu.

Šio straipsnio tikslas - aptarti reformuojamos mokyklos problemą, susijusią su ugdymo humanizavimu, šeimos, mokyklos ir mokinio sąveika, padedant jam adaptuotis ugdymo procese. Bus analizuojamos vaikų prisitaikymo prie naujų gyvenimo aplinkybių sunkiausiais asmenybės brandos periodais - pirmoje ir penktoje klasėse - tiek socialiniu, tiek psichologiniu požiūriais.

Pasaulio pedagogikoje pripažįstama nemaža ugdymo teorijų, kurias diegia ir Lietuvos pedagogai. Jos orientuotos į lygiavertę pedagogų ir ugdytinio bendravimą skatini-

mą, pagarbą vaiko asmenybei, jo prigimčiai, visuminį vaiko vystymąsi. Mokykla- institucija, perimanti dalį ugdymo funkcijų iš šeimos, tęsianti ikimokyklinio ugdymo įstaigų darbą.

Kaip pasirengę ugdymosi veiklai vaikai ateina į mokyklą, kaip jie adaptuojasi? Atsakymo ieškota dvejus metus stebint Ukmergės J. Basanavičiaus vidurinės mokyklos pirmokus, bendraujant su jų tėvais, mokytojomis. Stebėjimo objektu pasirinkti 142 pirmokai, anketiniuose tyrimuose dalyvavo jų tėvai, mokytojos. Analizuota ugdymosi motyvai - vienas iš svarbiausių veiksnių, lemiančių vaikų adaptaciją mokykloje. Tėvų apklausa organizuota prieš vaikams pradedant lankyti mokyklą.

83 proc. respondentų teigia, kad jų vaikai nori lankyti mokyklą, nes nori daug išmokti (41,6 proc.), nori bendrauti, turėti daug draugų (8,4 proc.), skatina vyresnieji (8,3 proc.), nori būti pranašesni už brolių ar seserį (4,3 proc.). 33 proc. vaikų aiškiai išreikšto motyvo neturi. Noro lankyti mokyklą nerodo 8,4 proc., visai nenori eiti 8,3 proc. vaikų.

Tirta, kokia šeimos, namų aplinka turi įtakos vaiko norui mokytis, kaip vaikų intelektualinį pasiregimą vertina tėvai, mokytojos. Namuose daug knygų turi 87,5 proc., mėgsta jas vartoti 62,5 proc., patys skaito 16 proc., patinka, kai jiems skaito vyresnieji 12,5 proc. Į mokyklą vaikai ateina turėdami vienaip ar kitaip išvystytus tam tikrus gebėjimus, įgūdžius. Mėgsta pasakoti savo nuotykius, išgyvenimus 54 proc., kartais pasakoja 21 proc., neatsakė 21 proc.

Vaikų intelektualinius gebėjimus bei įgūdžius aptarė tėvai ir mokytojos. Jų pateikti duomenys (žr. diagramas) įrodo, kad tėvai gerai pažįsta savo vaikus, adekvačiai vertina jų mokėjimus.

Galima teigti, kad Ukmergės J. Basanavičiaus vidurinėje mokykloje, kurioje nuo antros klasės dėstoma anglų kalba, intelektualinis vaikų pasirengimas didesnio susirūpinimo nekečia. Didžioji dalis vaikų gerai pasirengę pažintinei veiklai, turi teigiamų ugdymosi motyvų.

Sėkmingai adaptacijai svarbi ir socialinė vaiko orientacija. Ji tirta, remiantis tėvų ir mokytojų anketine apklausa (duomenys pateikti procentais).

Kaip matome, stebėtose klasėse dominuoja vaikų, turinčių aiškių bendravimo bei lyderiavimo poreikių. Tai gali padėti organizuoti bendrą klasės veiklą, bet iškyla pavojus tolerantiškiems, nepažeidžiantiems kito teisių santykiams, o iš mokytojo reikalaujama apdairumo ir tam tikro atsargumo.

Dauguma lankusių ikimokyklinės ugdymo institucijas vaikų ateina į mokyklą ir, pedagogių nuomone, jau būna suvokę varžymosi dėl savo pozicijos kolektyve svarbą. O vienatvę mėgsta ir negali ilgai išbūti be artimųjų ikimokyklinių įstaigų nelankę vaikai. Jų socialinis aktyvumas tarp bendraamžių nėra labai išreikštas, jie gerbia mokytojo žodį, jautriau reaguoja į skirtus įpareigojimus, bet adaptuojasi sunkiau.

Vaikų adaptacija mokykloje priklauso ir nuo aplinkos, kurioje jie mokosi. 31 proc. tirtųjų klasių mokinių mokėsi darželio, kurį lankė, patalpose. 57 proc. ir būdami pirmokai po pamokų likdavo darželyje, kol juos pasiimdavo tėvai. Muzikos pamokas jiems vedė darželio muzikos vadovė. Klasių renginiai vykdavo darželio salėje. Taigi beveik nepakito šių vaikų veiklos aplinka, liko panašus dienos režimas. Šie vaikai adaptavosi mokykloje nesunkiai.

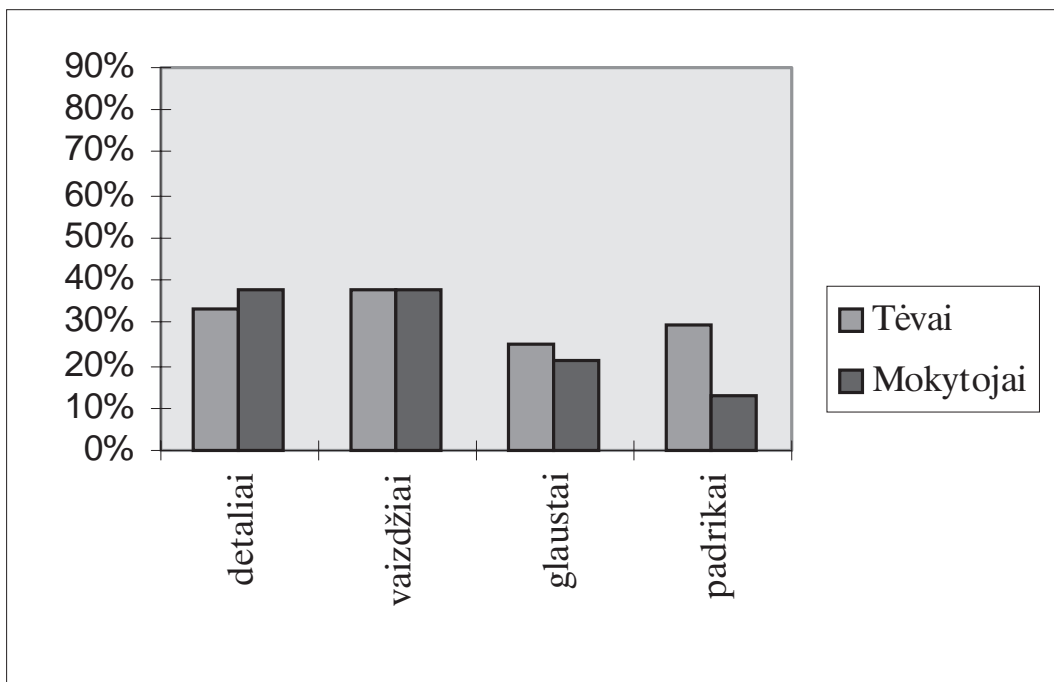
Psichologinę situaciją gerino ir tai, kad mokytojos organizavo bendrus mokinių ir tėvų renginius (integruotas pamokas "Duona poetų eilėse ir ant mūsų stalo", "Piemenėlių dainos", "Vėlykų papročiai").

Pastebėta, kad ugdymo veiklą pedagogės grindė humanistinio (C. R. Rogersas, A. H. Maslow), demokratinio (B. Day'us), į vaiką orientuoto (J.W. Santrockas) ugdymo teorijomis.

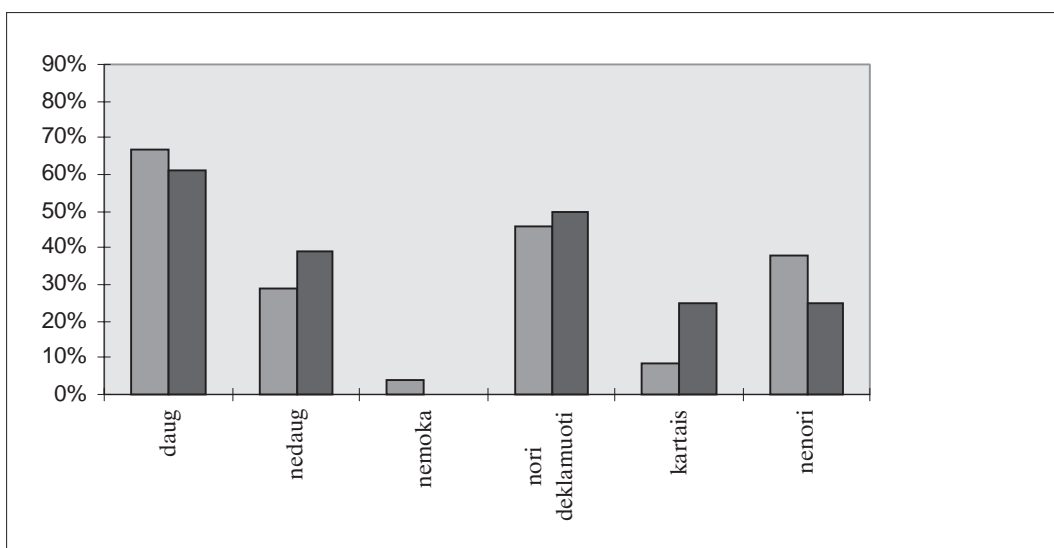
Domėtis penktokų adaptacijos problemomis skatina pastaruoju metu labai pakitęs ugdymo turinys, metodų kaita. Tenka pripažinti, kad iškyla ir pedagogų adaptavimosi rūpesčių. Turi būti jaučiamas kiekvienos naujovės poreikis, kitaip teoretikų idėjos konfrontuos su praktika.

Kas jaudina, kelia nerimą ketvirtokui, besirengiančiam tapti penktoku? Kas džiugina? Į šiuos ir panašius klausimus padėjo atsakyti trijų klasių stebėjimas, apklausa, mokslinių savęs vertinimo tyrimas, sociometriniai testai, psichologiniai testai pedagogams.

Pasakoja

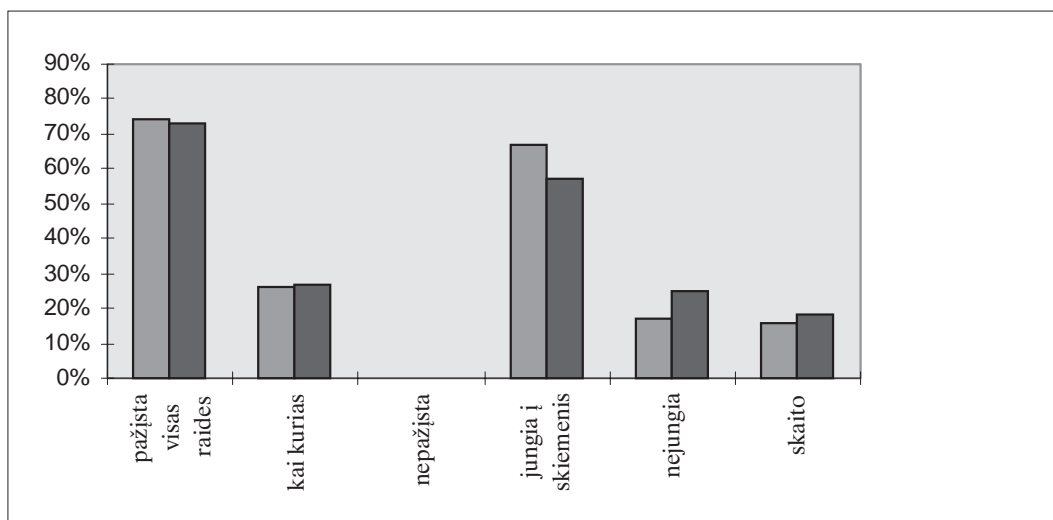


Moka eilėraščių ir deklamuoja

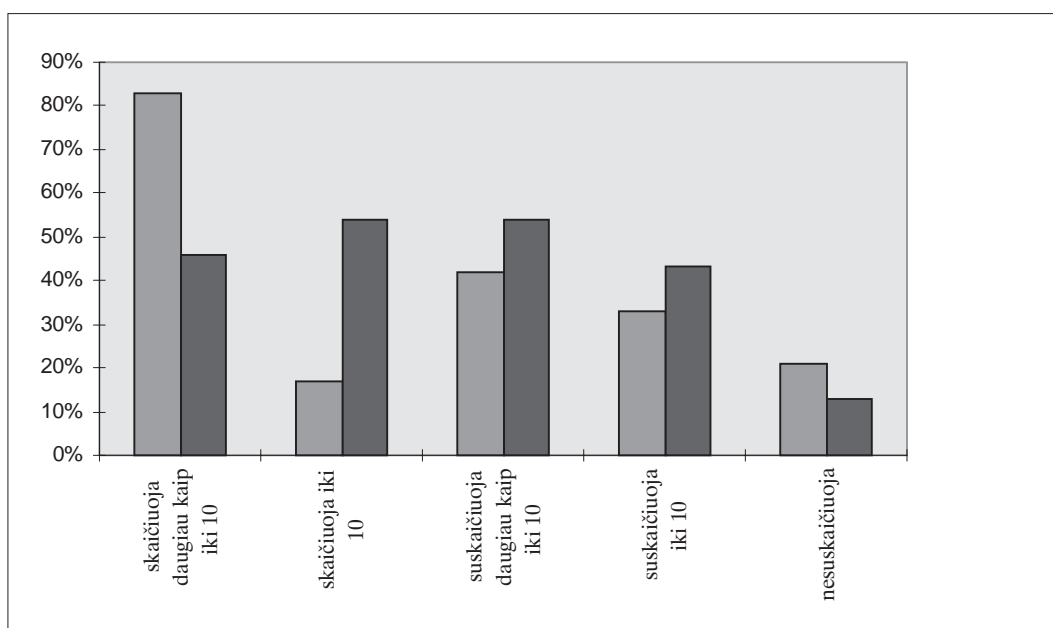


Psichologiniai brendimo pasikeitimai, vykstantys dėl jaunesniojo paauglio amžiaus ypatumų, lemia, kad 98 proc. ketvirtokų trokšta būti dideli ir savarankiški, todėl nori pereiti į V klasę. 89,2 proc. tikisi, kad bus įdomu mokytis.

Skaito



Skaičiuoja



	Tėvai	Mokytos
Nori dažniau būti su draugais	75	79
Būdami su draugais nepasigenda artimųjų	75	8,3
Mėgsta vienvatę	25	21
Mėgsta vadovauti žaidžiant	62,5	37,5
Kruopščiai vykdo įpareigojimus	33	33
Neturi įpareigojimų	8,3	-

Paaugliai skirtingai reaguoja į erdvės, kolektyvo pasikeitimus. Palyginsiu dviejų apklausų duomenis (baigiant IV kl. ir po V kl. pirmojo trimestro).

	Tikisi	Nuomonė pasitvirtino
Bus sunku mokytis	89,2	45,9
Laukia naujų mokytojų	78,4	–
Nelaukia	26,1	–
Mokytojai nepastebi jų pastangų	–	20,3
Klasė bus nedraugiška	21,6	17,3
Bus kieno nors skriaudžiami	13,5	23
Nedrąsiai jaučiasi per pamokas	–	16,2
Neturi klasėje draugo	–	8,1

Duomenys patvirtina, kad nemažai penktokų jaučiasi nesaugūs, išgyvena nerimą ir baimę. Ar tai trukdo paaugliams mokytis? Formaliai žvelgiant, pastebimi neblogi mokymosi rezultatai, beveik nesiskiriantys nuo pasiektų pradinėse klasėse.

Vienas iš veiksnių, galinčių padėti įveikti minėtus sunkumus, pedagogų ir mokinių santykių humanizavimas. To būtinai reikia, nes kai kurie mokiniai tvirtina, kad jie pernelyg dažnai barami, kartais ant jų net šaukiama. Pedagogų ir vaikų bendravimas ir bendradarbiavimas daugiausia priklauso nuo mokytojų pasirengimo dirbti su jaunesniaisiais paaugliais, jų amžiaus ypatumų išmanymo. Testavimas parodė, jog mokytojams trūksta psichologinių žinių. Pasirenkant ugdymo metodus būtina laikytis perimamumo ir tęstinumo principų. Mokytojui derėtų nuolat savęs klausti: „Kaip kiekvienas mokinyss jaučiasi, klausydamas, ką ir kaip aš dabar kalbu?“

Moksleivių sugebėjimas prisitaikyti prie ugdymosi sąlygų pasikeitimo priklauso nuo jų pasirengimo pradinėse klasėse. I-IV kl. jau susiformuoja tam tikros vertybinės nuostatos, iš kurių labai svarbi ugdymosi motyvacija, pilietiškumo samprata - mokytis ne bet kaip, o atsakingai.

Mokytojai ir tėvai gali padėti vaikui pasiekti adekvataus savęs vertinimo, išvengti mokyklinio nerimo ar bent sumažinti jį, pakelti izoliuotų mokinių statusą klasėje. Norėčiau akcentuoti individualią pedagogo pagalbą adaptavimosi problemų turinčiam vaikui, nes ji pati veiksmingiausia. Stebėtose klasėse yra pavyzdžių, kai tarp auklėtojo ir ugdytinio susiklostė nuoširdūs tarpusavio santykiai, kai pedagogas tapo dvasine vaiko atrama.

Aptarus nagrinėtas problemas galima daryti išvadas, kad vaikų adaptaciją mokykloje lemia nemaža psichologinių, socialinių faktorių. Svarbiausi: intelektualinis psichologinis vaiko pasirengimas pažintinei veiklai; socialinės vaiko orientacijos; mokyklos erdvė ir mokytojų pasirengimas ugdomajai veiklai; šeimos, vaiko ir mokyklos sąveika; ugdymo perimamumas ir tęstinumas V klasėje; mokinio savęs vertinimas bei bendraklasių požiūris į jį; individuali psichologinė bei intelektualinė pedagogų ir tėvų pagalba vaikui.

Literatūra

1. Bendravimo menas. - V., 1993.
2. Bižys N. ir kt. Pamokos mokytojui. - V., 1996.
3. Butkienė G., Kepalaitė A. Mokymasis ir asmenybės brendimas. - V., 1996

4. Gage N.L. Pedagoginė psichologija. - V., 1996.
5. Lepeškienė V. Humanistinis ugdymas mokykloje. - V., 1996.
6. Monkevičienė O. Laisva ir inspiruota vaiko veikla // Mokykla. - 1998. - Nr. 1-2.

Ukmergės Jono Basanavičiaus vidurinė mokykla
Darbas gautas 1998 05 19, spaudai įteiktas 1998 06 25

PEDAGOGAS IR MODERNIAUSIOS TECHNOLOGIJOS ATEITYJE

Petras Alfredas Kazlauskas

Summary

PEDAGOGUE PREPARES THE FUTURE

The modernization of teaching and studying from didactic diversity in the Pedagogical University of Vilnius is investigation. The influence of pedagogical research works of natural science, computer demonstrations and internet programmes of education to quality improvement of studying are considerations.

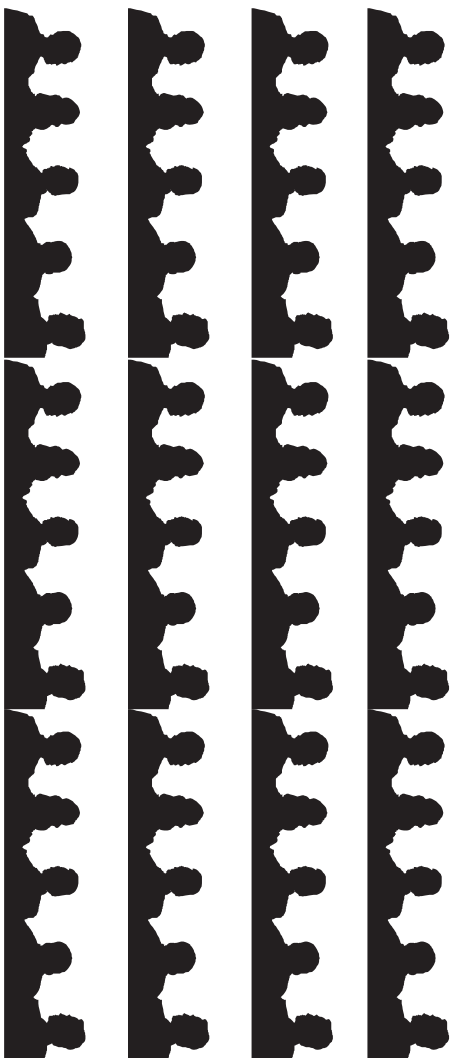
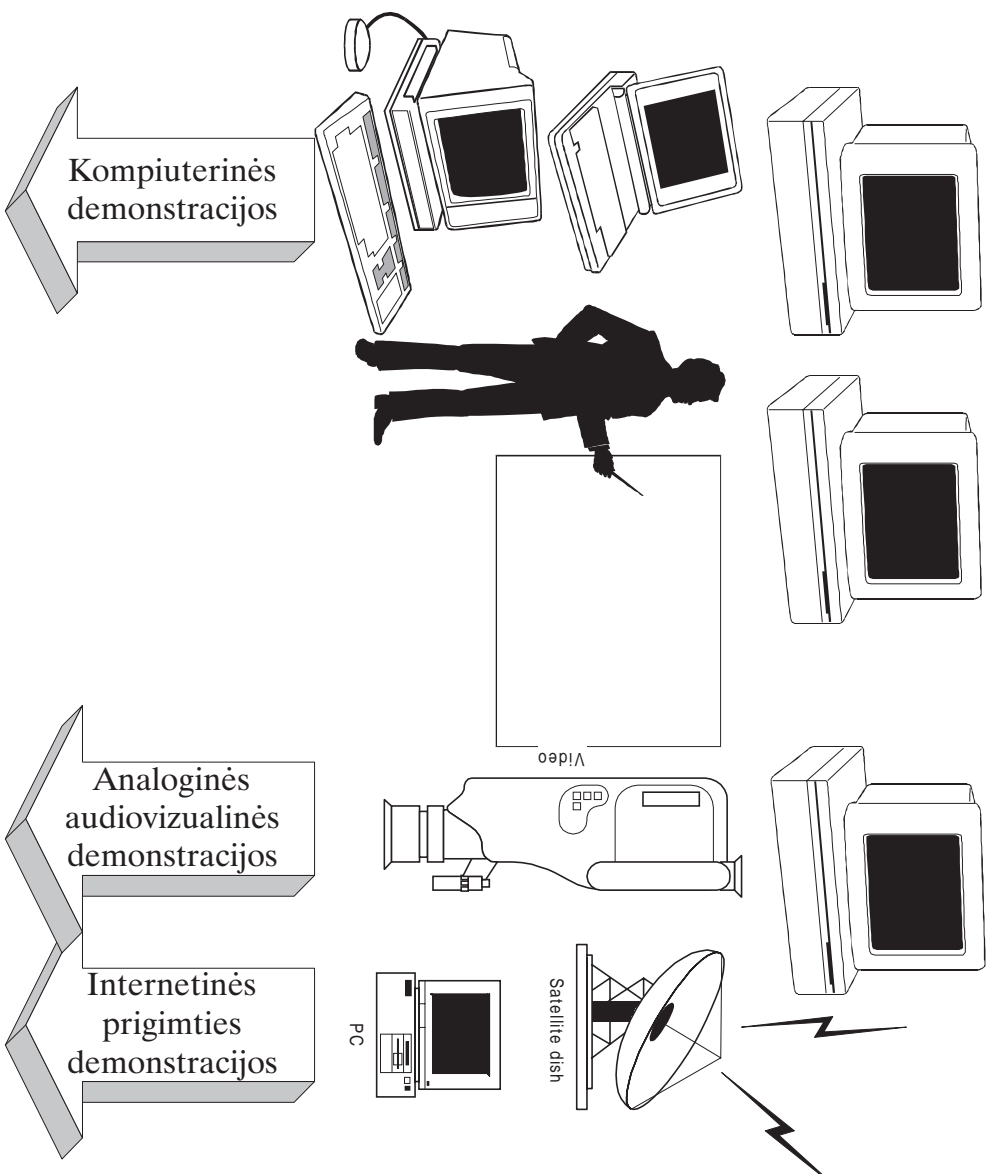
Organizuojant šiuolaikinį ugdymą ir pedagogines studijas racionalu naudoti modernius elektroninius įrenginius. Darbui su jais reikia kvalifikuotų kadrų. Pirmame etape geriausiai tai vykdyti Fizikos ir technologijos fakultete, modernizuojant fakulteto amfiteatrinės auditorijas, t. y. panaudojant VPU Audiovizualinių technologijų centro pajėgumus. VPU bibliotekos direktorės pastangų dėka, rūpinantis Informacinių resursų centro elektroninės įrangos finansavimu, yra galimybių gerokai pagerinti dalykų dėstymo įtaigumą.

Kiekvienas dėstytojas turėtų naujoviškai organizuoti savo darbą. Jam yra galimybių be kreidos ir lentos naudoti kitas informaciją teikiančias priemones didinti dėstomo dalyko *įtaigumą per didaktinę įvairovę* (1 pav.). Dėstytoji nuolat tenka modernizuoti savo veiklą tam, kad būtų rengiamasi naujos pakraipos mokytojai. Tik esant didaktinei įvairovei galima dalykų integracija ir suderintas švietimo ir studijų programos sukūrimas.

1. Dalyko dėstymo vizijos

Dalyko pateikimo įvairovė. Ugdymo ir studijų teikiama informacija subjekto yra suvokiama regos ir klausos pojūčiais. Vienos pakraipos edukaciniai stimulai neigiamai veikia atitinkamas neuronų grupes. Suvokimo efektyvumas mažėja. Todėl racionalu teikti informaciją įvairiais būdais ir metodais. Naujų mąstymo algoritmų generavimas siekiant praplėsti intelekto funkcines galimybes reikalauja ypač kruopščiai subalansuoti edukacinių stimulų įvairovę[4].

Analoginės audiovizualinės demonstracijos. Iki šiol demonstracijoms daugiausiai buvo naudojami grafoprojektoriai. Norint kokybiškai pagaminti skaidruolius, reikia materialų (įrangos ir medžiagos) bei intelektinių resursų. Kokybiškų pedagoginių didaktinių vaizdo įrašų ir filmų gamybą organizuoja, Audiovizualinių technologijų centro vadovas, naudodamas Informacinių resursų centro kompiuterį ir dalį Pedagogikos fakulteto videotechnikos. Tereikia finansuoti procesą, rengti scenarijus įtraukiant VPU profesūrą. Tame procese galėtų dalyvauti FTF dailės specialybės studentai. Šiaulių universitetas



1 pav. Dėstytojo paskaitos darbo priemonės.

turi specialiai tam skirtą profesionalią įrangą, o VPU? *Studijų kokybę* gerinti reikia konkrečia didaktine įranga, o ne Švietimo ir mokslo ministerijos popieriukais.

Dalyko kompiuterinės demonstracijos. Analogines demonstracijas jau laikas iš dalies keisti kompiuterinėmis dėl pastarųjų daug didesnių funkcinių galimybių. Dalyko dėstytojo parengtos kompiuterinės demonstracijos turėtų būti vertinamos kaip dėstytojo metodinis darbas, kurį turėtų organizuoti ir skatinti katedrų kolektyvai ir Rektoratas. Šiais darbais, esančiais VPU vidaus internetiniame tinkle, galėtų naudotis ir kiti dėstytojai, o kartais ir Lietuvos mokyklų mokytojai.

Dalyko kompiuteriniai tyrinamieji ir laboratoriniai darbai. Pagerėjus finansavimui VPU fakultetų galės tęsti studijas ir kompiuterinėse klasėse. Tai

sudaro galimybes organizuoti kompiuterinius dėstomo dalyko laboratorinius darbus. Šioje srytyje iniciatyvą rodo Fizikos ir technologijos fakulteto dekanas ir kai kurie dėstytojai.

Užsienyje specialiai šiems tikslams įgyvendinti jau yra parengtų leidinių [2]. Naudojamos šiuos darbus pasaulio moderniausios aukštojo mokslo institucijos rengia didaktinius resursus ir įveda į internetinius serverius. VPU Senatas turėtų modernizuoti susirinkimus ir labiau skatinti modernias ugdymo ir studijų technologijas, sutelkiant kelių fakultetų finansinius resursus.

Konspektų sudarymas. Rengiant paskaitų konspektus, reikia daug triūso ir intelekto. Kad gerėtų studijų kokybė, verta juos rengti naudojant kompiuterinę įrangą ir įvesti į VPU internetinį tinklą. Jei reikės, studentas galės juos skaityti per internetinį tinklą arba išsispausdinti. Toks bendravimas su skaitančiu paskaitą dėstytoju daug efektyvesnis.

2. Dėstymo techninių galimybių plėtimas

Analoginių projektorių ir vidinės televizijos naudojimas. Neverta atsisakyti šių demonstravimo priemonių, ypač kai reikia demonstruoti videofilmus arba filmų fragmentus. Būtina finansinė parama, norint pakeisti pasenusius monochromatinius televizorius spalvotais plačiaekraniais.

Kompiuterinės-televizinės demonstracijos. Jau laikas vidinės televizijos įrangą pritaikyti ją televizinėms kompiuterinėms demonstracijoms. Esant skurdžiam švietimo ir studijų finansavimui taip daryti būtų racionaliausia. Didėjant kompiuterinės įrangos įvairovei televizinių indikacinių monitorių panaudojimas yra tarpinė grandis siekiant naujos kokybės.

Kompiuterinių skystakristalinių lentų arba projektorių naudojimas. Tai moderniausios ir labiausiai funkcionalios informacinio stimuliavimo technologijos. VPU bibliotekos Informacinių resursų centrą Sorošo fondas aprūpino tokios aparatūros vienu komplektu. Suvokti tokios įrangos funkcines galimybes turėtų kiekvienas dėstytojas, rengiantis pranešimą pedagoginei mokslinei konferencijai. Pradėjus naudoti liuminescencinius polimerinius indikavimo įrenginius, kompiuterinių demonstracijų kokybė ateity gerės, bet tam reikia rengtis jau dabar.

Mono - ir spalvinės grafikos naudojimas. Informacijos išsinimo greitis (I_G) v_i priklauso nuo stimulo pobūdžio. Pagal Garsinės informacijos I_G v_g šimtais kartų lėtesnis negu grafinės v_{gr} , o monografikos $v_{gr,m}$ šimtais kartų lėtesnis negu spalvotos $v_{gr,sp}$ [3]. Šių informacijos greičių išsinimo skirtumai ($v_{gr}/v_g = 40$ ir $v_{gr,sp}/v_{gr,m} = 20$) yra pakankamas argumentas naudoti ugdymo ir studijų informaciją išreikštą spalvota grafika.

Modernios programinės įrangos naudojimas. Pradėjus naudoti kompiuterius, jaunimui tampa aktualu išmokti jais dirbti. Moderniosios kompiuterinės programos ir darbo įgūdžiai stimuliuoja modernizuoti ne tik pedagoginį darbą, bet ir sudaro sąlygas Lietuvos piliečiams ateityje daryti ekonominę invaziją į pasaulio rinkas.

Internetinio tinklo naudojimas. Pasaulinio tinklo internetiniai didaktiniai resursai yra didžiuliai. Dabartiniu metu daug intelektualaus produkto galima gauti nemokamai. Tokia sponsorinė padėtis truks ne ilgai. VPU nėra galingo serverio, kur galima būtų įvesti didaktines programas ir kuris būtų įregistruotas pasaulinio tinklo standartais. Nesugebant nutiesti kelių šimtų metrų optinio kabelio iki VPU, rašantys diplominius darbus studentai internetinės medžiagos priversti prašyti kitose institucijose.

3. Programų rengimo tobulinimas

Dalykinės programos. Katedrų rengiamas dalykines programas pravartu dažnai atnaujinti ne tik dėl naujų dalykinių akcentų, bet ir atsižvelgiant į naujas technines galimybes bei panaudojant didaktinę medžiagą iš internetinių serverių.

Fondų finansuojamos programos. Pasaulinė visuomenė stimuliuoja intelektualinį tobulėjimą, progresą per mokslą ir studijas bei fondų pagalbą. Kad gautume finansavimą reikia kvalifikuotai parengti programą. Europos Sąjungoje finansuojama per programas. Todėl mokytis, kaip jas rengti, reikia jau mokykloje. Kaip to išmokyti studentus, jeigu pats dėstytojas nemoka to kokybiškai padaryti? Danijos pagalba per projektą „Demokratija Lietuvos mokyklose“ [1] yra tokio finansavimo pavyzdys. Sukurtas 3 val. 8 min. trukmės videofilmas skatina mokinių kūrybiškumą. O fondų finansuotas Informacinių resursų centras galimybių pasireikšti profesūrai studijų didaktikos srityje.

Vyriausybės finansuojamos programos. Lietuvos Vyriausybė mažai rūpinasi mokytojų rengimu. Todėl VPU techninis aprūpinimas yra vienas skurdžiausių Lietuvoje. Tad nėra ko stebėtis, kad nusikalstamumas tarp jaunimo yra toks didelis. Apie Vyriausybės finansuojamas programas galima tik svajoti.

Ugdymo programos. Nors mokyklose ir vykdomas ugdymo procesas, tačiau žinias-klaidoje pasirodantys straipsniai apie smurtą ir amoralumą demoralizuoja jaunimą. Švietimo reformoje humanitariniams mokslams skiriama daugiau dėmesio nei gamtos mokslams, todėl gamyba ne intensyvėja. Lietuvos jaunimui lieka populiariausia prekeivio dalia. Narkomanijos skverbimasis į Lietuvos mokyklas turi būti sustabdytas. Tam reikia specialių gamtamokslių pedagoginių tyrimų.

4. Pedagoginis mokslinis darbas

Dalykų teoriniai ir eksperimentiniai tyrimai. Atrodytų natūralu, kad kiekviename fakultete yra tyrinėjami konkretūs, pagal fakultetų profilius, dalykai. Bet VPU yra ne mokslų akademijos institutų ir ne VU konglomeratas. Todėl paskirstant finansinius resursus moksliniams tyrimams verta nepamiršti institucijos specifikos.

Tradiciniai pedagoginiai tyrimai. Atliekant tradicinius pedagoginius tyrimus būtina atsižvelgti į šiandien keliamus reikalavimus, į techninę informacijos apdorojimo įvairovę. Žinotina, kad apklausų rezultatai nerodo tikro vaizdo.

Pedagoginiai gamtamoksliniai tyrimai. Turėtų būti skatinami tyrimai, tiesiogiai susiję su ugdymo ir studijų informacijos funkcionavimu žmogaus sąmonėje. Tai gamtamoksliniai tyrimai, adaptuoti pedagoginiams poreikiams. Tokius tyrimus turi ne tik kuruoti,

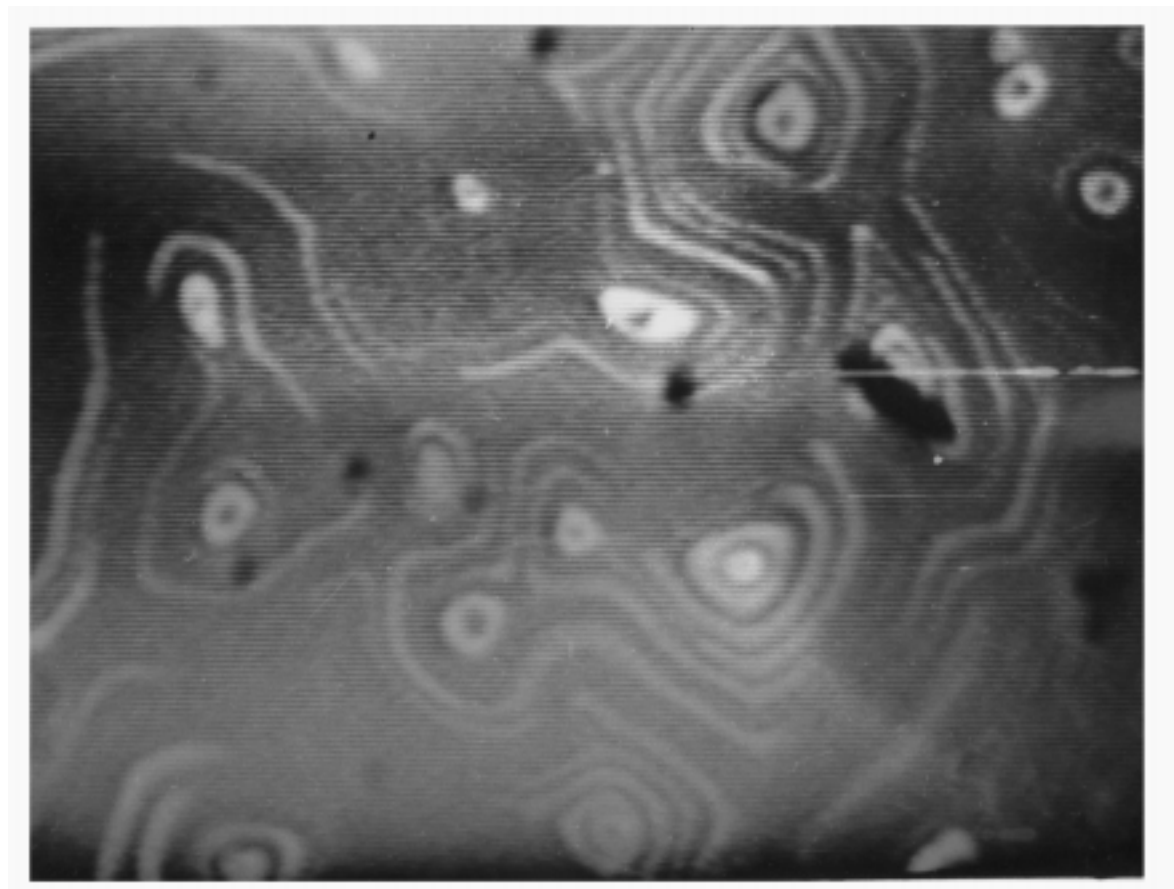
bet ir organizuoti Lietuvos aukštoji mokykla VPU. Jau 1980 metais VPU Skystų kristalų laboratorijoje buvo pradėti netiesinių dinaminių disipacinių procesų tyrimai (2. pav.). Šios rūšies tyrimai labai intensyviai atliekami pasaulyje [2]. Viena iš pakraipų, vadinama *Sinergerika*, jau yra pradėta dėstyti FTF magistrantams. Sustabdę tos rūšies darbus, ateiptyje prarasime edukologijos gamtamokslinius pažinimo pagrindus.

Didaktinių resursų kūrimas. Pedagoginės institucijos dėstytojui yra būtina rūpintis metodinio efektyvumo gerinimu. Ne tik metodinių katedrų, bet ir visų kitų katedrų dėstytojai turi dirbti metodinį darbą. Tad kokie to darbo rezultatai? Žavėjimasis vien knygų rašymu ne visada yra efektyvus. Jų skaitymui gaištama daug laiko ir dažnai neracionaliai. Didaktinį įtaigumą skatinantys kūrinėliai turi būti lengvai prieinami kiekvienam studentui. Jie turėtų būti įvesti į VPU internetinį serverį, o terminalų gausa leistų jais naudotis kiekvienam norinčiajam.

5. Pedagoginės pakraipos kursiniai, diplominiai ir magistriniai darbai

Praktikuojami studentų diplominiai ir magistriniai darbai sietini su pedagogo profesija. Aukštosios pedagoginės mokyklos studentai ir magistrantai privalo tobulėti dalykiškai ir pedagogiškai. Kursiniai, diplominiai ir magistriniai darbai vien tik dalykų temomis nepakankamai lavina pedagoginius įgūdžius ir suvokimus.

Keistoka, kai studentai skirstomi į galinčius rašyti diplominius darbus ir negalinčius. Patys studentai nori rašyti diplominius darbus, bet kartais jiems neleidžia. Gal yra per daug dėstytojų, nenorinčių ir nemokančių vadovauti studentų savarankiškiems darbams.



2 pav. Disipacinės trajektorijos organinėje terpėje

Juk VPU rengia studentus savarankiškam darbui. Tad kur jam savarankiškai tobulėti? Laikas kai kuriems dėstytojams artimiau bendrauti su studentais, kartu su jais dirbti prie kompiuterių (jeigu nemoka, tegul mokosi kaip ir studentai) ir mažiau rodyti savo eroganciją per egzaminus.

Kiekvienas, baigiantysis VPU studijas, turėtų pagaminti nors vieną metodinę priemonę, kuria įvedus į VPU internetinį tinklą galėtų naudotis kiti studentai.

Apžvelgus VPU didaktinio įtaigumo modernizavimą, galima tvirtinti, kad tik kompleksinis visų komponentų sujungimas yra labiausiai efektyvus. Toks kelias padėtų atskirus dalykus kvalifikuotai integruoti į visumą, o mūsų institucija būtų pajėgi rengti šio integravimo vykdytojus - mokytojus, magistrantus, daktarantus.

Literatūra

1. Kjeargaard E., Martinėnienė E. Penki sveikinimai demokratijai. - Danmark, 1996.
2. Лихтенберг А., Либерман М. Регулярная и стохастическая динамика. - М., 1984.
3. Стоун Дэвид М. Цвет для профессионалов. PC magazine/russian edition. - 1/98. - Р. 4.
4. Viganauskienė G., Kazlauskas A., Kleniauskas L. Didaktinių mokymo priemonių kūrimas magistranto-pedagogo studijų metu. IV tarptautinės konferencijos “Švietimo reforma ir mokytojų rengimas” medžiaga. - V., 1997. - 345-350 p.
5. Zimmerman Robert L., Olnes Frederick I. Matematika for Physics. - USA, 1995.

Vilniaus pedagoginis universitetas

Darbas gautas 1998 05 13, spaudai įteiktas 1998 06 25

BŪSIMOJO MOKYTOJO ASMENYBĖS TOBULĖJIMO ASPEKTAI

Jūratė Laurinavičiūtė

Summary

ASPECTS OF TRAINEE TEACHER'S PERSONALITY GROWTH

This article seeks to show the effects of selfgrowing groups.⁶² Vilnius Pedagogical University students took part in the experiment. The Results show, that after it the group students had more selfconfidence and understanding of self value, they became more empathic, understanding and tolerant to others, wiling to be better und analyse themselves. Those groups help thers to prepare to work in the humanistic school.

Šio amžiaus psichologijos mokslas praplečia žmogaus asmenybės sampratą. Jos pabrėžia žmogaus norą siekti tobulumo. C. Jungas tai vadina individuacijos procesu, A. Maslow - savęs realizacija, C. Rogers - savo vidinio potencialo atskleidimu. Visa tai galima apibūdinti lietuviškais savipildos, savisklaidos terminais (A. Paškus, T. Trimakas). Ši samprata keičia požiūrį ne tik į patį žmogų, bet ir į mokymosi bei mokymo procesus. Svarbiu akcentu tampa ne tiek žinios, kiek mokinio asmenybė. Į pirmą vietą iškeliami žmogaus tobulėjimo, jo kūrybinių sugebėjimų, vidinio potencialo atskleidimo klausimai. Tai suteikia realią galimybę įgyvendinti naująją pedagogikos paradigmą: nuo institucijų prie žmogaus, nuo dalių prie visumos, nuo mokymo prie mokymosi ir nuo išorinio žmogaus atsakingumo prie vidinio. Viena svarbiausių tampa tezė, jog kiekvieną žmogų reikia studijuoti kaip vieningą, unikalią visumą. Taip pereinama prie holistinio požiūrio į žmogų. F. Matson rašė: "Būti humaniškam, be visa ko, reiškė būti visybiškam, matyti žmogų, kaip visumą, ne kaip gryną protą ar tik mechanizmą, o kaip širdies, minties, valios ir netgi blūžnies vienybę".

Pastarųjų dešimtmečių humanistinės ir egzistencinės psichologijos tiesos yra rimtas pagrindas šiai naujai pedagogikos kryptiai.

Humanistinė psichologija teigia, kad žmogus turi nuolatinį poreikį keistis, augti, visada yra tapsmo procese. A. Maslow teigia, jog savosios asmenybės vystymosi tendencija yra įgimta. Jis vartoja terminą "biologiškai nulemta". Tai reiškia, kad noras tobulėti yra kažkas, ko neįmanoma atsikratyti. Žmogus, nesirūpinantis savo asmenybės ugdymu, jo manymu, susiduria su metapatologijom, kurios pastebimos elgesyje, emocijose, nuostatose ir veikloje.

Pagrindinis etinis principas ar idealas humanistams yra saviraiška, tapsmo procesas. Aukščiausias tapsmo lygmuo yra žmogaus tapimas gerai funkcionuojančia asmenybe (C. Rogers). Tokia asmenybė atvira patyrimui, turi savo vertybes, sugeba suprasti ir priimti kitus, lengvai apsisprendžianti. Taip atsiranda savęs įsisąmoninimo, savęs žinojimo ir centruotumo jausmas (R. May). Taip žmogus išgyvena savo autentiškumą, individua-

lumą. C. Jungo koncepcijoje sakoma, jog žmogus išgyvena individualizacijos procesą, t. y. siekia tapti vis labiau pačiu savimi, išreikšti save, rasti gyvenimo prasmę.

Nors tapsmo procesui humanistai skiria daug dėmesio, bet vis dėlto autentiškumo, prasmingo gyvenimo kelio ieškojimas nėra jau toks lengvas. Tai aktualu ypač dabar, kai vyksta vertybių perkainojimas. Žmonės vis labiau svetimėja, tampa užsidarę. Ar užtenka drąsos būti savimi, kovoti už save, ieškoti savirealizacijos, aktualizacijos būdų? Juk dabartinis žmogus daug žino, bet nesirūpina misija gyvenime, dėl greito gyvenimo tempo praranda atsakingumą. Tai turėtų prasidėti mokykloje, kur mokiniai būtų ne tik mokomi, bet ir ugdomas jų asmenybės atsakomybės jausmas už savo vidinį pasaulį, bendravimą su kitais, gyvenimo prasmės suvokimas.

Tuo pat metu iškyla ir naujų mokymosi metodų būtinybė. Mokymasis tampa ne tik žinių, bet ir gyvenimo nuostatų, vertybių, savosios asmenybės „uginimo“ mokymas. Tai paskatino naujų, vadinamų netradicinių mokymo metodų atsiradimą. Tai mokymasis per patyrimus, jų įsisąmoninimą, bendradarbiavimą, kurie paremti principu „Mokyti – tai atrasti“. C. Rogers mums iškelia naują idėją mokymo procese pereinant nuo žmogaus asmenybės ugdymo prie saviugdos. Norint tapti gerai funkcionuojančia ir harmoninga asmenybe reikalingas pastovus darbas su savimi, nuolatinė savistaba, gilesnis savęs pažinimas, savianalizė bei saviugdos psichologija.

Humanistinėms idėjoms ir vertybėms vis labiau įsigalint Lietuvos mokyklose, vis daugiau dėmesio tenka mokytojo asmenybei. Tik gerai suvokęs save, žinantis savo asmenybės trūkumus ir privalumus, giliau suvokęs savo vertybes, galės sėkmingiau ugdyti jauną žmogų.

C. Jungas perspėja: „Niekas neišugdys niekieno asmenybės, jeigu pats nėra asmenybė“ (C. Jungas, 1990). Mokytojas turi būti tvirta, harmoninga, savimi pasitikinti, atvira patyrimui asmenybė, sugebanti dirbti naujais darbo metodais. Čia jam turėtų padėti saviugdos psichologija.

Tyrimo tikslas - nustatyti kokiems būsimųjų mokytojų psichologiniams pokyčiams turi įtakos psichologinė saviugda.

Tyrimo dalyvavo VPU 62 (UKF, MF, FTF) II ir IV kursų studentai.

Tyrimui buvo pasirinkta anketa grupės darbo efektyvumui tirti (Kočiūnas R. Psichoterapinės grupės teorija ir praktika).

Tyrimo rezultatai

Svarbu pažymėti, kad 36 proc. studentų saviugdos psichologija padėjo įsisąmoninti savo asmenybių vertingumą, savitumą, individualumą. Sustiprėjo jų pasitikėjimas savimi. Jie pajuto norą būti geresni, atidesni, savikritiškesni, perkainoti ankstesnes vertybes. 32 proc. studentų tapo empatiškesni. 14 proc. pradėjo geriau pažinti žmones, pastebėti jų skirtingumą, individualumą, priimti juos tokius, kokie yra. 40 proc. prisipažėsta, jog išaugo jų supratingumas, tolerancija. 45 proc. suvoktus dalykus jau pradėjo taikyti savo praktiniame gyvenime, jie stengiasi suvokti save „čia ir dabar“, pažinti savo emocinę sferą, ugdyti valingumą, padėti kitiems spręsti jų problemas. 64 proc. būsimųjų mokytojų norėtų ir ateityje gilintis į save, užsiimti saviugda. Išryškėjo jų noras dažniau pabūti su savimi tyloje.

Išgyvenę naujus patyrimus, geriau įsisąmoninę ir pažinę save, jie daro atradimus, pajusdami savo asmenybių vertingumą, giliau suvokdami žmogiškosios egzistencijos prasmę.

Peršasi išvada, kad psichologinė saviugda padeda geriau suvokti save, pajusti savo asmenybės vertingumą, labiau pajusti atsakomybę už save ir kitus, suprasti savo vertybes.

Išgyvenę savo pačių žmogiškumą, pajutę savo asmenybės vertingumą, jie keičia savo elgesį, sąmoningai renkasi vertybes. Tokie būsimoji mokytojai galės būti atidesni ir supratingesni savo mokiniams. Jiems bus lengviau ugdyti jų asmenybes. Čia tiktų posakis, kad kitą gali nuvesti tik ten, kur pats esi buvęs. Psichologinė saviugda padeda būsima- jam mokytojui pasirengti dirbti humanistiniais principais pagrįstoje mokykloje, geriau suvokti holistinio mokymo svarbą.

Išvados

1. Šiandieniniame mokymo procese ypač svarbus vaidmuo tenka mokytojo asmenybei.
2. Tyrimo metu išryškėjo, jog studentai, turėję saviugdą psichologijos pratybas, patiria asmenybės pokyčių. Sustiprėja savo asmenybės vertingumo supratimas, pasitikėjimas savimi. Jie tampa empatiškesni, supratingesni, pajaučia norą būti geresni, atidesni, savikritiškesni.
3. Saviugdą psichologija padeda giliau suvokti humanistinio ugdymo principus bei visuminio mokymo svarbą.

Literatūra

1. N. Grendstad. Mokyti - tai atrasti. - V., 1996.
2. Kočiūnas R. Psichoterapinės grupės: teorija ir praktika. - V., 1998.
3. Mokyklos humanizavimo link. - V., 1996.
4. Plužek Z. Pastoracinė psichologija. - V., 1996.
5. Psichologija. Mokslo darbai. - 1992. - T. 12
6. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. - П., 1997.

Vilniaus pedagoginis universitetas

Darbas gautas 1998 05 25, spaudai įteiktas 1998 06 25

DEŠIMT METŲ SU ŽURNALU "ŠEIMA" (JONO LAUŽIKO GIMIMO 95 - MEČIUI)

Monika Lazauskienė

Zusammenfassung

10 JAHRE MIT DER ZEITSCHRIFT "FAMILIE" UNTERWEGS (ANLÄSSLICH DES 95. GEBURTSTAGES VON JONAS LAUŽIKAS)

Jonas Laužikas hat durch sein umfangreiches pädagogisches Erbe die litauische Wissenschaft sehr bereichert. Seine pädagogische Tätigkeit ist in die Geschichte der pädagogischen Universität Vilnius eingegangen.

Im dem Artikel, herausgegeben in der Zeitschrift "Familie" 1970-1980, sind die pädagogischen Ideen von Jonas Laužikas erforscht worden: der Sinn des Familienglücks; die Entwicklung des Kindes, seines Geistes und Willens; die Wichtigkeit der Gefühle in der Erziehung; Erziehung und Selbstdarstellungsprobleme; die möglichen Verbote und Strafen; die Schwierigkeiten in der Erziehung; manche Fragen der Entwicklung der pädagogischen Ideen.

Der berühmte litauische Pädagoge Jonas Laužikas hat den Zustand und die Güte seiner eigenen Familie geschont und gepflegt, er stand auch jeder anderen Familie mit Rat und Tat zur Seite. In seinen Artikeln der Zeitschrift "Familie" bemühte er sich, mit seinen wissenschaftlichen Erklärungen und Ratschlägen den Eltern bei der Kindererziehung Hilfestellung zu geben.

Stichworte: das Familienglück, die Entwicklung des Kindes, Erziehung und Selbstdarstellungsproblem, die Schwierigkeiten in der Erziehung.

1998 m. rugsėjo 23 d. sukanka 95, kai gimė žymus pedagogas Jonas Laužikas. Jo gausus pedagoginis palikimas praturtino Lietuvos pedagogiką. 1993 metais "Pedagogikos klasikos" serijoje išleisti jo pedagoginiai raštai. Knygų lentynas papildė J. Laužiko veikalų tritomis. Čia sudėti jo svarbiausieji veikalai: "Švietimo reforma" (1934), "Mokyklinės ėmybos apraiškos (1938), "Judesio reikšmė lavinimo procese" (1940), "Švietimo integracijos pagrindai" (1943), "Mokinių valios ugdymo bruožai" (1965), "Mokinių pažinimas ir mokymo diferencijavimas" (1974) ir kt.

Trumpa J.Laužiko biografija ir veiklos apžvalga

Jonas Laužikas gimė 1903 m. rugsėjo 23 d. Dūbliškių k. (Kupiškio valsčiuje) Povilo ir Veronikos Laužikų šeimoje. Buvo penktas vaikas. Skaityti ir rašyti išmoko namuose. 1913-15 m. lankė Palėvenės pradinę mokyklą, o 1917 m. - Kupiškio progimnaziją, vėliau Panevėžio ir Ukmergės gimnazijas. 1924 m. įstojo į Lietuvos universiteto Humanitarinių mokslų fakulteto Filosofijos-pedagogikos skyrių. Studijavo filosofiją, psichologiją, pedagogiką ir visuotinę istoriją. Universitetą baigė 1929 m. Studijuodamas mokytojavo Pasvalio (1924-26 m.) ir Pilviškių (1926-27 m.) vidurinėse mokyklose. 1930-31 gilino psichologijos, pedagogikos

bei specialiosios pedagogikos mokslų žinias Ciuricho, Vienos ir Hamburgo universitetuose. 1931 m. spalio mėn. paskiriamas organizuoti mokyklą protiškai atsilikusiems vaikams Kaune. Šioje mokykloje dirbo iki 1938 m. 1938-40 m. psichologijos, defektologijos ir pedagogikos mokslų žinias gilino Ciuricho universitete, rengė disertaciją „Judesio reikšmė lavinimo procese“. 1940 m. apsigynė, gavo filosofijos daktaro laipsnį. Disertacija buvo išspausdinta vokiečių kalba. 1940 m. liepos mėn. Respublikos Prezidento aktu Jonas Laužikas paskirtas Vilniaus pedagoginio instituto direktoriumi. Hitlerinės okupacijos metais nuo pedagoginio darbo buvo nušalintas. 1944 m. vėl skiriamas dirbti Vilniaus pedagoginiame institute, kuriame ėjo įvairias pareigas. Sovietiniais metais J. Laužikui teko iš naujo ruošti kandidato (1955 m.) ir daktaro (1967 m.) disertacijas. Nuo 1958 m. dirbo Pedagogikos mokslinio tyrimo institute. VPI skaitė įvairius pedagogikos mokslų specialiuosius kursus.

Mirė Jonas Laužikas 1980 m. gruodžio 10 d.

„Jonas Laužikas gyveno labai sudėtingu laikotarpiu, kupinu įvairiausių, labai prieštaringų politinių, ekonominių, kultūrinių įvykių, kurie tiesiogiai lietė jo veiklą, netgi mintis“ [22, p. 3] - teigia vienas iš pirmųjų Profesoriaus ugdytinių Juozas Vaitkevičius. Pažindamas sudėtingą J. Laužiko asmenybę, J. Vaitkevičius studijoje „J. Laužiko gyvenimas, veikla ir idėjos“, išleistoje 1988 metais, išvardino svarbiausias šio pedagogo savybes: skvarbų protą, jautrią sielą, meilę savam kraštui ir jo liaudžiai. **J. Laužikas buvo kupinas švietėjiškų idėjų, nuolat ieškodavo gyvenimo tiesos.** Dėl pastarosios savybės ne visada būdavo teisingai suprastas.

Jono Laužiko pedagoginė veikla ir palikimas dar mažai tyrinėtas. Todėl šiuo straipsniu pateikta šeiminio auklėjimo idėjų analizė papildys jo darbų tyrinėjimus.

J. Laužikas - šeimos žmogus. 1938 m. rugsėjo 30 d. sukūrė šeimą. Ugdydamas dvi dukras ir sūnų, Jonas Laužikas praktiškai bei kurdamas teoriją domėjosi visomis šeiminio auklėjimo problemomis. 1970-1980 metais savo žinias ir patyrimą mielai perduodavo jaunesniesiems, bendradarbiaudamas žurnale „Šeima“ ir atskleisdamas pedagogines idėjas. J. Laužikas labai aiškiai ir suprantamai rašė Lietuvos skaitytojui.

Žurnalas „Šeima“ - sena Jono Laužiko svajonė, tačiau įgyvendinti ją pavyko tik 1970 metais. 1970-72 metais J. Laužikas - „Šeimos“ vyriausiasis redaktorius, subūręs į redkolegiją žymius to meto pedagogus švietėjus: L. Jovaišą, M. Lukšienę, D. Narvydaitę, A. Poškienę, K. Poškų, V. Rajecką. „Šeima“ tuo metu buvo Švietimo ministerijos, Mokyklų tyrimo instituto ir „Šviesos“ leidyklos mėnesinis žurnalas. 1970 metais išėjo keturi jo numeriai.

Pirmajame „Šeimos“ numeryje tuometinis LTSR švietimo ministras Mečislovas Gedvilas įvadiniu žodžiu į skaitytoją taip kreipėsi: „Veikiant šeimai, mokyklai ir visuomenei, formuojasi vaikų pažiūros bei idealai, būsimieji piliečiai ugdomi protiškai, fiziškai, morališkai ir estetiškai, jiems diegiama elgesio kultūra“. Todėl skatinama suvienyti pedagogines jėgas ugdant jaunąją kartą. Jonas Laužikas buvo atsakingas už žurnalo skyrelį „Šeima - visuomenės ląstelė“, kuriam dažnai rašė ir pats. Štai jau 1970 m. Nr. 2 straipsnyje „Šeimos židinio spinduliai“ J. Laužikas jausmingai rašė apie šeimos uždavinius: „Šeimos šviesa žiebia gyvybės ugnį ir turtina gyvenimą“ [2, p. 1]. Autorius daugiau šviesos išvelgė didelėje šeimoje: „Didžioji šeima - tai ir tėvų tėvai, ir anūkai, taigi, daugiau kaip dvi kartos“. Šeima gali gerai atlikti savo tiesiogines funkcijas tada, kai jai nesvetimi visuomeniniai motyvai. Pimiausia nuolat atsižvelgiama į kitą šeimos narį, stengiantis jį apsaugoti nuo nemalonumų ir pan. Jautrumas ir pagarba artimam žmogui padeda ben-

drai įveikti rūpesčius, sunkumus. „Šeimoje reikia pasiaukojimo ir atlaidumo” - mokė profesorius jaunus sutuoktinius.

Keičiantis vyriausiesiems redaktoriams, visą dešimtmetį J. Laužikas išliko aktyvus redkolegijos narys. Jo straipsniai „Šeimos” puslapiuose verti išsamesnės analizės.

Nors J. Laužiko straipsniai ir nedideli, bet juose atsispindi platus požiūris į šeiminių ugdymą, dėstomos aktualios mokslinės problemų.

Vaiko pažinimas - būtina pedagoginio veikimo sąlyga. Straipsnį „Pažinti save” pradeda intriguojančiai: „Graikijoje, Delfų Apolono šventykloje, kur žmonės ateidavo pas orakulą sužinoti savo ateities, didelėmis aukso raidėmis buvo parašyta: „Pažink pats save”. Tai reiškė, jog pirmasis ateities pranašas, kurį skelbė Apolonas, ir buvo žvilgsnis į save” [17, p. 30]. Auklėjimo poveikis tada prasmingas, kai perauga į saviugdą - individas pats turi stengtis tobulėti.

Savęs pažinimas vyksta keliais etapais. Vienas iš jų - suvokimas, kad reikia save pažinti. Tai suvokti padeda tėvai kasdienėse situacijose. Savų poelgių analizė sustiprina savęs pažinimo motyvus. Saviugdai labai svarbi žmogaus valia.

Keli J. Laužiko straipsniai „Šeimoje” skirti valios ugdymui. „Yra valia - yra žmogus, nėra valios - nėra žmogaus”. Šiuos A. Dovženkos žodžius pateikia kaip straipsnio **“Valia - žmogaus galia”** moto. Protas, jausmai ir valia - savybės, labai glaudžiai susijusios. Protas padeda pažinti pasaulį, įsigyti žinių, išlavinti mąstymą. Jausmai - tai žmogaus išgyvenimas, santykis su tikrove, žmonėmis ir pačiu savimi. Dažnai jausmai reguliuoja ir žmogaus elgesį. Tačiau tinkamam elgesiui būtina valia. Kai vaikas drąsus, ištvermingas, gėrimės jo valia, priešingu atveju sakome „silpnavalis”. Valingasis sąmoningai reguliuoja savo veiklą ir elgesį, sugeba įveikti išorinius ir vidinius sunkumus, kryptingai siekia tikslo. „Valios struktūroje išskiriamos pagrindinės savybių grupės: aktyvinančios ir sulaikančios veiklą. Aktyvinančios - tai ryžtas, drąsumas, iniciatyvumas, veržlumas, atkaklumas; sulaikančios arba slopinančios veiklą - santūrumas, savitvarda, kantrybė, drausmingumas, saikingumas. Harmoninga asmenybė pasižymi šių savybių balansu, pusiausvyra” [14, p. 29]. Tokia valios samprata tarsi veiklos programa padeda tiek tėvams, tiek pašauktiesiems ugdytojams ugdyti auklėtinių valią.

Kitame straipsnyje „Vairas ir stabdžiai” J. Laužikas vaizdžiai ugdytojams (o ir ugdytiniams! - M. L.) aprašo valią: „Valia - tai tam tikras žmogaus elgesio vairas, kuris nukreipia reikalinga kryptimi norų, įgeidžių bei žinių varomą mašiną, tai stabdžiai, kurie laiku ir tvirtai tokią išibėgėjusią mašiną sustabdo prieš gresiantį pavojų. Taigi, valia iš esmės yra reguliuojanti asmens veiklą bei poelgius jėga” [6, p.16]. Ugdydami vaikų valią, t.y. jų santūrumą, drausmingumą bei kitas savybes, neretai susiduriame su tam tikrais sunkumais, nes nerandame tinkamų priemonių. Kartais žalojama vaiko valia ir įžeidžiamas jo orumas: reikalaujama paklusnumo, neįsigilinant į momentinę vaiko būseną netgi naudojant fizinės bausmės. Valios ugdymas - tai labai sudėtinga problema, kuriai reikia psichologinio išvalgumo, takto ir kūrybiškumo. Įvairios pedagoginės situacijos iliustruoja šį teiginį.

„Ką pasėsi, tą ir pjausi”, - primena liaudies išmintį prof. J. Laužikas tėvams, nuo kurių sugebėjimo auklėti priklauso ir auklėjimosi procesas. Straipsnyje **“Auklėti ir auklėtis”** [3, p. 2] nurodomi veiksniai, nuo kurių tiesiogiai priklauso vaiko ugdymas šeimoje.

Žurnalo „Šeima” atskiruose numeriuose J. Laužikas plačiau analizuoja šeimoms rūpimas vaikų auklėjimo problemas, pvz., saikumą [9, p. 3], aiškina, ką reiškia žodis „ne-

galima” [20, p. 28], kaip atskirti dar nesąmoningą vaiko melą nuo įpročio meluoti [15, p. 11]. Vaikai domisi aplinkos daiktais. Kai kurie iš jų kelia pavojų pačiam vaikui ir aplinkai. Kartais tenka sudrausti. Draudimas - sudėtinga pedagoginė priemonė, kurią naudojant vaikas supažindinamas su konkrečia daikto savybėmis. “Nudegsi - ugnelė karšta” - ir leisti priartinti rankutę, kol įsitikins. Tėvai turėtų sudaryti sąlygas, kad vaikas kuo mažiau susidurtų su pavojais: aštriais daiktais, degtukais, vaistais, dūžtančiais indais ir pan.

Draudimų ir bausmių ne visada išvengiame, todėl reikia atsižvelgti į konkrečias situacijas, sąlygas, nesikarščiuoti, nebausti skubotai. Pavyzdžiui, į melą reikia žiūrėti kritiškai ir stengtis nustatyti, ar jis susijęs su blogais ketinimais, ar savanaudiškas. Neigiamai reikia vertinti bet kokią melą, kai slepiamas nusižengimas, vengiama atlikti užduotį, kai vaikas siekia tik sau naudos. Pastarasis melas yra egoistinis, meluojama savaime, pavydo ar keršto sumetimais. Kai simuliuodamas išvengia nemalonumų, vaikas nusprendžia, kad jam apsimesti naudinga. Kartais tokį netinkamą pavyzdį rodo ir suaugę. Vaikų sąmoningas, egoistinis melas dažnai kyla iš baimės būti nubaustam. Gera, kai tėvai stengiasi išsiaiškinti kiekvieno melo priežastis. Tik negerai žmonės tyčia meluoja, o tas melas dažnai atsisuka prieš patį melagį. “Ylos maiše nepaslėpsi”, melo taip pat - jis išaiškės vėliau.

J. Laužikui rūpi **šeima visuomenine prasme, jos laimė** (“Šeimos židinio spinduliai” [2, p. 1], “Visuomenės narys” [10, p. 10], “Švyturys visam gyvenimui” [13, p. 3]). Švyturiu J. Laužikas vadina mokyklą ir analizuoja tas problemas, kurios susijusios su vaiko atėjimu į ją. “Būtina iš anksto taip dalykiškai ir psichiškai parengti vaiką, kad jis jaustųsi atėjęs į tokią šventovę, kuri skleidžia skaidrius, stimuliuojančius spindulius”, - taip jausmingai nusakoma mokyklos paskirtis. Straipsnio pavadinimu “Laiminga šeima - visų rūpestis” J. Laužikas teigia visuomeninę mintį. Jam rūpi moters ir vyro vaidmenys namuose. Autorius kalba apie atitinkamą įtaką vaiko asmenybės raidai. Jaunuolius šiltiems santykiams, būsimų sutuoktinių meilei irgi reikia ruošti šeimoje rodant tėvų bendravimo, pasiaukojimo, tarpusavio supratimo pavyzdį.

Auklėjimo sunkumų našta taip pat dažnai slegia šeimą. Straipsnyje “Sunkus vaikas” [8, p. 20] J. Laužikas aiškina “sunkaus vaiko” sąvoką. Dažniausi atvejai, kai vaikas “sunkiu” tampa dėl nervų sistemos sutrikimų. Autorius vaizdžiai įrodo, kad to “sunkumo” priežastimi būna patys tėvai, nesutariantys vienas su kitu.

Specifinių nelaimių tėvams atsiranda tada, **“Kai rūpestis - nepaprastas”** [16, p. 21]. Konkrečiai, kada vaikas turi fizinio ar psichinio pobūdžio sutrikimų. Tokiam vaikui reikia specialios priežiūros, individualaus mokymo ir auklėjimo. Kartais kūdikis nereaguoja į šviesą, į garsus, tai tėvams kelia nerimą. Sutrikimus gali nustatyti specialistai. Sunkiau pastebimi psichiniai sutrikimai, kai pažeistos vaiko smegenys. Pažeidimą gali rodyti kai kurių organų pakitimai. Todėl tėvai turi atidžiai stebėti vaiko augimą. Straipsnyje apie tėvų rūpesčius J. Laužikas aiškina dažniausiai pasitaikančius debilumo atvejus. Pastebėjus aiškius debilumo požymius, patariama tėvams vaiką leisti į atitinkamą mokyklą. Įvairiais atvejais pasitaikančius lengvesnius kalbos sutrikimus būtina kuo greičiau ištaisyti, kad jie netrukdytų vaiko mokymuisi.

Jonas Laužikas pirmasis susidomėjo **Lietuvos liaudies pedagoginės minties raida** [1, p. 9]. 1969 m. atidavė leidyklai stambų veikalą “Mokinių pažinimas ir mokymo diferencijavimas”. Paklaustas, kokie darbai dar laukia, atsakė: “<....> gal liaudies pedagogikos užžėlusių dirvonų pakėlimas, kuris pradedamas su VVPI aspirantais” [21, p. 5].

Profesorius skatino propaguoti paprastas, bet efektyvias liaudies šeiminio auklėjimo priemones. „Šeimos“ žurnalo puslapiuose skaitome darbą, žodinę liaudies kūrybą, tradicijas tyrinėjančių J. Laužiko kolegų (G. Gučienės, A. Mockaus) ir aspirantų (E. Adomavičienės, M. Lazauskienės, R. Vasiliausko ir kt.) straipsnius.

Kitus pedagoginės minties klausimus „Šeimoje“ J. Laužikas aiškino, pristatydamas istorines asmenybes. Žurnalo pirmaisiais gyvavimo metais rašė apie J. A. Komenskio „Motinos mokyklą“ [4, p. 29]. Labai išsamiai nagrinėjo Marijos Nemeikšaitės veiklą mažųjų auklėjimo baruose [7, p. 28]. Pateikė ir jos studijų faktus: 1921-23 m. M. Nemeikšaitė mokosi Berlyne Frebelio ir Pestalocio ikimokyklinio auklėjimo kursuose. Grįžusi į Kauną, drauge su J. Vabalu-Gudaičiu, V. Ruzgu 1924 m. įsteigė „Lietuvos vaiko draugiją“. Liberaliai nusiteikusi ši pedagogė 1929 m. pradėjo leisti „Motina ir vaikas“ žurnalą, kuris ėjo iki 1940 m., vadovavo šio žurnalo skyriui „Kaip užimti vaiką“. Dėl blogo vaikų elgesio ji kaltino daugiausia tėvus, tinkamai nesirūpinančius savo vaikais. Kiekviename numeryje duodavo jiems patarimų. Straipsnyje paminėti svarbesnieji jos veiklos rezultatai. Marija Nemeikšaitė pavadinta visuomeninio ikimokyklinio auklėjimo pradininke Lietuvoje. Tų pačių metų, t.y. 1973 metų, 6-ame žurnalo numeryje J. Laužikas aptaria Vokietijos socialdemokratų partijos narės Klaros Cetkin nuopelnus švietimui. Taigi Profesorius įvairių pažiūrų pedagogines mintis ir veiklą vertino bendražmogiškųjų vertybių kriterijumi. 1976 metais išspausdintas jo straipsnis „Skaidri žvaigždė“ (apie N. Dobroliubovo švietėjiškas mintis). O po J. Laužiko mirties skaitytojus pasiekė straipsnis „Mokslinės pedagogikos pradininkas“ [19, p. 37]. Tai apie Joną Vabalą-Gudaitį jo 100-osios gimimo metinėms. Autorius pastebi, kad pedagoginė sąveika - J. Vabalo-Gudaičio pedagoginės teorijos šerdis - liečia bręstančių ir jau subrendusių žmonių santykius. „Šeimoje turime biosocialinę abipusišką dinaminę sistemą, kur bręstantieji ir subrendusieji yra sujungti į tamprų organiškai susijusį kolektyvą“ - cituoja J. Vabalo-Gudaičio mintis. J. Laužikas laikė save J. Vabalo-Gudaičio mokiniu, kuriam mokytojo idėjos padėjo pedagoginaime darbe.

Dar 1977 metais „Šeimos“ redakcinė kolegija, apsvarsčiusi metų išspausdintus straipsnius, nutarė premijuoti Joną Laužiką už straipsnius „Švyturys visam gyvenimui“ (Nr.8) ir „Valia - žmogaus galia“ (Nr. 11).

Saugodamas ir puoselėdamas savo šeimos rimtį ir gerovę, profesorius Jonas Laužikas buvo jautrus kiekvienai šeimai: giliai suprato jos džiaugsmus, vargus bei rūpesčius. Per žurnalą „Šeima“ 1970-1980 metais jo mintys, moksliniai aiškinimai bei patarimai pasiekdavo Lietuvos miestų ir kaimų šeimas.

„Jis sielojosi dėl šeimos“ [23] - teigia ilgametis „Šeimos“ vyriausiasis redaktorius Albinas Jarusevičius. Pateikiame sutrumpintus jo atsiminimus apie J. Laužiką:

“Pirmajame redakcinės kolegijos posėdyje 1974 m. pradžioje aš, naujai paskirtas vyriausiasis redaktorius, supažindinau kolegijos narius su „Šeimos“ koncepcija, ateities planais. Ir visą laiką jaučiau į mane išmeigtą to nediduko profesoriaus nepatiklų žvilgsnį. Tai mane gerokai trikdė. Kai baigiau, jis piktokai paklausė:

- Tai ar liks „Šeimoje“ vietos mokslininkų straipsniams bent svarbiausiais vaikų auklėjimo, psichologijos klausimais? Gal visą „Šeimą“ ketinate užpildyti tik jūsų žurnalistine publicistika?

Gal būtų J. Laužikas ir toliau buvęs vyriausiuoju redaktoriumi, jei „Šeimoje“ nebūtų pasirodęs nedidelis straipsnelis, griežtai pasisakantis prieš žaislus - tankus, šautuvus, pistole-

tus. Tuometiniai komunistų partijos ideologai tą faktą įvertino kaip nuostatą prieš patriotinį auklėjimą, ir J.Laužiko - vyriausiojo „Šeimos“ redaktoriaus - neliko.

J.Laužikas domėjosi, į kieno rankas atiduotas jo pagimdytas ir ant tvirtų kojų pastatytas jo mylimas kūdikis - „Šeima“. Antra vertus, kaip profesorius galėjo nesidomėti, jei jis į „Šeimą“ šitiek proto ir širdies sudėjo.

Nė vienas numeris „nenuskriaudė“ nei mokslininkų, nei žurnalistų. Jis vis kartojo ir kartojo, kad svarbiausias šeimos uždavinys - vaikų auklėjimas, kad tėvai turi ne tik išmokyti apie auklėjimą, bet ir nuolat tobulinti savo žinias. Ir čia „Šeima“ turi nuolat padėti jiems.

Sykį netikėtai paklausė: „Ar žinote, kad „Šeima“ buvo svarstyta centro komitete?“ „Žinai, Profesoriau, tik neišduokite mano paslapties. O ji tokia: aš jau seniai visada rimtai išklausa visokių viršininkų kritiką, pabarimus, bet tuoj pat viską užmirštu ir darau tai, kas man atrodo reikalinga.“ J.Laužikas kurį laiką nustebejęs žiūrėjo į mane, paskui, akimis šypsodamasis, paklausė: „Ir į mano nuomonę neatsižvelgiate?“ „Jūs ne viršininkas.“ „Linkiu sėkmės... Tik stuburą, stuburą saugokite.“

1975 m. „Šeima“ pradėjo eiti kas mėnesį, spalvotais viršeliais, jos tiražas peršoko 100 tūkstančių egzempliorių tiražą. Tai labai pradžiugino profesorių: „Džiaugiuosi. Žinokite, kuo gražesnė bus „Šeima“, tuo puikesnė bus ir lietuviška šeima.“ Po metų, kai buvo uždrausta leisti „Šeimą“ spalvotais viršeliais ir įsakyta spausdinti ją metų metais besikartojančiais tais pačiais viršeliais, Profesorius lyg suokalbininkas pasakė: „Bet turinį keisti jie neįsakė. Ir toliau gerinkite „Šeimą“ iš vidaus. Ir aš padėsiu - pats rašysiu, kitų prašysiu... Nieko, nenusiminkite.“

Profesorių laikiau stipriu ne tik dvasiškai, bet ir fiziškai, todėl jo mirtis man buvo didelis smūgis. **Liko tik prisiminimai apie jį, kurių esmė tokia - profesorius J.Laužikas visą laiką sielėjosi dėl „Šeimos“, bet dar labiau jis sielėjosi dėl lietuviškos šeimos - jos praeities ir ateities.**

Įteikdamas prisiminimus, Albinas Jarusevičius prašė parašyti pastabą: „J.Laužikas „Šeimoje“ dirbo visuomeniniais pagrindais“.

Literatūra

1. Jonas Laužikas: Asmenybė ir darbai. Straipsnių rinkinys. Sudarė P.Dereškevičius. - K., 1991.
2. Laužikas J. Šeimos židinio spinduliai // Šeima. - 1970. - Nr. 2.
3. Laužikas J. Auklėti ir auklėtis // Šeima. - 1970. - Nr. 3.
4. Laužikas J. J.A.Komenskio „Motinos mokykla“ // Šeima. - 1970. - Nr. 4.
5. Laužikas J. Kam reikalingas šeimoje tėtis? // Šeima. - 1971. - Nr. 2.
6. Laužikas J. Vairas ir stabdžiai // Šeima. - 1972. - Nr. 1.
7. Laužikas J. Marija Nemeikšaitė mažųjų auklėjimo baruose // Šeima. - 1973. - Nr. 1.
8. Laužikas J. Sunkus vaikas // Šeima. - 1974. - Nr. 4.
9. Laužikas J. Saikumas auklėjant // Šeima. - 1975. - Nr. 2.
10. Laužikas J. Visuomenės narys // Šeima. - 1975. - Nr. 12.
11. Laužikas J. Skaidri žvaigždė // Šeima. - 1976. - Nr. 2.
12. Laužikas J. Klara Cetkin // Šeima. - 1976. - Nr. 6.
13. Laužikas J. Švyturys visam gyvenimui // Šeima. - 1977. - Nr. 8.
14. Laužikas J. Valia - žmogaus galia // Šeima. - 1977. - Nr. 11.
15. Laužikas J. Jei vaikas meluoja // Šeima. - 1979. - Nr. 1.

16. Laužikas J. Kai rūpestis - nepaprastas // Šeima. - 1979. - Nr. 8.
17. Laužikas J. Pažinti save // Šeima. - 1980. - Nr. 4.
18. Laužikas J. Laiminga šeima - visų rūpestis // Šeima. - 1980. - Nr. 6.
19. Laužikas J. Mokslinės pedagogikos pradininkas // Šeima. - 1981. - Nr. 1.
20. Laužikas J. Ką reiškia "negalima" // Šeima. - 1981. - Nr. 2.
21. Šimonis G. Profesorius patars // Tarybinis mokytojas. - 1969. Lapkričio 26.
22. Vaitkevičius J. Jono Laužiko gyvenimas, veikla ir idėjos. - K., 1988.
23. Jarusevičius A. Jis sielojosi dėl šeimos. Atsiminimai apie J. Laužiką. Rankraštis. - 1998. Gegužės 7.

Vilniaus pedagoginis universitetas
Darbas gautas 1998 05 18, spaudai įteiktas 1998 06 25

INTELEKTO UGDYMAS (ŠEIMA, MOKYKLA, VISUOMENĖ)

Antanas Makštutis, Audronė Makštutienė (Strauss)

Summary

INTELECT DEVELOPMENT (FAMILY, SCHOOL, SOCIETY)

The present work is aimed at: investigating the actual conditions of human activity, the intellectual development of the individual, the degree of the individual, the degree of utilizing the individual's intellect, the effect of human intellect utilization on the general economic and social efficiency of society's activities; a comprehensive approach to the evaluation of the activity of the individual, family, school, enterprise, society, etc. with an aim of extending the limits of action fields in time and space (individual, family, collective, society and society, collective, family, individual).

Key words: intellect, degree, life, activity, social environment, competence, present, society, collective, family, individual, efficiency, time, space, boundaries, function, factor, result, language, mathematical model, gene, state.

Laikas nuo žmogaus gyvenimo pradžios iki pabaigos yra vientisas procesas ir vadinamas amžiumi arba žmogaus gyvenimu (gyvenimo ciklu). Pasaulio bendrijoje priimtas laikotarpis - 100 metų arba vienas amžius - iš esmės ir apibūdina žmonijos bei visos civilizacijos vystymosi procesų greitį.

Analizuojant žmogaus ir visuomenės integrinius vystymosi procesų rezultatus pastebėta, kad individas gimdamas perima savo buvusios kartos patirtį, o mirdamas ją perduoda ir palieka savo palikuonims. Šie procesai yra amžini, kol Žemėje gyvens žmogus (individas) - visuomenės narys. Taigi visuomenė besąlygiškai yra atsakinga už kiekvieną visuomenės narį - žmogų (individa), o individas yra atsakingas už palikimą visuomenei, nes individų gyvenimo ciklai integruojasi į ilgaamžę visuomenės raidą ir sudaro bendrą visuomenės vystymosi procesų metu pastoviai kintantį rezultatą. Iš to laike ir erdvėje nuolat formuojasi individo vystymosi aplinka.

Situacijos

Žmogus gimdamas atsineša palikimą iš praeities. Šis palikimas apibūdinamas kaip individo genai bei genetinė informacija.

Genai – graikų kilmės žodis ("genos" - giminė, kilmė). Mokslininkų įrodyta, kad genas yra organizmų paveldimumo vienetą, o genuose išlieka tam tikra informacija, apibūdinanti žmogaus savybes, nuo kurių iš esmės priklauso individo aplinka, turinti įtakos intelekto ugdymo procesams laiko ir erdvės sistemose. Žmogui gimus genai ir genetinė informacija sudaro jo intelekto mini ir maksi programą. Žodis intelektas yra kilęs iš lotynų kalbos ("intellectus" - suvokimas, prasmė, protas, pažintiniai žmogaus sugebėjimai).

Praktinių tyrimų rezultatai rodo, kad kiekvienas žmogus, turintis individualių savybių, ugdo ir intelektą, priklausančią nuo aplinkos.

Aplinka - tai visuomenės ir individo vystymosi procesų visuma, kurią apibūdina žmogaus ir visuomenės santykiai laiko ir erdvės sistemose. Šiuos procesus reguliuoja valstybė ir jos institucijos, taigi žmogaus aplinką sudaro atskiros makrosistemos: valstybė, kolektyvas, šeima ir šeima, kolektyvas, valstybė.

Individo mikro- ir makrosistemų integraciją rodo valstybės, šalies ūkio, regiono, vietos pažangos lygis ir šios pažangos procesų greitis atskirais žmogaus gyvenimo periodais (nuo gimimo iki mirties), o pažangos laipsnis tiesiogiai priklauso nuo atskiro individo intelekto ugdymo per visą gyvenimą.

Kiekvienas žmogaus gyvenimo etapas turi įtakos jo intelekto ugdymo pasikeitimams. Atsiradus valstybės ir visuomenės vystymosi procesų disproporcijoms keičiasi pažangos lygis laike, kuris individo intelekto ugdymo procesus gali sulėtinti ir turėti tiesioginę įtakos intelekto išsivystymo laipsniui, nuo kurio priklauso žmogaus veikla ir gyvenimas. Taigi aplinka taip pat lemia žmogaus intelekto ugdymo galimybes bei šių galimybių ribas.

Intelekto laipsnis

Žmogaus intelekto laipsnio ribos nusakomos nuo skaičiaus 0 iki 1 ir išreiškiamos matematiniu modeliu:

$$0 < \bar{I}_i (\bar{f}_{Avid.} \bar{f}_{Ais.}) < 1, \quad (1)$$

kur: \bar{I}_i - atskiro individo intelekto išsivystymo laipsnis;

$\bar{f}_{Avid.}$ - atskiro individo intelekto ugdymo vidinės aplinkos funkcija;

$\bar{f}_{Ais.}$ - atskiro individo intelekto ugdymo išorinės aplinkos funkcija.

Čia būtina pastebėti, kad atskiro žmogaus intelekto ugdymas ir jo išsivystymo laipsnis tiesiogiai priklauso nuo vidinės aplinkos ir nuo išorinės aplinkos funkcijų tarpusavio priklausomybės laike ir erdvėje, o šią priklausomybę rodo kitimo procesų greičio vektoriai, pažymėti matematiniame modelyje.

Šį matematinį modelį galima transformuoti ir žmogaus intelekto ugdymo procesą per visą gyvenimą galima aprašyti visų funkcinių ryšių, priklausančių vienas nuo kito, matematiniu modeliu:

$$\bar{I}_i = \sum_{j=1}^n \bar{I}_j (\bar{f}_t \bar{f}_e \bar{f}_g \bar{f}_a), \quad (2)$$

kur: \bar{I}_j - žmogaus intelekto laipsnis;

\bar{I}_j - intelekto ugdymo tarpinis rezultatas;

\bar{f}_t - laiko funkcija;

\bar{f}_e - erdvės funkcija;

\bar{f}_g - genų ir genetinės informacijos funkcija;

\bar{f}_a - aplinkos funkcija;

j, n... - kintamųjų seka.

Vektoriai rodo sistemos dinamiką. Iš žmogaus intelekto ugdymo sistemos dinamikos matyti, kaip individo intelekto laipsnis keičiasi per visą žmogaus gyvenimą: vaikystėje, jaunystėje, vidutiniame ir brandos amžiuje, senatvėje. Kiekvienas žmogaus gyvenimo etapas yra labai svarbus ugdant harmoningą žmogaus asmenybę, nuo kurios priklauso visuomenės vystymosi procesų ateitis ir būsimųjų kartų intelekto ugdymo realios galimybės bei sąlygos laike ir erdvėje (šeimoje, kolektyve, visuomenėje, valstybėje, pasaulio bendrijoje).

Iš intelekto laipsnio galima spręsti apie žmogaus ir visuomenės galimybes visuome-

nės vystymosi procesuose, iš galutinio veiklos rezultato taip pat matyti žmogaus intelekto panaudojimo galimybės.

Intelektas panaudojimas

Teoriškai žmogaus intelekto panaudojimas apibrėžiamas kaip individo veiklos galimybių realizavimas kompetentingumo ir kompetencijos sistemų sąveikoje laike bei erdvėje (šeimoje, kolektyve, visuomenėje, valstybėje ir pasaulio bendrijoje).

Individo kompetentingumas - lot. atitikimas, sugebėjimas, t. y. geras žinojimas, nusiimanymas, turėjimas teisių ką spręsti ar daryti. Kuo žmogaus intelekto laipsnis aukštesnis, tuo didesnis šio žmogaus kompetentingumas ir atvirkščiai - kuo intelekto laipsnis žemesnis, tuo žmogaus kompetentingumas mažesnis.

Atskiros individo kompetencija - lot. priklausomybė pagal teisę, t. y. klausimų ar reiškiniių sritis, su kuria žmogus gerai susipažinęs; visuma kurio nors organo (institucijos) ar pareigūno teisių ir pareigų, nustatytų to organo (institucijos) statuto ar nuostatų. Tai yra visuma reglamentuotų veiklos procesų, kuriuos žmogus gali valdyti ar daryti jiems įtakos pagal savo kompetentingumą laike ir erdvėje.

Nėra abejonės, kad žmogaus intelekto panaudojimo galimybes galima išreikšti ir matematiniu modeliu, į kurį būtina įvesti individo kompetentingumo ir kompetencijos normatyvą ir realųjį šių procesų rezultatą laike ir erdvėje (modeliuojant mikro- bei makrosistemas).

Intelekto panaudojimas aprašomas remiantis šiuo matematiniu modeliu:

$$\vec{A}_i = \sum_{n=1}^m \sum_{r=1}^z \begin{matrix} \vec{k}_r^i & \vec{K}_r^i \\ \vdots & \vdots \\ \vec{k}_n^i & \vec{K}_n^i \end{matrix} (\vec{f}_t \vec{f}_e \vec{f}_a \vec{f}_v), \quad (3)$$

kur: \vec{A}_i - intelekto panaudojimas;
 \vec{k}_r^i - kompetentingumas realusis;
 \vec{k}_n^i - kompetentingumas normatyvinis;
 \vec{K}_r^i - kompetencija realioji;
 \vec{K}_n^i - kompetencijos normatyvas;
 $\vec{f}_t, \vec{f}_e, \vec{f}_a, \vec{f}_v$ - laiko, erdvės, aplinkos, vietos funkcijos;
n, r, m, z - kintamųjų seka.

Žmogaus intelekto panaudojimo realusis vertinimas leidžia atidžiau pažvelgti į visuomenės ir individo tarpusavio santykių procesus laike ir erdvėje (valstybėje, visuomenėje, kolektyve, šeimoje), apibrėžti pažangos vystymosi sampratą bei apibūdinti pažangos panaudojimą Lietuvos ūkio makro- ir mikrosistemose Lietuvos praeityje, dabartyje, ateityje, nustatyti vystymosi procesų sistemose vykstančius pokyčius bei tendencijas, kurioms remiantis galima prognozuoti mūsų visuomenės vystymosi perspektyvas, žmogaus galimybes šiuose vystymosi procesuose.

Rezultatas

Pirmiausia reikia nustatyti gimtosios kalbos išmokimo lygį ir jos ryšį su žmogaus intelekto ugdymo procesu, kai intelekto ugdymas turi tiesioginės įtakos gimtosios kalbos išmokimui, o gimtosios kalbos mokėjimas spartina žmogaus intelekto ugdymo procesus. Šis ryšys išreiškiamas matematiniu modeliu, kuriame pateikiamos ir aplinkos funkcijos:

$$\bar{I}_i = \sum_{j=1}^n \bar{G}_j (\bar{f}_g \bar{f}_a \bar{f}_t \bar{f}_e \bar{f}_I), \quad (4)$$

kur: \bar{I}_i - žmogaus pasiektas intelekto lygis;
 \bar{G}_j - žmogaus gimtosios kalbos išmokimo lygis;
 \bar{f}_g - žmogaus genų ir genetinės informacijos funkcija;
 \bar{f}_a - žmogaus aplinkos funkcija;
 \bar{f}_t - žmogaus laiko funkcija;
 \bar{f}_e - žmogaus erdvės funkcija;
 \bar{f}_I - žmogaus intelekto funkcija;
 $j, n \dots$ - kintamųjų seka.

Tačiau šį matematinį modelį (4) galima transformuoti į kitą matematinį modelį, kuriuo galima išreikšti žmogaus gimtosios kalbos išmokimo ir intelekto laipsnio priklausomybę:

$$\bar{G}_i = \sum_{j=1}^n \bar{I}_j (\bar{f}_g \bar{f}_a \bar{f}_t \bar{f}_e \bar{f}_G), \quad (5)$$

kur: \bar{G}_i - žmogaus gimtosios kalbos išmokimo lygis arba mokėjimas;
 \bar{I}_j - žmogaus intelekto laipsnis tam tikrame gyvenimo etape;
 \bar{f}_G - žmogaus gimtosios kalbos mokėjimo funkcija;
 kiti dydžiai žinomi iš matematinio modelio (4).

Čia mes remdamiesi matematiniais modeliais (4 ir 5) iliustruojame žmogaus intelekto ugdymo ir gimtosios kalbos išmokimo bei jos mokėjimo ir intelekto lygio priklausomybę funkcijų lygmenyse per visą žmogaus gyvenimą nuo gimimo iki mirties.

Sudėtingiau būna tada, kai mes norime į šias sistemas įvesti papildomai antrąją kalbą (užsienio), kuri nėra gimtoji. Juk būna atvejų, kai žmogus mokosi dvi ir daugiau užsienio kalbas. Tuomet susiduriame su labai sudėtingomis sistemomis ir jų tarpusavio priklausomybėmis laike ir erdvėje, tačiau mūsų pasirinktas tyrimų objektas yra svarbus, norint gerai suprasti esamas situacijas visuomenėje ir atskiro žmogaus gyvenime bei sudaryti galimus šių situacijų valdymo principus pažangai plėtoti pasaulio bendrijoje.

Atliktų tyrimų rezultatai rodo, kad žmonės nevienodai priima ir perduoda informaciją arba žinojimą visuomenės vystymosi procesuose, o tai apibūdina ir gimtosios bei užsienio kalbos ar kalbų mokėjimo bei intelekto svarbą šiuose vystymosi procesuose.

Analizuojant tyrimų bei stebėjimų (eksperimentų) rezultatus nustatyta, kad vienas svarbesnių kriterijų yra individo genai ir genetinė informacija, pvz., žmogus, kilęs iš mišrios šeimos (giminių sandūra - tarpnacionalinės santuokos) daug lengviau sugeba išmokyti savo gimtąją kalbą (dažniausiai dvi kalbas - abiejų tėvų) ir užsienio kalbą (trečiąją kalbą) ar dvi užsienio kalbas, dėdamas mažiau asmeninių pastangų.

Žinant, kad intelektas turi įtakos kalbos išmokimui, o kalbos mokėjimas - individo intelekto ugdymo procesams bei jo lygiui, galima pateikti matematinį modelį (išplėtus 4 ir 5 matematinius modelius), kuris rodys funkcinę priklausomybę mikro- ir makrosistemoje (žmogaus ir visuomenės ar pasaulio bendrijos lygmenyje). Šį matematinį modelį galima išreikšti tokia lygybe:

$$\bar{I}_i = \sum_{j=1}^n \bar{K}_j (\bar{f}_g \bar{f}_a \bar{f}_t \bar{f}_e \bar{f}_I \bar{f}_{G1} \bar{f}_{G2}), \quad (6)$$

kur: \bar{I}_i - žmogaus pasiektas intelekto lygis;
 \bar{K}_j - žmogaus užsienio kalbos išmokimo lygis;
 \bar{f}_{G1} - žmogaus gimtosios kalbos (pirmos - šeima nemišri) mokėjimo funkcija;

\vec{f}_{G2} - žmogaus gimtosios kalbos (antros - mišri šeima) žinojimo funkcija;
kiti dydžiai jau žinomi iš 4 ir 5 matematinių modelių.

Čia aiškiai mes pastebime, kad funkcijų-dalyvių aplinka plečiasi, tai rodo sistemų sudėtingumą.

Tačiau paskutinis matematinis modelis dar neišbaigtas ir jį būtina pertvarkyti taip, kad iš jo būtų matyti ir intelekto lygio įtaka mokantis užsienio kalbos (tapatu 5 matematiniam modeliui), todėl šį matematinį modelį išreikšime tokia lygybe:

$$\vec{K}_i = \sum_{j=1}^n \vec{I}_j (\vec{f}_g \vec{f}_a \vec{f}_t \vec{f}_e \vec{f}_l \vec{f}_{G1} \vec{f}_{G2} \vec{f}_K), \quad (7)$$

kur: \vec{K}_i - žmogaus pasiektas užsienio kalbos mokėjimo lygis;

\vec{I}_j - žmogaus intelekto lygis tam tikrame gyvenimo etape;

\vec{f}_K - žmogaus užsienio kalbos mokėjimo funkcija;

kiti dydžiai žinomi iš 4, 5, 6 matematinių modelių.

Atliktų tyrimų rezultatai rodo, kad nagrinėjamos mikro- ir makrosistemos (žmogaus ir visuomenės lygmenyse) yra labai sudėtingos, o tai rodo, kad užsienio kalbos išmokimas individams sudaro skirtingas sąlygas.

Išvados

1. Tik demokratijos skleidimas visuomenėje sudaro sąlygas harmoningam žmogaus intelekto ugdymui šeimoje, kolektyve, visuomenėje.
2. Iš žmogaus intelekto išsivystymo lygio galima spręsti apie išorinę ir vidinę individo aplinką, o tai leidžia visuomenės ir valstybės lygmenyje šią aplinką keisti remiantis pažangiomis idėjomis, kad ateities kartos harmoningai vystytųsi.
3. Geriau panaudojus tam tikrų žmonių intelektą, atsiranda palankios sąlygos stiprinti kompetentingumo ir kompetencijos integrinius procesus valstybės bei visuomenės lygmenyje ir tokiu būdu skleisti demokratiją Lietuvoje.

Siekdamas užsibrėžto tikslo - išmokti užsienio kalbą, žmogus privalo gerai susipažinti su savo intelekto galimybėmis, aplinka ir suvokti būtinybę ugdyti intelektą.

Kiekvienas žmogus gali pasirinkti kompleksinį būdą: mokydamasis užsienio kalbos žmogus ugdo intelektą, o ugdydamas intelektą greičiau išmoksta užsienio kalbą.

Visuomeninės mokymo įstaigos turėtų aktyvinti žmogaus intelekto ugdymo bei kalbų mokymo integrinius procesus ir taip spartėtų visuomenės pažanga.

Rekomendacijos

1. Tėvai (šeimos aplinka) privalo labai atsakingai rūpintis gimusiu žmogumi ir sudaryti mini, maksi programas savo palikuonio ateičiai užtikrinti.
2. Visuomenė privalo rūpintis šeima, kaip baziniu visuomenės vystymosi modeliu, per tam tikras valstybės institucijas.
3. Kiekvienas žmogus turi siekti gyvenimo tikslo ir stengtis perduoti patirtį būsimosioms kartoms, kad vyktų pažanga tam tikroje valstybėje bei pasaulio bendrijoje.
4. Reikia skatinti studentus studijuoti užsienio kalbas atsižvelgiant į intelektą.
5. Universitete taikant natūralų atrankos studijoms būdą reikia sukurti tokius užsienio kalbų studijų modulius, kurie sudarytų realias sąlygas studentams, atsižvelgiant į jų intelektą, laisvai studijuoti kelias užsienio kalbas.

6. Universitete taikyti integrinį kalbų mokymo būdą, kad tam tikrus privalomus studijų dalykus kai kuriais atvejais dėstytų profesionalūs užsienio universitetų specialistai.
7. Atrankos būdu studentams reikia sudaryti daugiau galimybių studijuoti užsienio šalių būtų prestižiniuose universitetuose. Tada natūraliai skatinamos užsienio kalbų studijos Lietuvoje visose mokymo pakopose ir firmų veikloje formuojant personalą.

Literatūra

1. Makštutis A. Kolektyvo savivalda ir jo veiklos efektyvumas. - V., 1990. - P. 61.
2. Makštutis A. Ūkio reformos kryptys. - V., 1991. - P. 65.
3. Makštutis A. Veiklos efektyvumo ribos: teorija ir praktika. - V., 1990. - P. 215.

Klaipėdos universitetas

Darbas gautas 1998 05 05, spaudai įteiktas 1998 06 25

VALDYMO (SAVIVALDOS) IR ORGANIZAVIMO VEIKLOS MOKYMOSI VAIDMUO VADOVO DARBE SIEKiant UGDYMO INSTITUCIJOS POKYČIŲ

Vanda Mikoliūnienė

Summary

ROLE OF LEARNING MANAGEMENT (SELF-MANAGEMENT) AND ORGANISATIONAL ACTIVITIES IN WORK OF MANAGER AIMING AT CHANGES IN THE DEVELOPMENT INSTITUTION

The most important thing in the work of a manager, if he is looking for changes in the development institution, is the studying of the organizational and management activities.

A very significant factor which influences teaching and learning of the manager of the development institution is the present-day educational reform.

The article tries to use the research work in finding out how much learning helps in the real situation of the present - day development institution and the educational reform, it also examines the actions of a good manager in this reform and evaluates the activities of this development institution today.

75 % of the 147 managers admit that their development institutions are effective and are moving in the direction of improvement; 8% - are moving slowly; 3 % are looking for Heavy way; 12% - fighting and only 2% in the process of birth.

By this small research work it is necessary to admit that there are changes in the development institution. In order to push this process on methodical training of the managers and the educational institution itself must be used. The dynamics of management knowledge and innovations raises the we dent demand to create the changed managing system of the development institution and to learn how to master it.

Temos aktualumas

Svarbus faktorius, sąlygojantis ugdymo institucijos vadovo mokymą ir jo paties mokymąsi, - tai šiandieninė švietimo reforma. Ją įgyvendinant kiekvienas vadovas turėtų mokytis nuolat plėtoti savivaldą, taip paskirstyti pareigas, kad visi bendruomenės nariai pagal savo kompetenciją dalyvautų tvarkant ir vadovaujamos institucijos gyvenimą, kuriant jos filosofiją, numatant strateginius tikslus ir uždavinius, planuojant veiklą. Šiandieniai vadovai ir visi kiti bendruomenės nariai turėtų mokytis kolegialiai priimti sprendimus, mokėti išklausti bei įvertinti įvairias nuomones, siekti jas suderinti. Be to, vadovams tenka asmeninė atsakomybė už demokratiškos atmosferos kūrimą ir demokratiškų santykių bendruomenėje plėtotę, ūkinį bei kūrybinį savarankiškumą.

Savivalda - tai svarbiausia institucijos gyvenimo struktūra. Ji plėtoja moksleivių, pedagogų ir tėvų demokratiškos gyvensenos patirtį.

Demokratiškam ugdymo institucijos gyvenimui turi daryti įtaką ugdymo institucijos taryba, kurią sudaro moksleivių, pedagogų, tėvų, visuomenės atstovai.

Kaip efektyvinti ugdymo institucijos tarybos veiklą? Apie tai mąsto kiekvienas vadovas, nes dar gajį tėvų ir moksleivių kaip stebėtojų pozicija, susiklosčiusi ankstesniais metais. Noras efektyvinti tarybos veiklą skatina mokytis. Tai ateities mokyklos problemos dalis. Ir darbą reikėtų pradėti nuo bendruomenės poreikių tyrimo, į valdymą įtraukti visus bendruomenės narius. Galima sakyti, kad kiekvienos institucijos taryba savita, nes patys bendruomenės nariai ir jų poreikiai saviti. Todėl vienoje ugdymo institucijoje gali būti sutelktas dėmesys į ugdymo institucijos tarybos sampratos formulavimą, kitoje - į tarybos veiklos brandą, trečioje taryba vertinama kaip aukščiausia savivaldos institucija.

Siekiant ugdymo institucijos pokyčių, jos vadovui reikėtų mokytis ir veiklos organizavimo. Vadovas turėtų žvelgti į vadovavimą ir veiklos organizavimą kaip procesą, kurio metu telkiami žmonės, ir jiems padedant ryžtingai siekiama tikslų.

Šiandieniniam ugdymo institucijos vadovui tenka suprasti savąją instituciją kaip labai komplikuoatą organizaciją. Joje egzistuoja įvairios formalios ir neformalios grupės. Čia kūrybiškai sudaromos mokymo programos, vykdomi nutarimai, klostosi tarpasmeniniai santykiai. Reikia reaguoti ir į finansinius pasikeitimus, tėvų pageidavimus, visuomenės nuomonę. Todėl vadovui pirmiausia labai svarbu mokytis suburti darniai dirbančią komandą. Į pasikeitimus reikia žiūrėti kaip į savo institucijos raidos stimulą.

Norėdami ką nors keisti, turime suvokti dabartinę situaciją (įvertinti padėtį, pirmiausia numatyti galimybes, o vėliau - kliūtis), ką norėtume turėti po trejų metų (planuoti, kaip pasistūmėti ta linkme, kaip planą paversti veiksmu), įvertinti pokyčius. Toks planas - tai tarytum tiltas tarp realybės ir siekiamybės.

Be to, turėtume mokytis kasdieniniam darbui suteikti prasmę ir tikslą. Institucijai susiformavus priimami vertybiniai išpareigojimai, t. y. nutarimas, kokie bus jos ryškiausi tikslai, metodai ir institucijos vaidmuo. Vadovas yra vertybių skleidimo ir jų puoselėjimo ekspertas. Kūrybiško vadovavimo menas yra ugdymo institucijos kūrimo menas. Tai pertvarkymas, kad būtų galima suformuoti organizmą, įkūnijantį naujas ir nekintamas vertybes.

Tyrimo tikslas - išsiaiškinti, kiek mokymasis padeda šiandieninei ugdymo institucijai, norint įgyvendinti švietimo reformą, vykdyti gerą vadovą, siekiantį pokyčių, taip pat įvertinti savo ugdymo institucijos darbo veiklumą.

Tyrimo objektas - mokyklos vadovo praktinės veiklos ir savo kaip vadovo veiklos samprata bei jos įvertinimas.

Metodika

Siekdami tolimesnės mokyklos vadovo praktinės veiklos plėtotės, prašome atsakyti į klausimus:

1. Kaip sąlygiškai apibūdintumėte tikrąją Jūsų mokyklos padėtį šiandien: "judanti", "neskubanti", "klaidžiojanti", "kovojanti", "grimztanti"? (Pabraukite.)
2. Ką Jūsų mokyklai reiškia veikliai dirbti?
3. Kokius gero vadovo veiksmus priskirtumėte sau?
4. Kaip vertinate savo mokyklos darbo veiklumą šiuo metu? (Atsakykite kuo išsamiau.)

Vadybinė kategorija - mokykla (pradinė, pagrindinė, gimnazija). (Pabraukite.)
Ačiū !

Atsakymų į anketos klausimus suvestinė

147 ugdymo institucijų (tarp jų - 90 bendrojo lavinimo vidurinių mokyklų, 45 pagrindinių, 12 pradinių ir kitų ugdymo institucijų) vadovai (70 proc. jų turi I vadybinę kategoriją, 20 proc. - II) į pirmąjį klausimą, kokia tikroji jų mokyklų padėtis šiandien, atsakė taip: “judanti” mokykla - 75 proc., “neskubanti” - 8 proc., “klaidžiojanti” - 3 proc., “kovojojanti” - 12 proc. ir “grimztanti” - 2 proc.

Remiantis Samnons ir kt. atliktais tyrimais (1995 m.), veiksmingą mokyklos darbą lemiančius veiksnius pagal penkis mokyklų tipus galima pavaizduoti tokia schema:

Tobulėjimas		Blogėjimas	
Veiksmingumas	Judančios 75 %		Neskubančios 8 %
		Klaidžiojančios 3 %	
Neveiksmingumas	Kovojančios 12%		Grimztančios 2%

1. Posakio “veikliai dirbti” samprata

“Judančių” mokyklų vadovų:

siekti gerų mokymosi rezultatų, eksperimentuoti ir diegti naujoves,
kurti programas;
žinoti, ką nori nuveikti;
ieškoti naujovių ir jas pritaikyti;
moksleivių poreikius orientuoti į užsibrėžtą tikslą;
veikti, matyti perspektyvą.

“Neskubančių”:

keisti, kas paseno;
sudaryti geras darbo sąlygas;
aprūpinti mokymo priemonėmis;
surasti lėšų materialinės bazės stiprinimui.

“Klaidžiojančių”:

būtų šaunu, jei būtų lėšų;
baugu padaryti klaidų;
kankina mintis: būti ar nebūti, nes susidaro įspūdis, kad švietimas
menkai kam terūpi.

“Kovojančių”:

ieškoti naujo;
kelti kvalifikaciją;
sudaryti sąlygas pagal sugebėjimus mokytis;
išjudinti pedagogų kolektyvą, kad dalyvautų projektuose.

“Grimztančių”:

kovoti su pasyvumu, nes pedagogai nepajėgia keistis, tėvai menkai domisi vaikų mokymusi.

2. Gero vadovo veiksmas, respondentų priskiriami sau

“Judančių” mokyklų vadovų:

demokratiškas, vadovaujantis,
skatinantis, ieškantis,
kolegialiai sprendžiantis,
ryžtingas, rizikuojantis.

“Kovojančių”:

skatinantis kiekvieną; užtikrinantis darną,
energingas, išsiklausantis į mokytojų ir
moksleivių poreikius.

“Grimztančių”:

(tai gali įvertinti mokyklos bendruomenė) rūpestis mokykla.

4. Savo mokyklos darbo veiklumo vertinimas

“Judančių” mokyklų vadovų:

veikli, gerai dirbanti, žvelgianti į priekį,
tolerantiška, gyva mokykla.

“Kovojančių”:

vaikai mokomi demokratijos, gerinamos
darbo sąlygos, ieškoma ko nors nauja.

“Grimztančių”:

nepakankamas veiklumas, prastas visuomenės požiūris į mokyklą.

“Neskubančių”:

geranoriškas, mokantis sužadinti
poreikį keistis, geras, diplomatiškas.

“Klaidžiojančių”:

ieškantis, bendraujantis, planuojan-
tis, analizuojantis.

“Neskubančių”:

pamažu išitraukiama į švietimo re-
formą, dalyvaujama projektuose,
ieškoma naujovių.

“Klaidžiojančių”:

siekama tolerantiškų santykių,
ieškoma “savo veido”, pamažu
žengiama pirmyn.

Išvados

Iš šio nedidelio tyrimo galima matyti, kad ugdymo institucijose vis dėlto vyksta pokyčiai. Juos sąlygoja švietimo reforma, vadovų mokymasis kvalifikacijos kursuose bei jų teorinis ir praktinis rengimasis atestuotis. Iš 147 tirtų mokyklų vadovų 75 proc. tvirtina, kad jų ugdymo institucijos dirba efektyviai, yra “judančios” tobulėjimo link; 8 proc. mokyklų - “neskubančios”, nors, atrodo, taip pat turi efektyvios mokyklos savybių, nors vadovai nevisiškai išnaudoja visas galimybes dirbdami sparčiai besikeičiančiame gyvenime; 3 proc. mokyklų yra “klaidžiojančios”: jų vadovai dirba ne itin efektyviai, nei neefektyviai - jų darbo (veiklos) tempas neatitinka kaitos tempo; 12 proc. mokyklų laiko save “kovojančiomis”. Jos daug energijos sunaudoja besiblaškydamos, dirba neefektyviai ir tai pripažįsta. Tik 2 proc. mokyklų yra “grimztančios”, neefektyvios, nepajėgia keistis, dėl blogų veiklos rezultatų kaltina kitus. Mokykloms trūksta ryžtingumo, o gal ir didesnės paramos.

Siekiant ugdymo institucijos pokyčių, vadovų mokymasis turėtų būti sistemingas. Norint tapti geru vadovu, reikia: 1) mokėti aiškiai išdėstyti skiriamos užduoties tikslus ir aiškiai apibrėžti užduotis; 2) išklausti darbuotojus, tiksliai nustatyti jų vertinimo kriterijus, skatinti iniciatyvą; 3) nuolat vertinti vykstančius pokyčius (procesus), padėti spręsti iškeltus kolektyvui klausimus.

Ugdymo institucijai pakilti į aukštesnį lygį, siekiant numatomų pasikeitimų, padėtų: viso institucijos pedagoginio personalo mokymas, stengiantis integruoti į vieną sistemą žmones, struktūras bei pasikeitimų technologijas, įvertinant šios institucijos nuolatinę sąveiką su besikeičiančia aplinka.

Lietuvos pedagogų kvalifikacijos institutas
Darbas gautas 1998 05 07, spaudai įteiktas 1998 06 25

DĖSTYTOJO ETIKA BENDRAUJANT SU STUDENTAIS

Eugenija Mileškevičienė

Summary

ETHICS OF TEACHER COLABORATING WITH STUDENTS

The research carried out testifies that the best results in pedagogical work are achieved by teachers who are able to effectively communicate and ensure good relations with their students.

Key words: ethics, intercourse, teaching efficiency.

Šiandien, kai kiekvienas žmogus turi dirbti sutelkęs visas protines bei fizines jėgas, kai reikia ne vien žinojimo, bet ir sugebėjimo, kūrybos, valios, keliami nauji, didesni reikalavimai mokyklai, rengiančiai jaunimą gyvenimui. Būtinąs ugdomasis mokymas, kurio esmę sudaro ne tik šviečiamoji funkcija ir suteiktos besimokančiajam žinios. Žinios, erudicija dabartiniu metu nustojo būti svarbiausiu bet kurio specialisto kvalifikaciją bei profesinį pasirengimą rodančiu požymiu. Specialisto profesionalumą šiandien geriausiai nusako jo sugebėjimai operatyviai spręsti darbe iškilusias problemas, panaudoti įgytas žinias ir mokėjimus savo veikloje, įgyti naujų žinių, sugebėti organizuoti savo ir kitų darbą, mokėti bendrauti.

Žmogus tobulėja, vystosi tik aktyviai veikdamas. Taigi šiandien ir paskaitos dėstyti aukštojoje mokykloje keliami nauji reikalavimai. Reikia skatinti studentų aktyvumą, žadinti jų protinę veiklą. Taigi per paskaitą, be monologo - gražaus ir logiško dėstytojo pasakojimo bei aiškinimo, patartina taikyti ir kitus mokymo metodus: pokalbį, demonstravimą, testus, diskusijas, situacinius metodus ir kt., kurie studentą iš pasyvaus klausytojo (objekto) paverčia aktyviu paskaitos dalyviu (subjektu). Tampa svarbus bendradarbiavimas, aktyvi abipusė dėstytojo ir studento sąveika.

Bendradarbiavimas, aktyvi veikla ir lemia asmenybės vystymosi mechanizmus, struktūrą, dinamiką. Juk žmogiškojo bendravimo bei bendradarbiavimo proceso sutrikdymas ir yra neurozių, psichozių pradžia, kadangi tuo pažeidžiama intraindividualinė (A. Ananjevas) asmenybės struktūra.

Dėstytojo ir studentų bendravimas - tai nelygiaverčių partnerių bendravimas. Todėl iš dėstytojo reikalaujama labai daug sumanumo, takto, žmogiškosios išminties, didelės erudicijos, gero studentų pažinimo ir kt. Tarp dėstytojų ir studentų būtini bendražmogiški santykiai, be gąsdinimų, baimės, pajuokos, neigimų. Reikia skatinti bet kokią studentų keliamą idėją, pačiam dėstytojui nekritikuoti ir kitiems neleisti to daryti, galima tik diskutuoti. Bendraujant reikia naudoti Sokrato dialogą, laisvai išsakyti savo nuomonę, aktyvinti studentus, užduodant tikslingus klausimus, skatinti klausti.

Aukštojoje mokykloje, organizuojant mokymo procesą, didinant mokymo auklėjamąją įtaką, ugdant studentų teigiamą požiūrį į žinias bei rengiant būsimajai profesijai, didelės įtakos turi dėstytojo asmenybė. Jo asmeninis pavyzdys, požiūris į dėstomą daly-

ką, mokymo organizavimas bei jo santykiai su studentais - svarbiausias studentų auklėjimo faktorius. Į dėstytojo pavyzdžio ir autoriteto sampratą įeina jo paties įsitikinimai, žinios ir erudicija, veikla, ypač mokslinis darbas ir rezultatai, jo elgesys ir apranga, pedagoginis taktas, jo moralinis veidas, t. y. žodžiai ir darbai, bendravimas su kitais žmonėmis, įvairios asmenybės savybės: teisingumas, humaniškumas, darbštumas, duoto žodžio laikymasis, gebėjimas derinti principingą reiklumą su pagarba studento asmenybei ir pan.

Studentų nusiteikimą, jų norą mokytis, žinių poreikį bei mokymosi rezultatus lemia tai, kaip jiems dėstytojai organizuoja studijas. JAV mokslininkas A. T. Dodžas taikydamas reitingo metodą, nustatė, kad didžiausių laimėjimų pasiekia tie pedagogai, kurie turi ryškius bendravimo, atsakingumo, emocinio pastovumo bruožus. V. Aramavičiūtė pabrėžia, jog ugdymas tampa pilnaverčiu tada, kai sukuriama normalūs studentų ir pedagogų santykiai. Bendravimo svarbą itin akcentavo D. Shapiro, B. Everard, G. Morris, G. Butkienė, A. Jacikevičius ir daugelis kitų mokslininkų.

Studentų apklausos duomenys (1997-1998 m. apklausta 300 Lietuvos žemės ūkio universiteto I ir II kurso studentų) rodo, jog studentų bendravimo trūkumus labai lemia dėstytojų ir studentų tarpusavio santykiai mokymosi universitete metu. Kai kurių dėstytojų santykiai su studentais formalūs, šalti, negeranoriški, o tai formuoja ir tam tikrą būsimo darbo stilių.

Apklausos metu respondentai nurodė daug veiksnių, neigiamai veikiančių tarpusavio santykius. Dažniausiai buvo minimi šie:

1. Baimė suklysti, didelė psichinė įtampa.
2. Smulkmeniškasis studentų veiklos reglamentavimas.
3. Bendravimo neturiningumas.
4. Nesiskaitymas su studento asmenybe.
5. Nesilaikymas žodžių ir veiksmų vienovės.

Baimę suklysti, didelę psichinę įtampą akcentavo 50 proc. apklaustųjų studentų, 25 proc. nurodė smulkmenišką studentų veiklos reglamentavimą, nesiskaitymą su studentų asmenybe, likę 25 proc. studentų akcentavo bendravimo neturiningumą bei žodžio ir veiksmų vienovės nesilaikymą.

Apklausos metu studentų buvo prašoma nurodyti, kokias teigiamas dėstytojų savybes jie labiausiai vertina. Apklausos rezultatai (1 lent.) parodė, kad 70 proc. I kurso studentų labiausiai vertino teisingumą, pagarbą studento asmenybei, laikymąsi duoto žodžio. Dalis studentų (25 proc.) labiau vertino principingumą bei sugebėjimą bendrauti.

75 proc. II kurso studentų labiausiai vertino humaniškumą, sugebėjimą bendrauti, pagarbą studentų asmenybei. Mažiau (15 proc.) studentų pirmenybę teikė žodžio laikymuisi, principingumą labiausiai vertino tik 5 proc. antrakursių.

Iš tikrųjų dėstytojas turi ne tik puikiai išmanyti savo dėstomą dalyką, būti tos mokslo srities tyrinėtojas, bet ir žinoti studentiško amžiaus jaunimo psichikos ypatumus, žinių, mokėjimų bei įgūdžių lavinimo dėsningumus, mokymo proceso organizavimo ypatumus - įvairių mokymo organizavimo formų teigiamus bruožus, mokymo metodus bei sėkmingas jų taikymo sąlygas. Šių tikslų siekimą ypač lemia įvairios dėstytojų bei studentų bendravimo formos, abipusės nuostatos.

Paskaitų metu bei po paskaitų dėstytojų ir studentų bendravimą itin "puošia" tai, kad įvairioms situacijoms stengiamasi suteikti estetiškumo. Pavyzdžiui, per pirmakursių krikš-

Dėstytojų vertinimo kriterijai

Dėstytojo vertinimo kriterijai	Studentų skaičius		Vertinimas %	
	I kurso	II kurso	I kurso	II kurso
Teisingumas	150	17	70	15
Humaniškumas	50	75	25	75
Darbštumas	50	15	25	15
Duoto žodžio laikymasis	150	15	70	15
Principingumas	50	5	25	5
Pagarba studento asmenybei	150	10	70	10
Bendravimo sugebėjimai	50	10	25	10

tynas ar diplomų įteikimo šventes studentai kitąkart neblogai parodijuoja dėstytojus, kuria draugiškus jų šaržus. Kita vertus, dėl humoro jausmo stokos dėstytojas gali atsidurti į nepatogią padėtį. Jam nesuvokus ironijos kaip komiško ir satyros priemonės, gali smuktelėti ir autoritetas. Autoritetą kelia aktyvi dėstytojo veikla, kai, be bendravimo per paskaitas ir laisvalaikį, bendraujama rašant įvairias publikacijas, dalyvaujant kultūriniuose renginiuose.

Taigi estetinis bendravimo kultūros aspektas lemia dėstytojų ir studentų santykių sėkmę, pedagoginiam procesui teikia daug kokybiškai svarbių niuansų, teigiamai veikia asmenybės ugdymą. Bendravimo sėkmė, be abejo, iš dalies priklauso ir nuo dėstytojo asmenybės. Studentams labiausiai imponuoja nuoširdumas, erudicija, sugebėjimas bendrauti. Amžiui reikšmės neteikiama.

Kultūringo tarpusavio bendravimo pavyzdžiu, mokomojo proceso stimulatoriumi, jo lyderiu yra dėstytojas, juo sekama, jis pamėgdžiojamas. Dėstytojui svarbu laiku pastebėti ir atsižvelgti į studentų amžiaus bei asmenines savybes, jų poreikius, interesus, siekius, svajones, profesinę orientaciją ir formuoti individo vidinę poziciją.

Literatūra

1. Aramavičiūtė V. Pedagogų ir moksleivių, besimokančių įvairių tipų mokyklose, bendravimo problemos // Bendravimo kultūra aukštojoje mokykloje. - V., 1988.
2. Jovaiša L. Profesijos mokytojo asmenybės bruožai // Mokytojas (dėstytojas) modernaus profesinio rengimo procese. - K., 1996.
3. Šalkauskis S. Pedagoginiai raštai. - K., 1991.

Lietuvos žemės ūkio universitetas
Darbas gautas 1998 05 21, spaudai įteiktas 1998 06 25

MOKYKLOS VAIDMUO NARKOMANIJOS PREVENCIJOJE

Auksė Narvilienė, Lina Uosytė

Summary

ROLE OF SCHOOL IN DRUG PREVENTION

The article concentrates on the problem of drug addiction at schools. The overall situation in Lithuania is discussed, and a particular survey of drug usage in one of the secondary schools in Vilnius is presented. The survey revealed that 7,7% of fifth grade students are using inhalatory substances, and 20,0% of the tenth grade students have tried using opiates. These facts speak about the urgent need for drug prevention programs for students starting from the elementary school.

Piktnaudžiavimas nelegaliais narkotikais yra vis didėjanti problema visoje Europoje. Vyriausybė Lietuvos narkotikų kontrolės komisija yra labai susirūpinusi narkotikų platinimu tarp jaunimo ir paauglių mokyklose, gatvėse, diskotekose. Pastaraisiais metais registruotų sveikatos priežiūros įstaigose narkomanų iki 19 metų skaičius išaugo net 7 kartus ir sudaro 8,1 proc. registruotų narkomanų. 1995 m. Lietuvoje atlikti tyrimai rodo, kad mūsų šalies 15-16 metų paaugliai pagal piktnaudžiavimo mastą psichotropinėmis medžiagomis, lyginant su kitomis 26 Europos valstybėmis dalyvavusiomis tyrimų projekte, užima antrą vietą Europoje [2]. Lietuva yra ratifikavusi vaikų teisių konvenciją, viena iš jos užduočių yra apsaugoti vaikus nuo piktnaudžiavimo narkotikais pasekmių. Tačiau, kol Lietuva nėra ratifikavusi Jungtinių Tautų 1988 metų konvencijos „Dėl kovos su neteisėta narkotinių ir psichotropinių medžiagų apyvarta“, nėra aiškiai apibrėžta Lietuvos kaip valstybės tarptautinė politika neteisėtos šių medžiagų kontrolės atžvilgiu. Todėl kartais per žiniasklaidą išsakomos Sveikatos apsaugos ministerijos darbuotojų, narkologų, Švietimo ir mokslo bei Vidaus reikalų ministerijos atstovų prieštaringos nuomonės. Bet koks narkotikų legalizavimas šalyje neabejotinai vestų prie narkomanijos išplitimo. Labai svarbu teisingai informuoti visuomenę, ypač moksleivius, apie narkotikų keliamus pavojus sveikatai ir gyvybei. Padėti sergantiems yra sunku todėl, kad tik nedaugelis narkomanų kreipiasi į medicinos įstaigas, dauguma jų nežinomi. Dažniausiai vartojami Lietuvoje narkotikai yra aguonų galvutės, stiebeliai, išauginti Lietuvos laukuose. 71 proc. užregistruotų narkomanų vartoja opijatus. Didelę grėsmę kelia narkomanijos ryšys su AIDS [5]. 1995 m. apklausa parodė, kad Europos šalyse tarp moksleivių iš nelegalių narkotikų labiausiai yra paplitę marihuana arba hašišas. Raminamųjų arba migdomųjų vaistų vartojimas be gydytojo recepto taip pat gali reikšti piktnaudžiavimą narkotinėmis medžiagomis. Kai kuriose Europos šalyse paplitęs inhaliantų vartojimas. Tai įvairios lakiosios medžiagos, kurias moksleiviai dažniausiai uosto. Lietuvoje įvairius inhaliantus (klijus, lakus ir kt.) uosto 16 proc. moksleivių [4]. Žinių stygius šeimose, nepakankamas mokytojų pasirengimas kalbėti narkomanijos prevencijos klausimais sudaro palankias sąlygas plisti narkotikams. Jauni žmonės tampa labai greitai pri-

1 lentelė. Narkotinių medžiagų vartojimas V-VI klasėse (procentais)

Lytis	Marihuana ar hašišas	Inhaliantai	Raminantys ar migdomieji	Alkoholis kartu su tabletėmis
Iš viso	0,9	7,7	1,7	0,1
Berniukai -	4,0	2,0	-	
Mergaitės	1,5	10,4	1,5	1,5

klausomi nuo narkotikų, vienas narkomanas įtraukia 6-7 naujus žmones, todėl plitimo greitis labai sunkiai sumažinamas. Kai atsiranda priklausomybė nuo narkotikų, vartotojas pats susiranda pardavėją, todėl būtina kuo skubiau pradėti prevencinę veiklą.

Mūsų darbo tikslas buvo patikrinti moksleivių žinias ir narkotikų vartojimo paplitimą. Atsitiktinai pasirinkome Vilniaus „Žemynos“ gimnaziją. Naudojant anonimines anketas 1997 m. rudenį apklausti 117 V-VI ir 65 X klasių moksleiviai. Apklausos metu paaiškėjo, kad kai kurie jaunesniojo amžiaus moksleiviai jau vartoja narkotines medžiagas.

Kaip matome 1 lentelėje, rimtesnė problema iškyla dėl lakių inhaliantų. Net 7,7 proc. tokio amžiaus moksleivių, dažniau mergaičių, jau yra bandžiusių vartoti šiuos narkotikus. Patikrinus V-VI klasių moksleivių žinias apie narkotikus, paaiškėjo, kad daugiausia jų yra girdėję apie kokainą (80,9 proc.), inhaliantus (71,8 proc.), aguonų galvučių ekstraktą (60,7 proc.), heroiną (63,8 proc.), marihuaną ar hašišą (48,7 proc.). Mažiau girdėję apie kreką, LSD, amfetaminus.

Tiriant vyresniojo amžiaus moksleivius, dešimtokus, situacija gerokai blogesnė.

2 lentelė. Narkotinių medžiagų vartojimas X klasėse (procentais)

Lytis	Nelegalūs narkotikai	Marihuana ir hašišas	Raminantys ar migdomieji	Inhaliantai	Heroinas	Stimuliatorius Ekstasy
Iš viso	20,0	20,0	16,5	13,8	3,1	10,8
Berniukai	35,7	39,3	17,9	25,0	7,1	21,4
Mergaitės	8,1	5,4	16,2	5,4	1,7	2,7

Iš lentelės matome, kad tarp vyresniojo amžiaus moksleivių labiausiai paplitę yra marihuana ar hašišas, antroje vietoje - raminamieji ar migdomieji, trečioje - inhaliantai. Iš viso net 27,7 proc. mokinių vartoja narkotines medžiagas, 20,0 proc. - nelegalius narkotikus. Galima teigti, kad moksleiviai ateity turės rimtų problemų, susijusių su narkotikų vartojimu, ypač berniukai. Susirūpinimą kelia tai, kad net 25,0 proc. berniukų vartoja lengvai prieinamas lakias medžiagas - inhaliantus, dažniausiai uosto kljus, lakus ir kt. Moksleiviai nurodo, kad raminamuosius ar migdomuosius vartoja gydytojų nurodymu. Tai taip pat aktuali problema, kodėl net 16,5 proc. moksleivių reikia šių vaistų. Moksleiviai nurodo, kad raminamuosius ar migdomuosius, taip pat marihuaną ar hašišą pirmą kartą pamėgina sulaukę 14-15 metų. Šis amžius pavojingiausias įvairiais aspektais. Nors moksleiviai sako, kad yra nemažai girdėję apie narkotines medžiagas, tačiau į

klausimą, ar tai rizikinga sveikatai, dalis atsako, kad nežino, kad nėra rizikos arba ji maža. Galime padaryti išvadą, kad moksleiviai mažai tesupranta pavojus, susijusius su narkotikų vartojimu.

Palyginus 1995 m. Respublikoje atliktos apklausos duomenis [2] su mūsų tyrimų duomenimis, gautais Vilniaus „Žemynos“ gimnazijoje, paaiškėjo, kad tarp šios mokyklos moksleivių yra gerokai daugiau pabandžiusių bent kartą nelegalių narkotikų, atitinkamai - 3,2 proc. ir 20,0 proc., bandžiusių marihuaną ir hašišą - 1,6 proc. ir 20,0 proc. Tokios tendencijos kelia didelį susirūpinimą.

Šiuo metu mokyklose per mažai dėmesio skiriama narkotinių medžiagų vartojimo prevencijai. Dar nėra parengtų mokymo programų bei standartų. Svarbiausia medžiaga mokytojams - knygelė „Alkoholis ir kiti narkotikai“ [1]. Sunku rasti mokslinės ir populiarios literatūros šia tema. Pastaraisiais metais Lietuvai padeda organizacija „Europos miestai prieš narkotikus“, kurios tikslas - perteikti patirtį ir žinias apie darbą, kovojant su narkotikais ir piktnaudžiavimu narkotikais vietiniu, nacionaliniu ir tarptautiniu lygiu, o ilgalaikiai uždaviniai - kurti Europą be narkotikų. Švedijos visuomeninės organizacijos per Lietuvos blaivybės judėjimus yra pateikusios metodinės medžiagos pedagogams: „Agnės dienoraštis“, „Tai žmogus“. Šiuo metu Lietuvos blaivybės judėjimai yra svarbi jėga kovojant su narkotikais [3]. Kadangi polinkis į narkotikus, kaip ir į kitus žalingus įpročius, atsiranda dėl vertybių stokos, dorinis ugdymas yra pagrindinė prevencijos priemonė, kuri turėtų būti taikoma ne tik per tikybos ir etikos pamokas. Dalyvaudami „Sniego gniūžtės“ renginiuose, supratome, kad šia programa mokomi paaugliai gražiai praleisti laisvalaikį be rūkymo, alkoholio ir narkotinių medžiagų [7]. AIDS prevencijos programa „Gyvenimas kryžkelėje“ - taip pat vertinga aktyvaus mokymo metodinė medžiaga, naudojama formuojant orientacijas [6]. Mūsų nuomone, žalingų įpročių prevencijos dėstymui pradinėse klasėse turėtų būti skiriama po tris pamokas, V-VI klasėse - po keturias pamokas, IX-X klasėse - po penkias pamokas. Tai neturėtų sumažinti šeimų ir valstybės atsakomybės, saugant mūsų vaikų sveikatą ir ateitį.

Literatūra

1. Alkoholis ir kiti narkotikai. - V., 1994. - P. 94.
2. Davidavičienė A. G. Sveikos gyvensenos įtvirtinimas mokyklose. - V., 1996. - P. 116.
3. Davidavičienė A. G. Alkoholio, narkotikų ir tabako vartojimo prevencijos programa. - V., 1997. - P. 4.
4. Davidavičienė A. G. Alkoholio ir kitų narkotikų paplitimas tarp Europos moksleivių // Baltų ainiai. - V., 1997. - Nr. 4 (50). - P. 14-15.
5. Grimalauskienė O. Narkomanija Lietuvoje // Sveikata. - V., 1994. - Nr. 11. - P. 4-5.
6. Gyvenimas kryžkelėje. - V., 1997. - P. 198.
7. Goštautas A. Pilkauskienė I. „Sniego gniūžtė“ ir mokykla. - K., 1997. - P.35.

Vilniaus pedagoginis universitetas

Darbas gautas 1998 05 22, spaudai įteiktas 1998 06 25

RETORIKA KAIP PRIVALOMA DISCIPLINA AUKŠTOJOJE MOKYKLOJE

Zita Nauckūnaitė

Summary

RHETORIC AS A COMPULSORY SUBJECT IN THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

The article “Rhetoric as a Compulsory Subject in the Institution of Higher Education” deals with the problems of teaching fluent speech. This is very important for the Lithuanian school of today. With regard both to Lithuanian culture and world experience of developing speech habits, we suggest that students of the Lithuanian language should be prepared to become teachers of rhetoric and eloquence, to be able to teach dialog and debating, to develop the culture of discussions. When such specialists are prepared, these subjects can be taught at schools.

Democracy, public speaking, speech communication, rhetoric.

Demokratinėje valstybėje, kur visos problemos sprendžiamos žodžiu, reikia būti pasirengus pateikti savo nuomonę įvairiais valstybės ir visuomenės gyvenimo klausimais, t. y. dalyvauti valstybės valdyme. Kad piliečiai iš tiesų galėtų naudotis žodžio laisve, o ne vien tik džiaugtis Konstitucijos deklaracija, kiekvienoje demokratinėje valstybėje (nuo pat senovės Graikijos laikų) buvo ir yra mokoma retorikos, arba iškalbos meno, kuris formuoja žmogaus “kalbinį elgesį”. Tai ne praeities mokslas: atsiradus naujiems demokratijos ar komunikacijos tipams, tuoj pat išauga ir žodžio vaidmuo. Šiuo metu, XX a. antrojoje pusėje, retorika išgyvena renesansą Vakarų Europoje, o JAV ji tokia padėtimi naudojasi nuo pat XX a. pradžios - nuo komunikacijos, kaip mokslo, suklestėjimo [1].

Dėl politinių aplinkybių esant nutrūkusiai retorikos mokymo tradicijai, mes, deja, neturime iškalbos kaip humanitarinio išsilavinimo dalies, ir to rezultatus aiškiai matome ir girdime Seimo posėdžiuose, rinkimų agitacijos metu, stebėdami daugelį televizijos laidų, posėdžių ir konferencijų salėse, - visur, kur tik žmogui tenka žodžiu išreikšti savo poziciją. Esant tokiai visuomeninei situacijai mokykla yra orientuojama labiau ugdyti sakytinę kalbą. Tai ir atsispindi “Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosiose programose” (V., 1997): daugiau dėmesio nei anksčiau skiriama mokymui kalbėti įvairiose situacijose, dalyvauti dialoge, diskusijoje, išreikšti nuomonę, požiūrį, sampratą, įvedami iškalbos meno pagrindai, numatoma mokyti skaityti pranešimą, paskaitą ir pan. (p. 128-135). Taigi iškalba suprantama kaip svarbi bendrojo išsilavinimo dalis.

Tačiau kas iš tiesų yra iškalba? Norėdami atsakyti į šį klausimą, pirmiausia apžvelkime iškalbos teorijos ir praktikos problematiką. Ją nurodo vadinamieji klasikiniai retorikos kanonai: 1) inventio (radimas); 2) dispositio (išdėstymas); 3) elocutio (žodinė išraiška).

ka); 4) memoria (įsiminimas, repetavimas); 5) pronuntiatio (ištarimas, pasakymas). Aptarkime juos.

Invencija. Tai ikitekstinis - minčių tvarkymo - etapas. Kalbėjimą retorika supranta kaip tikslingą, valdomą individo veiklą, todėl pirmiausia iškyla situacijos, auditorijos, tikslo ir temos klausimai: oratorius turi aiškiai žinoti, ką ir dėl ko jis kalba. Aristotelis „Retorikoje“ pateikia tokią invencijos apibrėžimą: invencijos užduotis - rasti tuos įtikinimo būdus, kurie atitinka išsirinktą objektą [4], t. y. apmąstyti visas potencialias temas atskleidimo galimybes, kiekvieną diskursinę situaciją, argumentavimo būdus.

Dispozicija. Tai teksto komponavimo lygis: elementų, rastų invencijos metu, derinimo, aranžavimo etapas. Šiame etape analizuojami teksto sandaros - įvado, dėstymo, pabaigos - dalykai: apmąstoma, kaip reikėtų pradėti ir kuo baigti, kuria tvarka išdėstyti atrastus argumentus ir juos iliustruojančius pavyzdžius, analogijas, citatas ir pan., t. y. pasirenkamas teksto kompozicijos modelis.

Elokucija. Tai teksto kūrimo etapas - minties „įvilkinimas į žodžių rūbą“ - labiausiai išstobulinta klasikinės retorikos sritis, šiuo metu perimta stilistikos ir literatūros teorijos, tačiau iš esmės suprantama ir savo specifinę prasmę išlaikanti tik retorikos schemos viduje, šalia invencijos ir dispozicijos, nes elokucijos metu *pereinama* nuo konceptualaus lygmens į kalbinį - mintis „verbalizuojama“.

Taigi retoriką galima apibrėžti kaip „integralią idėjos ‘transformavimo’ į žodį programą, kurią sudaro: 1) temos (referento) ideologinė analizė su tos temos subkategorizacija = invencija; 2) linijinė referento ekspozicija = dispozicija; 3) referento verbalizacija, arba teksto kūrimas = elokucija (*actio hypocrisis* paraverbaliniu lygiu)“ [6]. Vadinasi, tai yra sistema, turinti ryšį tarp atskirų dalių, visuma, kurios negalima skaidyti.

Šios trys pagrindinės retorikos dalys yra bendros tiek rašytinio, tiek sakytinio teksto kūrimui. Kitos dvi - **memoria et pronuntiatio** - yra sakytinio teksto kanonai, reikalaujantys estetiško viešojo kalbėjimo, tinkamos tiek verbalinės, tiek neverbalinės išraiškos. Daugelyje Europos šalių ši viešosios kalbos funkcija buvo suabsoliutinta, užmirštant pagrindinę - pragmatinę - retorikos funkciją. Taip prasidėjo retorikos „literatūrizacija“, atitrūkimas nuo filosofijos ir logikos, o tai neišvengiamai vedė prie retorikos kaip dalyko nuskurdinimo ir krizės [8]. Todėl žodynuose dabar randame tokias žodžio „retorika“ reikšmes: **retorika** (gr. *rhētorikē* - iškalbos menas) - 1. iškalbos teorija, iškalbos meno mokslas; 2. gražūs, bet informacijos neteikiantys žodžiai, gražbylostė. Taigi „retorika“ neigiama prasme vadinama tai, kas iš esmės visai nėra retorika... Atrodytų, kad visą tikrąją retorikos problematiką perėmė kiti mokslai: logika, stilistika, poetika, psichologija, psicholingvistika, sociologija, komunikacijos teorija, - tačiau iš tiesų yra ne visai taip.

Dar pirmaisiais XX a. dešimtmečiais ėmė ryškėti mokslinė nuostata, kad kalba yra išraiškos priemonių sistema, tarnaujanti tarpusavio supratimui. JAV lingvistas, Jeilio universiteto profesorius E. Sapiras suformulavo tezę, kurioje užfiksavo kalbėjimo modelių egzistavimą. Jis teigė, kad kiekvienas žmogus savo sąmonėje turi pagrindines kalbos organizacijos schemas, realių galimybių modelius, kuriuos sąmonė jam teikianti komunikacijai [7]. Intensyvūs empiriniai ir teoriniai komunikacijos mokslo tyrimai parodė, kad retorikos instrumentuotė, nors ir nebūdama tobula, iš principo atitinka mokslinį kalbinės komunikacijos mechanizmų supratimą [6]. Todėl pradėta kalbėti apie naująją retoriką - neoretoriką, arba bendrąją retoriką, suprantant ją kaip mokslą apie efektyvios komunikacijos sąlygas ir formas [10].

Tuo tikslu belgų neoretorikos specialistų grupė, pakeitusi R. Jakobsono kalbos funkcijų modelį (poetinę kalbos funkciją pavadindama retorine), pagrindinį vaidmenį skyrė pranešimui bei jį atitinkančioms retorinėms funkcijoms. Žvelgiant teoriniu aspektu, retorinė kalbos funkcija tapo transcendentinė palyginti ją su kitomis kalbos funkcijomis, o tai suteikė galimybę praktiškai tyrinėti bet kurio verbalinės komunikacijos tipo retoriškumą, t. y. abipusį kalbinį poveikį, būdingą bet kuriai socialinei interakcijai [3].

Kaip moksliskai tai besikambėtų, iš esmės tai tik kitaip pavadintos tos pačios klasikinės retorikos sąvokos. Lingvistinė pragmatika, nagrinėjanti reikšmės santykį su kalbine situacija, nurodo, jog į sąvoką *kalbinė situacija* įeinantys *komunikantai, kontekstas, kalbos tekstas, ilokutyvinis aktas, pasakymas, kalbėjimo laikas ir vieta*, iš esmės apibūdinantys pragmatiką, visiškai priklauso retorikai. Retorika, sukurta kaip priemonė minties ir žodžio harmoningai vienybei išreikšti ir valdyti, davė algoritmus - modelius žmogaus mąstymo ir kalbinei veiklai. Tai ir yra retorikos teorija, ir šių dienų tyrinėtojų, pasak retorikos teorijos bei istorijos specialistės N. Bezmenovos, iš esmės lieka tik jos interpretacijų erdvė [5].

Kitas dalykas - tai, kad retorika yra lankstus mokslas, prisitaikantis prie atitinkamos epochos minties ir žodžio "ūgio". Nors retorika, kaip iškalbos teorija ir praktika, yra aktuali visais laikais, nors humanitarinių mokslų sistemoje tebėra laisva retorikos, kaip integralios sistemos, niša (nors ir susiaurėjusi dėl daugelio giminingų disciplinų), mes negalime "perkelti" klasikinės antikinės retorikos į šių dienų universitetą. Pavyzdžiui, Vilniaus universiteto Klasikinės filologijos specialybės 1-ojo kurso magistrantams skiriamas "Antikinės retorikos" kursas (privalomai pasirenkamas dalykas, teorinis, 64 akad. val.; egzaminas) priklauso daugiau retorikos istorijos studijoms. Norėdami, kad mūsų studentai būtų retoriškai išprusę, kad galėtų savo mokiniams žodžiu ir pavyzdžiu perteikti iškalbos dalykus ir tuo būdu ugdytų naują, aktyvią ir tinkamai žodį vartojančią visuomenės kartą, turime atsižvelgti tiek į gyvenamojo laikotarpio ypatybes, tiek ir į giminingų retorikai mokslų laimėjimus.

Pavyzdžiui, įdomumo dėlei pažvelkime, kaip mokoma iškalbos JAV.

XX a. pirmaisiais dviem dešimtmečiais čia oficialų statusą gavo "kalbėjimas" (*šneka*); susiformavo specialūs kalbėjimo procesą analizuojantys padaliniai; buvo padėti filosofiniai ir koncepciniai kalbėjimo tyrimų pagrindai, koledžuose ir universitetuose įkurtos katedros ("Public Speaking"). Į viešojo kalbėjimą sąvoką tuo metu įėjo ne tik oratorinis menas, bet ir debatai, literatūros interpretacija žodžiu (raiškusi skaitymas) bei teatro menas.

Antrasis, "klasikinis", amerikietiškosios iškalbos laikotarpis truko nuo trečiojo iki šeštojo dešimtmečio (imtinai). Klasikiniu jis vadinamas todėl, kad vyravo orientacija į klasikinės antikinės retorikos tradicijas. Šio laikotarpio oratorinio meno istorijos ir kritikos tyrinėjimai suteikė JAV oratoriniam menui istorinį pagrindą, būtiną svarbių teorinių ir filosofinių problemų sprendimui, retorinės kritikos metodologijai bei sakytinės kalbos pedagogikai.

Trečiasis, komunikacinis, amerikietiškosios retorikos periodas prasidėjo, kai 1970 m. buvo įkurta *Kalbinės komunikacijos tyrimų asociacija*, kiek vėliau virtusi *Tarptautine kalbinės komunikacijos tyrimų asociacija*. (Tai reiškė oficialų termino *kalbinė komunikacija* įteisinimą.) Ši organizacija tapo svarbiausiu tarpdisciplininių komunikacinių tyrinėjimų centru, vienijančiu psichologijos, sociologijos, lingvistikos, semantikos, kibernetikos ir

kitų mokslų atstovus, moksliniais (statistiniais, analitiniais) metodais grindusius komunikacijos teoriją.

Dabar kuriama bendra kalbinės komunikacijos teorija, apimanti visus kalbinio bendravimo būdus: oratorinį meną, dalykinę kalbą, debatus, dialogą ir t. t. Nepaisant padidėjusio dėmesio asmeninei ir grupinei komunikacijai, oratorinis menas, kaip ir anksčiau, yra pagrindinė „Kalbinės komunikacijos“ dalyko disciplina, o viešosios kalbos teorija iš esmės liko tradicinė. Taigi dabartinė viešosios kalbos teorija JAV yra savotiška norminių postulatų ir mokslinių tyrimų sintezė [11].

Kaip matome, amerikietiškoji sakytinės kalbos teorija pamažu tapo kalbinės komunikacijos teorija ir, žinoma, davė toną Vakarų Europai, kur visada buvo studijuojamas klasikinis oratorinis menas. Atgavę Nepriklausomybę mes analizavome Vakarų Europos valstybių švietimo strategijas, pačius pažangiausius dalykus bandydami taikyti ir savo mokyklai. Taip buvo pasirinkta komunikacinė kalbos mokymo kryptis ir įvairūs retorikos dalykai sugrąžinti į vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos kursą. Sakome „*sugrąžinti*“, nes retorika Lietuvos mokyklose buvo dėstoma nuo pat jų kūrimosi pradžios (XIV-XV a.), savo apogėjų pasiekė senojo Vilniaus universiteto laikais (1579-1832) ir klestėjo iki pat XX a., iki bendrinės kalbos sistemos kūrimo, kol savo pirmaujančią vaidmenį humanitariniame išsilavinime užleido gramatikai ir rašybai.

Todėl galėtume tik džiaugtis dabartine Lietuvos humanitarinio švietimo kryptimi, atsižvelgiančia į demokratinės visuomenės poreikius ir daug dėmesio skiriančią kalbos vartosenos dalykams, jeigu ... tų dalykų būtų kam mokytis. Rodos, savaime suprantama, kad norint ką nors dėstyti, pirmiausia reikia tai išmanyti pačiam. Tuo tarpu Vilniaus pedagoginio universiteto lituanistai beveik nėra rengiami kalbos vartosenos mokymui (žr. *priedą*): retorikos kursas (dieniniame skyriuje, kur studijuoja būsimieji lietuvių kalbos mokytojai lietuviškoms mokykloms) tėra laisvai pasirenkamas dalykas (vienas iš 8)! 1997/98 m.m. pavasario semestre jį išklausė vos 20 studentų... Tuo tarpu tai turėtų būti privalomas kursas (su dvigubai didesniu akad. val. skaičiumi), taip kaip ir privalomos turėtų būti kalbėjimo meno pratybės, - *pronuntiatio* - baigiamojo retorikos etapo dalis (gerai nors tai, kad tradiciškai visi studentai pamokomi raiškiojo skaitymo).

Sudarant lituanistinių studijų programas derėtų neužmiršti, jog yra ne tik kalbos sistema, bet ir kalbos vartoseną analizuojančios disciplinos, ir rengiant lituanistą pedagogą atsižvelgti į „Bendrosiose programose“ nurodytus lietuvių kalbos mokymo vidurinėje bendrojo lavinimo mokykloje principus [9]. Lituanistai turėtų būti gerai parengti argumentavimo mokymui, išmanyti diskusijų kultūrą ir debatų organizavimo metodiką, kad galėtų būti visapusiški iškalbos meno specialistai vidurinėje mokykloje. O ką jau bekalbėti apie humanitarinio profilio gimnazijų poreikius!

Žinoma, iškalbos meno turėtų būti mokomi ne tik lituanistai - juk visiems pedagogams svarbu tiek efektyviai perteikti savo dalyką, tiek tinkamai kalbėti bet kurioje gyvenimo situacijoje. Be to, mokiniai mokosi kalbėti klausydami savo mokytojų, todėl be jokių abejonių iškalba reikalinga visų specialybių pedagogams. Pasidomėjus, ar kituose fakultetuose yra mokoma retorikos dalykų, pasirodė, jog yra dėstytojų, suprantančių iškalbos svarbą ir dėstančių tuos dalykus, vienaip ar kitaip pavadintus, keletu fakultetų studentams (žr. *priedą*). Kaip atskiros disciplinos pasiskirsto pagrindinių retorikos kanonų atžvilgiu, rodo ši schema:

Pagal klasikinę retoriką		Dėstomo dalyko esmė		Kurso anotacijos Nr. <i>Priede</i>
Invencija	→	Argumentavimas	←	1, 5
Dispozicija	→	Kompozicija	←	1, 5
Elokucija	→	Kalbinė raiška	←	1, 2, 3, 5, 7
Pronunciacija	→	Perteikimas	←	1, 4, 5, 6, 8, 9

Kaip matyti, retorikos vardu galėtume vadinti tik 1-jį ir 5-jį kursą; 2-ajam labiau tiktų *psicholingvistikos* terminas, o 3-iuoju - “Verbalinės komunikacijos pagrindais”, kiek galima spręsti iš anotacijos, vadinamos kalbos kultūros pratybos. Tą patį galima būtų pasakyti ir apie 7-ąjį kursą: mokant lenkų kalbos kultūros, vargu ar beįmanoma kartu išdėstyti retorikos pagrindus. Pastarasis dalykas Lenkų filologijos katedroje turėtų gauti atskiuro kurso statusą. Kitos disciplinos: raiškūs skaitymas (4), viešojo kalbėjimo pagrindai (6), oratorinis menas (8) ir kalbėjimo menas (9) - pagal savo anotacijas atitinka paskutinį retorikos kanoną - perteikimo dalykus. Trys iš jų (6, 8 ir 9) pagal pavadinimus turėtų būti identiškos disciplinos, tačiau tiek anotacijos, tiek dėstytojų apklausa rodo ką kita: viešojo kalbėjimo pagrindai (6) pateikia daugiau praktiškų nurodymų, ką ir kaip sakyti ir ko ne, kalbant auditorijai; oratorinio meno (8) disciplinai labiau rūpi neverbalinis bendravimas su auditorija; o kalbėjimo menui (9) - tarties ir balso formavimas. Todėl būtų tikslinga šių dalykų dėstytojams suderinti savo programas bei nuostatas ir, nedubliuojant vieniems kitų, parengti jungtinį oratorinio meno kursą, kurį lankyti būtų privalu visiems būsimiesiems pedagogams.

Taigi retorika, kaip tikslingo kalbos vartojimo mokanti integrali disciplina, aukštojoje mokykloje turi būti privaloma: humanitariniams (socialiniams!) mokslams dera atsižvelgti į visuomenės ir valstybės poreikius ir parengti jos piliečius naudotis žodžio laisve - pagrindine politinės įtakos ir valdžios realizavimo priemone demokratinėje valstybėje.

Literatūra

1. Авеличев А. И. Возвращение риторики // Общая риторика: пер. с франц. / Dubois J., Edeline F. etc. *Rhetorique generale*. - Paris, 1970. - M., 1986; Horner W.B. *Rhetoric in the Classical Tradition*. - St. Martin's Press, New York, 1988.
2. Ten pat, p. 13.
3. Ten pat, p. 19.
4. Безменова Н. А. Очерки по теории и истории риторики. - М., 1991. - С. 23.
5. Ten pat, p. 13.
6. Ten pat, p. 43.
7. Bielinis L. Kalbėjimo strategijos politiniame tekste. - Socialinių m. dr. disertacija. - V., 1996. - P.32.
8. Billing M. *Arguing and Thinking: A Rhetoric Approach to Social Psychology*. - Cambridge, 1987; Perelman C. *Le champ de l'argumentation*. - Bruxelles, 1970.
9. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos: I-X klasės. - V., 1997. - P. 123-124.

Kas parengė?	Kam?	Kurso pavadinimas	Pasirinkimo tipas	Akad. val.	*	Trumpa anotacija
Lietuvių kalbos ir literatūros metodikos katedra	Lietuvių filologijos spec. [4 k.]	Retorika	Laisvai pasirenkamas	32	TP	1. Komunikacijos procesas. Bendrieji viešojo kalbėjimo bruožai. Neverbalinės išraiškos priemonės. Auditorijos baimė. Retorikos kanonai. Rengimasis kalbai. Kalbos komponavimas. Minties išraiškos priemonės. Kalbų rūšys. Kalbos sakymas.
Lietuvių kalbos ir literatūros metodikos katedra	Lietuvių filologijos spec. (vakarinis) [4 k.]	Retorika	Privalomas	48	TP	
Lietuvių kalbos katedra	Pedagogikos-psichologijos fak. [4 k.]	Retorika ir kalbėjimo kultūra	Privalomai pasirenkamas	32	T	2. Retorikos supratimas. Dialogas ir informacijos teikimas. Kalba kaip linijinis reiškiny. Kalbinė veikla. Semiotiškas požiūris į kalbą. Naujoji retorika. Kalbėjimas ir tekstas.
Lietuvių kalbos katedra	Lietuvių filologijos spec. [4k.]	Verbalinės komunikacijos pagr.	Privalomai pasirenkamas	48	TP	3. Buitinio šnekamojo stiliaus leksikos, morfologijos ir sintaksės ypatybės. Kalbos priemonių atrankos būdai. Komunikacinė intencija. Adekvatus verbalinis bendravimas.
Lietuvių literatūros katedra	Lietuvių filologijos spec. [1k.]	Raiškūs skaitymas**	Privalomas	32	P	4. Grožinio kūrinių suvokimas ir perteikimas, taisyklingos tarties ugdymas, bendravimo su auditorija pagrindai.
Lietuvių literatūros katedra	Pedagogikos-psichologijos, Geografijos fak.	Retorika	Laisvai pasirenkamas	32	P	5. Klasikiniai kalbų kūrimo ir sakymo principai. Indukcija. Dedukcija. Laiško kūrimas. Proginė kalba. Temos suradimas. Kalbėjimo medžiagos išdėstymas. Kalbos sakymas.
Rusų kalbos metodikos katedra	Slavistikos fak. Pedagogikos-psichologijos fak.	Viešojo kalbėjimo pagrindai	Laisvai pasirenkamas	32	TP	6. Reikšmė, teikiama žodžiui įvairiais žmonijos istorijos laikotarpiais. Verbalinės ir neverbalinės kalbos aspektai. Kaip rengti ir sakyti kalbą.
Lenkų filologijos katedra	Lenkų filologijos spec. [1 k.]	Lenkų kalbos kultūra ir retorika	Privalomas	64	TP	7. Retorikos pagrindai. Kalbos kultūra ir žodžių etika. Informacijos ir propagandos kalba. Kalbinė manipuliacija. Kalbos komizmas. Žodis tekste.
Etikos katedra	Etikos spec. [2 - 3 k.]	Oratorinis menas	Privalomas	112	PT	8. Artikuliacinės ir akustinės pratybos. Praktinis bendravimas su daiktais. Judesių ir mimikos patraukliosios padėty. Teksto skaitymas su judesiu ir plastika.
Meninio ugdymo katedra	Visiems fakultetams	Kalbėjimo menas	Privalomai pasirenkamas	32	P	9. Kalbos garso specifika. Jo ugdymo technika. Loginis teksto skaitymas.

* - Studijų būdas: T- teorija, P- pratybos.

** - Analogiški kursai dėstomi ir kituose "kalbiniuose" fakultetuose

10. Общая риторика. - Р. 364.
11. Радченко В. Н. Изучение ораторского искусства в США- - М., 1991; *Rodman G. Public Speaking.* - New York: Holt Rinehart a Winston, 1986; *Ross R.S. Speech Communication.* - Wayne State University, 1989.

Vilniaus pedagoginis universitetas

Darbas gautas 1998 05 22, spaudai įteiktas 1998 06 25

PROFESINĖS BRANDOS IR NUOSTATŲ Į MOKYTOJO PROFESIĄ RYŠYS

Julita Navaitienė

Summary

INTERRELATION BETWEEN VOCATIONAL MATURITY AND ATTITUDES TOWARDS PROFESSION OF TEACHER

This paper deals with the problem of vocational maturity identified as a very important issue for vocational development of students. D.E. Super's structural model of vocational development is presented in the paper and discussed as an instrument for assessing the vocational maturity.

The study examined the relationships between the vocational maturity and the attitudes towards teacher profession. A cohort of 157 Vilnius pedagogical university sophomores completed CDA inventory /developed by D.E.Super at 1974 / and ATP inventory / developed by the author at 1990/.

Significant correlations between CDA scale scores and ATP scale scores partially supported hypothesized relationships between the vocational maturity and students' attitudes towards teacher profession.

Key words: vocational development, vocational maturity, attitudes towards teacher profession.

Teoriniuose ir empiriniuose D. E. Sjuperio ir jo kolegų darbuose nagrinėjamos įvairios žmogaus profesinės raidos stadijos ir jų egzistavimo dėsningumai [6]. 1974 metais D. E. Sjuperis pateikė profesinės raidos modelį, kurį sudaro penkios stadijos:

- augimo /vaikystės stadija/;
- tyrinėjimo /paauglystės stadija/;
- kūrimosi /jaunystės stadija/;
- išlaikymo /brandos stadija/;
- nutraukimo /senatvės stadija/.

Profesinės raidos modelio autorius pabrėžia, kad kiekvienos stadijos amžiaus ribos nėra griežtai apibrėžtos, kaip ir bendroje žmogaus raidoje. Profesionalizacijos proceso metu profesinė branda turėtų didėti. Profesionalui tiesiog būtina profesinė branda. Aukštesiose mokyklose turėtų būti skirtingų profesinės brandos lygių jaunuolių, tačiau bebaigiančiųjų profesinės brandos lygiai turėtų būti pakankamai aukšti ir vienodi.

1990 metais D. E. Sjuperis aprašė apie profesinės brandos struktūrinį modelį, jo pagrindą laikydamas asmens ir aplinkos sąveiką. Šio modelio struktūriniai vienetai yra:

- geras laiko perspektyvos suvokimas ir įvertinimas;
- internalumas;
- smalsumas;

- troškimas ir mokėjimas tyrinėti;
- informacijos kaupimas ir tvarkymas;
- profesiniai interesai;
- savigarba;
- identifikacija su profesinio vaidmens modeliu.

Kiti mokslininkai (M. Savickas, Z. Andrasis) profesinę brandą sieja su aiškiausiu ir stabiliausiu profesinio tapatumo atsiradimu.

Profesinės brandos determinantai ne (komponentai): pasitikėjimas, kontrolė, įsitikinimas, kompetencija. Jie ugdomi arba ugdomi žmoguje nuo pat gyvenimo pradžios. Profesinės raidos determinantų ugdymo arba ugdymosi greitis ir kokybę lemia ankstesniųjų profesinės raidos stadijų uždavinių įvykdymo greitis ir kokybė. Keturi ankščiau išvardyti profesinės raidos determinantai yra susiję su profesinėmis nuostatomis.

Pasitikėjimą rodo nuostata, kad profesinė ateitis bus sėkminga, kad tikslai tikrai bus pasiekti. Neturintis tokios nuostatos žmonės, neturi ir profesinio pasitikėjimo, todėl yra kankinami abejonių ir įtarimų dėl savo profesijos ateityje.

Kontrolė susijusi su nuostata kontroliuoti savo profesinę ateitį ir atsakyti už tikslų pasiekimą. Žmonės, neturintys tokios nuostatos, labai priklauso nuo aplinkybių ir/arba nuo kitų žmonių patarimų arba reikalavimų. Norint, kad formuotųsi nuostata, būtina vidinė savybė, kuomet perimamos bei laikomos savomis socialinės grupės pažiūros, vertybės.

Profesiniai įsitikinimai tai ir noras bendradarbiauti, padėti kitiesiems žmonėms, ir gyvenimo jausmo formavimasis, ir t.t. Kiekvienas bendruomenės narys turi dirbti ir duoti bendruomenei tai, ko ji tikisi iš savo nario. Neturintis minėtos nuostatos, rūpinasi tik savimi ir savo interesais darbo pasaulyje.

Profesinę kompetenciją rodo nuostata dirbti nuolat ir labai stengiantis, noras būti darbščiu, įgyti daugiau profesinių žinių ir įgūdžių. Į profesinius reikalavimus ateityje žmogus žvelgia su pasitikėjimu. Nuostatos formavimuisi būtina savigarba, antraip žmonės jaučiasi esą neadekvatūs, silpni, nevykėliai.

Profesinei raidai ir profesinei brandai įvertinti kuriami įvairūs klausimynai [1, 3, 4, 5]. Jie verčiami į daugelį kalbų, adaptuojami, dažnai naudojami konsultuojant profesiniais klausimais, jų validumai patvirtinami tyrimais. Mes pasirinkome D. E. Sjuerio sudarytą profesinės raidos klausimyną CDI /Career Development Inventory/. Šis klausimynas turi 120 teiginių, todėl atkreipėme dėmesį tik į nuostatų skalę CDA /Career Development Attitudes/. Remiantis šia skale nusprendėme ištirti Vilniaus pedagoginio universiteto studentus. Taip pat iškilo klausimas, gal egzistuoja statistiškai reikšmingas ryšys tarp šios skalės ir mūsų sudaryto profesinių nuostatų klausimyno.

Norėdami atsakyti į šį klausimą, atlikome tyrimą.

Tyrimo tikslas - ištirti profesines nuostatas į mokytojo profesiją ir į profesinę raidą ir nustatyti, ar yra tarp jų statistiškai reikšmingas ryšys.

Tyrimo hipotezė - ryšys teigiamas ir statistiškai reikšmingas.

Tyrimo dalyvavo 157 Vilniaus pedagoginio universiteto to paties fakulteto antrakursiai.

Tyrimui naudota D. E. Sjuerio sukurto CDI klausimyno CDA skalė nuostatoms į profesinę raidą tirti [6] ir mūsų sudarytas klausimynas nuostatoms į mokytojo profesiją tirti.

Studentų nuostatų į mokytojo profesiją tyrimo rezultatai patvirtino ankstesnių mūsų

tyrimų rezultatus [3], nuostatų į profesinę raidą tyrimo rezultatai rodo žemą profesinės raidos lygį, tačiau remtis tokiais rezultatais išvadose būtų nemoksliška, nes CDI klausimynas dar neadaptuotas. Buvo paskaičiuotos koreliacijos tarp CDA ir mūsų klausimyno teiginių. Jos varijavo nuo 0,11 iki 0,36. Tai nėra aukštos koreliacijos, tačiau 0,05 lygyje reikšmingos.

Remdamiesi atlikto tyrimo duomenimis, galime padaryti keletą išvadų:

1. Statistiškai reikšmingos koreliacijos tarp taikytų tyrimo metodikų mūsų iškeltą hipotezę.
2. Adaptuotu CDA ar CDI būtų galima patyrinti studentų profesinę brandą, o tai savo ruožtu įgalintų atlikti studentų profesinės raidos monitoringą. Nuostatų į mokytojo profesiją klausimyno naudojimas padidintų tyrimo duomenų patikimumą.
3. Profesinės brandos diagnostika inicijuotų psichologinės pagalbos centrų kūrimą. Jeigu daugkartiniai profesinės raidos tyrimai rodytų, kad nei studento amžius, nei patirtis nedidina profesinės raidos lygio arba šis lygis netgi žemėja, tai studentui būtų galima pasiūlyti individualią psichologinę konsultaciją arba grupinę profesinio ugdymo programą.

Literatūra

1. Hartung P. J. Preliminary findings of longitudinal career development study // XIVth biennial meeting of ISSBD. - Qebeck, 1996. - P. 126-127.
2. Montane M. Professionalisation of teaching: the outcomes of an ATEE seminar// European Journal of Teacher Education. - 1994. - Vol. 17. - No. 1/2. - P. 119-126.
3. Navaitienė J. Studentų nuostatos į mokytojo profesiją // Švietimo reforma ir mokytojų rengimas : humanizmas, demokratija ir pilietiškumas mokykloje : IV tarptautinė mokslinė konferencija : pranešimai ir tezės. Vilnius, 1997 spalio 8-10 d. - V., 1997. - P. 231-233.
4. Seifert K. H. Assessment of career concerns in students and adults // 25th International Congress of Psychology, Brussels. - Brussels, 1992.
5. Super D. E. A life-span, life-space approach to career development // Career Choice and Development. - San Francisco, 1990. - P. 197-261.
6. Super D. E. Measuring vocational maturity for counseling and evaluation. - Washington, 1974.

Vilniaus pedagoginis universitetas

Darbas gautas 1998 05 21, spaudai įteiktas 1998 06 25

HUMANITY IN CLASS: TEACHER AND STUDENT RELATIONSHIP

Valerija Norušaitienė

Santrauka

HUMANIZMAS PAMOKOJE: MOKYTOJO IR MOKINIO TARPUSAVIO SANTYKIAI

Straipsnyje aprašoma žmogiškų vertybių - meilės, gerumo, dėmesio, supratimo ir užuojautos - svarba mokymo(si) procese, dėstant užsienio kalbą Pedagoginiame universitete. Ypač daug dėmesio skiriama įvairių rūšių studentų poreikių realizavimo sąlygoms ir ypatybėms jaunesniųjų ir vyresniųjų studentų grupėse ir mokytojo-dėstytojo asmenybei, ugdant visapusiškai išsilavinusį visuomenės narį - mokytoją.

Mokymo(si) procesas, žmogiškos vertybės, humanistinė psichologija, žmogiškieji poreikiai, individualus ir profesinis tobulėjimas, tarpininkas.

In the age of great technological achievements the human factor is still considered of utmost importance as the principal contributor to progress and development. One of the fields in which humanity plays an outstanding part is the teaching/learning process.

According to Pope Jones Paulus, teaching programs, their revision and modifications as well as new methods will contribute little, if at all, to the system of education if teachers in the classrooms will not and do not establish an atmosphere of love and respect. These words are closely connected with the word *humanity* understood as the quality of being humane ie showing kindness, care and sympathy, which is love. *Kindness* can be deciphered as the quality of being helpful and interested in the happiness and feelings of others, *care* denotes protection, close and serious attention to anything performed, *sympathy* means the ability to share the feelings of others, thus supporting them in their doings.

All the described qualities- help, interest, protection, attention, support and feeling- are human values, characteristic of both partners of the teaching/learning process- the teacher and the learner.

The article deals with the indirect ways of introducing and cherishing human values at a foreign language class with young adult learners- future teachers, through the teacher's personality and the attitude towards both the process of communication and the learners on the one hand, as well as the specific features of teaching materials.

A class is a place where the teacher and the learner come in contact for a comparatively long time. This calls for mutual understanding and cooperation in carrying out the aims of both parties. Human qualities are frequently forgotten in the classrooms where the purpose of the teaching/learning process is to provide/master knowledge referring to the students as future specialists, scholars or statesmen. In many cases failures in the

teaching/learning process are caused by the fact that students are deprived of possibilities to feel, understand and enjoy the personal significance of the acquired knowledge (Combs, 1967). However, the teacher's aim should be to bring up a personality, warm and bright, honest and reliable, with independent thinking and a sense of responsibility for everything s/he does. The student possessing the above-mentioned qualities would be an asset to the family, country and society. This can be achieved through *a sun*, a shining light, ie. a Teacher who should lead the way foreseeing and indicating holes and dangers on the road as well as guiding the followers to get to their destination with the least damage. A Teacher like this is wanted everywhere and by everyone, though not always recognized and accepted.

The teacher plays one of the most important parts in every person's life because real teaching is giving out everything one has- not only the knowledge of the subject but also the feelings, views and opinions. However, one thing is absolutely clear- giving is determined by having. Thus, every teacher ought to possess a well to sustain him/herself and last all the life, replenishing the things given out every day, the well being love, love of life and man. Training and fostering ideal teachers should be the aim of all teacher training institutions, keeping in mind the saying *Like teacher, like pupil*. The success in achieving this aim is stipulated by a possibility to employ a humanistic approach in interpersonal teacher-learner relationships based on humanistic psychology, human values and human needs. The three factors are clearly observed in the teaching/learning process: 1)humanistic psychology makes the basis for the teacher's development; 2)human values are observed in both the teacher and the learner, only in a different understanding and interpretation; 3)human needs are mainly characteristic of the learner.

Human nature has been studied for a long time (Craig, 1976) introducing:

- **learning theories**, taking a mechanistic and deterministic view of human nature ie human behaviour is shaped and moulded by the environment in accordance with the basic principles of learning;
- **social learning theories**, extending learning principles to social behaviour when people formulate rules for future actions, such as social attitudes and moral judgements;
- **cognitive theories**, seeing the mind as active, alert and equipped with innate structures processing and organizing information; development is a result of the process of equilibration, in which mind tries to fit its structures to the environment;
- **growth model theory (or the human becoming theory)** represented by American psychologist G.Allport (1995) and A.Maslow (1976). G.Allport believed that we cannot really understand human nature until we perceive people in their propriate strivings belonging to a person in a very special way. The propriate strivings are conscious and wilful, making life meaningful and worthy of living. They are so basic to a person's motivation that at times they have a higher priority even than self-preservation. Fulfilling our strivings enables us to lead the kind of life we want not the others what us to lead.

In the present situation most learners do not possess the described propriate strivings because their choice of studying a foreign language was made under the influence of outside factors, not their inner desire to teach the subject. They are mostly influen-

ced by a high prestige of a foreign language in society or parents' wishes and preferences. Absence of strivings makes it difficult for learners to properly master the language. The teacher's aim is to help the learner find the propiate strivings in him/her or form and establish them through mental and spiritual growth. According to Allport, a healthy, creative person with a constructive life-style is always in a state of becoming-evolving beyond what s/he is or has been. We should think of us as human becomings, reaching always toward new heights of self-awareness and development.

G.Allport's follower , A.Maslow conducted a long-range study of what he called *highly self-actualizing persons*, who:

- knew what they wanted to do with their lives;
- could mobilise their energies and resources so as to achieve their goals in relatively straightforward and efficient ways;
- were sensitive to the needs of others;
- evolved in their own consciousness, enabling others in their society to evolve.

A.Maslow called them *the shining lights of civilization*.

In my opinion the above-mentioned features are a must for every learner, especially for those who choose the teaching career. To achieve this aim in our work-training teachers for schools- one should turn to a new educational movement Confluent Education, the pedagogic representation of humanistic psychology introduced by G.I.Brown (1971). Confluent Education points out people's fundamental need for learning resulting in intellectual and emotional development. Students are concerned with the learning activities becoming aware of their own responsibilities and possibilities.

In training teachers, *the shining lights of civilization*, I have turned to Maslow's (1954) hierarchy of needs, presenting a gradual learning/teaching development. The hierarchy includes the following needs:

1) physiological-specific hungers: food, water, air, shelter, sex and personal survival. They are fundamental biological needs without satisfying which a person can hardly develop;

2) safety-security, stability, protection, structure and order, freedom from fear, pain and chaos. These are mainly social needs which are usually satisfied in early stages of life in the family and at school. However, teaching second-fourth year students I have noticed differences among them, ie some students are adolescents and some can already be accepted as young adults. This is based on E.Erickson's (1963) point of view that the life task of the adolescent is identity and of the young adult intimacy. Those students whose safety needs have not been satisfied are in the adolescent age group because their identity has not been established: they usually fear for their safety, feeling insecure, unprotected, lacking order and structure in their lives. Here the teacher is the only person who can guide the student, filling in the gaps in his/her education with love, attention or care and helping the student in establishing the personal identity. At the same time the other group of students-young adults- needs the teacher as well to realize their own needs ie

3) love and belonging-affection, need for community. Thus, the teacher in fact combines the latter needs realization with that of the former ones in the same group and at the same time. Here the teacher is also aided by a positive and friendly atmosphere within the group itself. The only way to achieve and retain an emotionally open and

light atmosphere in the group is the teacher's ability to play the part of the positive emotions generator and the mediator neutralizing the negative emotions and influences the students bring to class or the teacher is/may be overwhelmed with as any other human being. As soon as mutual interest in the present is established, teaching/learning begins. The forms I used are questions on the morning, day, life problems, weekends, events, news, etc., which helps the students forget for a time anything unpleasant that has happened to them. The precondition to success here is the teacher's real interest in questions s/he asks because false interest brings forth false answers, which is a stumbling stone in the following communication;

4) esteem- self-appreciation, esteem of others, dignity recognition and self-confidence. These needs are fully satisfied in the group with a positive open and warm atmosphere, when nobody laughs or mocks at a not very successful answer or an unusual opinion but recognizes a fellow student's right to think otherwise. When a student's opinion is accepted or maybe even discussed and appreciated, self-confidence is created, which really adds to self-appreciation and dignity and leads to

5) cognitive needs-desire for knowledge, understanding, exploration and novelty, which are really important for the teacher who wishes to keep pupils. The knowledge the student is confident of breeds a desire to learn more through the application of the acquired knowledge in practice, comparing it with the experience of others and drawing conclusions, sometimes entirely new or unexpected to him/herself. At this stage of development the student is almost ready for research work. Everything depends on the teacher who may involve the student in this kind of activity through keeping and developing the interest in the chosen field of study;

6) aesthetics-desire for beauty; appreciation for art, poetry, architecture and etc. These needs are in fact satisfied in the family beginning with childhood. However, many students seem to be indifferent to aesthetics in class. The teacher should get the students accustomed to the order and cleanliness in class before beginning to talk on the planned subject. In a foreign language class desire for beauty is mainly created and satisfied through learning materials, such as books, pictures, texts etc. and discussions on various themes, employing linguistic means- vocabulary, grammar etc. The teacher's aim is to properly choose the linguistic material taking into consideration the present needs of the students in aesthetics-beauty of place, time, man and life and its interpretation as well as comparison with the native understanding of the notions.

7) self-actualizing-self-mastery, helpfulness to others, directing one's own life; rich emotional life and reaching highest potential. These needs are not fully realized at the classes because the student wants a wider community where s/he will transfer all the wealth of feelings, views and opinions to give them out and receive them in exchange. The more the student has received at the university the sooner and more successful self-mastery will be acquired and highest potential achieved.

With the wide recognition of the importance of humanity in the teaching/learning process, the teacher's personality and professional activity has lately been discussed by F.W.Parkay&Hardcastle (1990), N.L.Gage, D.C.Berliner (1994) and others. The scholars emphasize the peculiarities of the teacher/student interrelationships, their influence on the results of the teaching/learning process as well as on the individual and professional development of the participants of the process.

The following roles of the teacher have been pointed out:

- the researcher, who sees the class as part of the whole process, predicting the possible ways of work taking into account the emotional atmosphere of the class. Very often plans must be changed on the spot, with students sad, upset by something or sleepy. Then I would make use of Dr. Michonska-Stadnik's (1996) suggestion of introducing a topic relevant to the students at the moment, topic relevance being one of the governing principles for student-centred teaching/learning process,
- a participant of the teaching/learning process, with an excellent awareness of the existing situation and/or atmosphere and ability to guide both the process and the participants to the aim, aided by the student's trust and interest.

I would like to add another role the teacher performs that is the role of:

- the actor-mediator between the known- the student and his/her world, and the unknown- the reality into which the student is introduced and whose activities s/he will undertake as an independent individual.

Thus, in order to successfully fulfil the three roles the teacher must resort to his/her inner self wealthy enough to supply everything wanted.

In conclusion, I would like to emphasize the complexity and flexibility of the teacher-student relationships in class with the leading role of the teacher satisfying the students needs through mutual interest and understanding.

References

1. Allport, G.W. (1995) *Becoming: Basic considerations for a psychology of personality*. New Haven, CT: Yale University Press.
2. Brown, G.J. (1971) *Human Teaching for Human Learning. An Introduction to Confluent Education*. New York: The Viking Press.
3. Combs, A.W. (Ed.) (1967) *Humanizing education. The person in process*. Washington, DC.
4. Craig, G.J. (1976) *Human development* 5-th ed.. Prentice Hall.
5. Erickson, E. (1963) *Childhood and Society* 2-nd ed. New York: Norton.
6. Gage, N.L. Berliner D.C. (1994) *Pedagoginė psichologija*. Vilnius.
7. Maslow, A. (1954) *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
8. Maslow, A. (1976) *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Penguin Books.
9. Michonska-Stadnik, A. (1996) *Humanistic Language Teaching*. IATEFL Poland Newsletter No.13.
10. Parkay, F.W. and Hardcastle, B. (1990) *Becoming a Teacher. Accepting the Challenge of a Profession*. Allyn and Bacon.
11. Rogers, C.R. (1961) *On Becoming a Person*. Boston Houghton Mifflin.

Vilniaus pedagoginės universitetas

Darbas gautas 1998 05 20, spaudai įteiktas 1998 06 25

KŪRYBIŠKUMO UGDYMAS MOKYKLOJE

Ala Petrulytė

Summary

TEACHING CREATIVITY AT SCHOOL

In the process of revival of the society school is becoming a constant initiator of all kind of changes and innovations, and each teacher takes up a major role in teaching development.

Creativity is distinguished as the most significant feature of a good teacher of the restructured school.

The main characteristic features of creativity may be the following: flexibility in thinking, fluency, originality, thoroughness and completeness, imagination and intuition; as well as such personal qualities as: frankness towards oneself, others and changing society; curiosity and intellectual activity; strong need for self - expression; self - confidence, diligence, emotionality and entering upon one's second childhood (in the right sense of the phrase).

The author suggests two main ways for teaching creativity at school:

1. Creating psychologically healthy and safe environments promoting creativity at school;
2. Training teachers' creative abilities under supervision of qualified psychologists.

Teaching creativity, the main characteristic features of creativity, the ways for training creativity at school.

Vykstant visuomenės atsinaujinimui, mokykla tampa nuolatiniu kaitos ir naujovių iniciatoriumi ir diegėju [4], o mokytojas yra pagrindinė šito proceso varomoji jėga, jei reformuojamoje mokykloje jis dirba kūrybiškai. Neatsitiktinai ir Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosiose programose akcentuojamas kūrybiškumo ugdymas kaip vienas iš svarbiausių ugdymo tikslų: "Mokykla yra įsipareigojusi žadinti ir puoselėti kiekvieno mokinio kūrybiškumą, atsižvelgdama į jo polinkius, gebėjimus ir visuminę asmens raidą [3, p. 19].

Jeigu mokytojas nėra kūrybingas ir neturi šios savybės, ar jis sugebės ugdyti mokinių kūrybiškumą? Nekūrybingas mokytojas savo pamokose pirmenybę teikia tam mokinio tipui, kuriam piklauso pats. Toks mokytojas griežtai reikalauja atsakyti į klausimą viena-reikšmiškai, moko vaiką būti realistu, stengiasi primesti jam savo sprendimus. Mokiniui suklydus, mokytojas jį kritikuoja, smerkia, peikia, taip žlugdydamas jo kūrybingumą ir asmenybę.

Mūsų požiūriu, viena iš svarbiausių kūrybiškumo ugdymo sąlygų mokykloje yra pačių mokytojų kūrybiškumo ugdymas. Tik kūrybiškai dirbantis mokytojas kiekvienoje pamokoje įvairiausiais būdais skatina ir mokinių kūrybiškumą.

Norint ugdyti kūrybiškumą mokykloje, pirmiausia reikia teisingai suprasti, kas yra

kūrybiškumas. Dažnai mokykloje kūrybiškumas siejamas, pavyzdžiui, su protingumu, pavyzdingu mokymusi, tvarkingumu ir pan. Psichologiniu požiūriu, kūrybiškumas susijęs su asmenybės ypatybomis, padedančiomis atrasti naujus dalykus.

Asmenybės kūrybingumo matas sudėtingas. Pirmiausia reikia išskirti protines ir asmenybės savybes. Pagrindinės protinės kūrybingumo savybės yra šios: mąstymo lankstumas, sklandumas, originalumas, kūrybinių idėjų ar sprendimų detalumas ir išbaigtumas, jautrumas problemai ir prieštaravimas, gera vaizduotė ir intuicija [2, 9, 1, 7]. Kūrybingos asmenybės savybių sąrašą galima tęsti [1, 5, 7, 8].

Autorius išskiria tokias asmenybės kūrybingo pedagogo svarbesnes savybes:

- atvirumas sau, kitiems ir kintančiai visuomenei;
- smalsumas ir intelektualinis aktyvumas;
- stiprus saviraiškos ir kūrybos poreikis;
- pasitikėjimas savo jėgomis, teisingas savęs vertinimas, taip pat ir nepasitenkinimas savo laimėjimais, vidinė atsinaujinimo būsena;
- darbštumas su kūrybinės energijos svyravimais - pakilimais ir atoslūgiais;
- emocingumas, nervinis jautrumas, pažeidžiamumas;
- žaismingumo nuostata dirbant: darbas svarbus ne tik ir ne tiek dėl tikslo, rezultato, bet ir dėl pramogos, malonumo.

Aptarę kūrybiškumo sampratą, išskirsime du pagrindinius kūrybiškumo ugdymo kelius ir būdus.

1. Psichologiškai sveikos, saugios ir kūrybiškumą skatinančios aplinkos kūrimas mokykloje:

- 1.1. Gausėjant informacijos ir didėjant mokymo krūviams, turėtų būti skirta daugiau dėmesio mokymui mokytis;
- 1.2. Sudaryti laisvo, emocionalaus mokymo situacijas, vyraujant teigiamoms emocijoms;
- 1.3. Tarpasmeninius santykius grįsti lygiaverte partneryste ir pasitikėjimu;
- 1.4. Taikyti veiksmingus netradicinius ugdymo metodus;
- 1.5. Dirbant grupėse, vadovautis mokinių psichologinio suderinamumo principais, nustatyti būsimus lyderius, tinkamai paskirti užduotis;
- 1.6. Akcentuoti kūrybiškus mokinių sprendimus ir juos skatinti;
- 1.7. Nesureikšminti drausmės ir pažymių, laisvai dalytis idėjomis, prioritetą skirti darbui be vertinimo;
- 1.8. Pašalinti bet kokią baimę ir psichologinę įtampą kaip didžiausią kūrybiškumo priešą, sukaustantį vaizduotę ir intuiciją, savarankiškumą ir "protingą" mąstymą;
- 1.9. Dėstant mokomąją dalykų medžiagą, naudoti kūrybišką mąstymą skatinančias strategijas.

2. Mokytojų kūrybiškumą lavinančios pratybos, vadovaujant psichologams.

Autorius išskiria 10 svarbesnių kūrybiškumą skatinančių technikų (taisiklių):

- 2.1. Vaizduotės ir intuicijos lavinimo metodai. Tai įvairios vizualinės technikos, piešimo metodika; "kūno kalba" (pantomima), inscenizavimai ir vaidinimai, sapnų analizė, muzikos ir meno terapija, socialinės percepcijos įgūdžių lavinimas bendraujant, psichofiziologinės meditacijos technikos ir kt.
- 2.2. Hiperbolizavimo technika. Tai objekto ar jo dalių, savybių padidinimas arba sumažinimas, pavyzdžiui, pasakų veikėjai - milžinai ir nykštukai, daugiarankės indų dievybės, devyngalviai slibinai ir pan.

- 2.3. Inversijos technika. Tai atvirkštinis mąstymas, kurio metu objektas ar jo savybės, elementai lyg ir apverčiami aukštyn kojomis. Tai rodo posakiai: “ne gimimo dienos šventė”, “katė gaudo mešką, o uodas kanda ledus” ir pan.
- 2.4. Agliutinacija arba paradoksali integracija ir dezintegracija. Tai skirtingų, nesusuderinamų objektų ar jų elementų, savybių jungimas į visumą arba, priešingai, visuma, objektas skaidomas į elementus. Pavyzdžiui, pasakose vekiančios fantastinės būtybės - undinė, kentauras, graikų chimeros, indėnų sparnuotas žirgas, lietuvių velnias ir kitos - dažniausiai kuriamos agliutinacijos būdu.
- 2.5. Objektų ar jų dalių, savybių akcentavimas pateikiant, draugiškus šaržus, karikatūras.
- 2.6. Schematizavimas. Tai objektų grupėms būdingų bruožų išryškinimas, atmetant individualias savybes, pavyzdžiui, senoviniai gyvūnų ir žmonių piešiniai, išlikę urvų sienose, įvairūs ornamentai, sudaryti stilizuojant augalus ir gyvūnus.
- 2.7. Įterpimas. Taikant šį metodą, objektas naujame kontekste įgyja kitą prasmę. Tokiu būdu meninėje kūryboje atsiranda alegorijos ir metaforos, pavyzdžiui, St. Krasausko grafikos darbas “Jaunystė”.
- 2.8. Analogijos ieškojimas. Tai būtina idėjos perkėlimo sąlyga. Gali būti tiesioginė analogija (ieškant panašių procesų kitose srityse), simbolinė analogija (poetinių metaforų vartojimas formuluojant užduotį), asmenybinė analogija (sąveiką tarp patinantis su kokiu nors probleminės situacijos elementu), fantastinė analogija (paneigiant pagrindinius gamtos dėsnius).
- 2.9. Asociacijų panaudojimas. Tai sugebėjimas lengvai asocijuoti ir abstrahuoti asocijuojamas sąvokas, išlaikyti tarp jų “prasminį atstumą”.
- 3.0. “Minčių šturmo” metodika (A. Osborn) [6]. Pirmajame problemos sprendimo etape draudžiama bet kokia kritika, pateikiamos tik idėjos, kuo jų daugiau, tuo geriau. Kitame etape įvertinamos idėjos ir išrenkamos tinkamiausios.

Taigi šiomis ir kitomis technikomis atliekamas tam tikras “smegenų sprintas”, t.y. kūrybiško mąstymo lavinimas, ugdymas.

Mokytojai, įgiję kūrybiškų problemų sprendimo įgūdžių, naudos juos mokydami, lengviau kurs kūrybišką atmosferą klasėje, atskleis savo ir mokinių kūrybines galias.

Literatūra

1. Butkienė G., Kepalaitė A. Mokymosi ir asmenybės brendimas. - V., 1996.
2. Guilford I. P. A psychometric approach to creativity. - University of Louthern California, 1986.
3. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos (I - X kl.). - V., 1997.
4. M. Lukšienė. Atsinaujinimo (kaitos) nuostata ir poreikis // Lietuvos švietimo reformos gairės. - V., 1993.
5. Mokyklos humanizavimo link / Sud. A. Petrulytė. - V., 1997.
6. Osborn A. F. Applied imagination. - N.Y., 1957.
7. Petrulytė A. Kūrybiškumo ugdymo aktualijos. - V., 1997.
8. Пятрулис В. Р Психология творчества. - Вильнюс, 1991.
9. Torrance E. P. The nature of creativity as manifest in its testing. The blazing drive: The creative personality. - Buffalo, N.Y., 1987.

LPKI

Darbas gautas 1998 05 18, spaudai įteiktas 1998 06 25

PILIETIŠKUMO UGDYMO MOKYKLOJE PROBLEMA

Juozas Parnarauskas

Zusammenfassung

PROBLEM DER ERZIEHUNG ZUM BEWUSSTEN STAATSBÜRGER IN DER SCHULE

Nach Wiederherstellung der Unabhängigkeit in Litauen ist ein aktuelles Problem die junge Generation im bürgerlichen Geist zu erziehen. Während der Okkupation wurde in der Schule auf bürgerliche Erziehung verzichtet, die Kinder wurden im kosmopolitischen Geist erzogen. Die Erziehung zum bewußten Staatsbürger ist untrennbar von der Erziehung der Jugend im Geiste des Patriotismus. Es gibt noch kein spezielles Programm zur bürgerlich-patriotischen Erziehung der Jugend. Im Jahre 1920-1940 wurde bürgerlich-patriotische Erziehung erfolgreich durchgeführt. Für Erziehung zum Staatsbewusstsein hat große Bedeutung das Presseorgan von Freiheitskämpfern gegen die Okkupation gehabt.

Reikšminiai žodžiai: Wiederherstellung der Unabhängigkeit Litauens, bürgerliche Erziehung, Staatsbewusstsein, Freiheitskämpfer, Okkupation.

Penkiasdešimt metų Lietuvoje trukusi okupacija ir mokykloje buvęs kosmopolitinio (pasaulio piliečio) pobūdžio mokinių ugdymas, iškrepė jaunimo pilietiškumo sampratą ir sumenkino jos reikšmę žmogaus asmenybei. Taip įvyko todėl, kad, kaip teigė J. A. Komenskis, „Jauni lengvai pasiduoda lankstomi ir formuojami, o susenėję darosi atsparesni!“ [3].

1998 metais prasidėjęs Lietuvos valstybingumo atgimimas ir nepriklausomybės siekimas buvo visų Lietuvos žmonių pilietinis atgimimas, o ne atskirų partijų, organizacijų ar grupių. „Sąjūdžio uždavinys buvo pilietinė visuomenė <...>, būtent tokių žmonių visuomenė, kuriems Tėvynė yra realus ir vertybinis dalykas“ - rašė vėliau V. Landsbergis [6]

Tarpukario Lietuvoje pilietiškumo ugdymui mokyklų mokymo programose ir per pamokas buvo gerokai daugiau dėmesio negu šiuo metu. Anų metų jaunimo pilietinis-patriotinis brandumas, pasireiškęs partizanine dešimt metų trukusia kova prieš sovietinę okupaciją, buvo natūrali pilietiškumo išraiška. Partizanų ir jų šalininkų viltį laimėti slopino Vakarų pasaulio abejingumas mažos tautos kančioms, tačiau lietuvių pilietinė teisė ir pareiga ginti laisvę buvo stipresnė už neviltį. Priešinimasis sovietinei okupacijai reiškėsi spontaniškai, jaunuoliai sąmoningai gynė laisvę, kalbą, tautinę dvasią, kultūrą, tradicijas... Tokia pilietiškumo samprata skatino jaunimą savigynai.

Šiandien pilietiškumo ugdymo problema mūsų mokykloje tampa labai aktuali, manytume dėl to, kad pilietiškumo samprata tam tikra prasme lemia praktišką jauno žmogaus (muitininko, policininko, verslininko, teisininko, žurnalisto, mokytojo) veiklą. Ypač tai vyksta tada, kai reikia nuspręsti (pvz., imti kyši ar paklusti pilietinei sąžinei?). Sprendimo rezultatai gali lemti pilietinės-patriotinės sąmonės brandą.

Žmogaus poelgis kyla, pasak A. Maceinos, iš jo esmės, jei ta esmė tautiška, jo veiksmai bus tautiškai palankūs.

Tautiškumo sąvoka apima tautos išgyventas ir jos sukurtas dvasines ir materialines vertybes. A. Maceina tautiškumą nusako taip: „Tai, kas tautoje išvystyta ir suformuota ilgų amžių metų“ [7].

Valstybė - tautos tam tikra organizacija. Tautą vienija piliečių dvasinės savybės. Jas reikia išugdyti. 1989-1990 metais Lietuvoje (tai liudija faktai) nelietuviams reikėjo Lietuvos nepriklausomybės, jie vadovavosi kitais principais (lenkų atstovai Lietuvos Aukščiausioje Taryboje nebalsavo už Lietuvos nepriklausomybę). Vadinas, tautinės tradicijos yra vidinis žmonių ryšys su tautos praeitimi, tautos dvasinėmis vertybėmis. Tautos drama yra tada, kai jos piliečiai nepažįsta savęs, nežino savo šaknų, nėra tautiškai išugdyti. Pilietiško ugdymas kinta, nes realus žmogaus gyvenimas yra persipynęs gėrio ir blogio. „Žmogaus gyvenimas nėra tobulas, jei jame trūksta tiesos, gėrio ir grožio“, - rašė S. Šalkauskas [10].

Švietimas yra labai svarbus sprendžiant demokratinio (būtent demokratinio!) pilietiško ugdymo problemą mokymo procese.

Kas yra pilietinio ugdymo pagrindinis motyvas? Tautos egzistencijos siekis! Nepriklausomybė nėra tokia tautos vertybė, kuri įgyta visiems laikams, ji gali būti prarandama. Tai akivaizdžiai rodo mažų tautų (ir Lietuvos) istorija. Nepriklausomybę reikia saugoti, tvirtinti, ginti. Mažos tautos pagrindinė galia išlikti nepriklausoma - jos pilietinis-patriotinis brandumas. Pilietinis ugdymas įmanomas tada, kada tauta turi savo valstybę. Vadinas, valstybingumas ir pilietiškas - neatskiriami, vienas kitą sąlygojantys veiksniai. Valstybės piliečio apsisprendimas vadovautis tam tikrais motyvais arba idėjomis nėra pastovūs. Tai siejasi su jo išsilavinimu, gyvenimo situacijomis, dvasinėmis savybėmis. Istorija liudija, kad sėkmingam pilietiško ugdymui daug žalos daro partijų rietenos, neaiškios valdžios pilietinės orientacijos, politinių srovių demagoginiai lozungai ir kt. „Tauta, norinti išlikti gyva, turi save pažinti“, - rašė A. Smetona [9]. Tautos pažinimas prasideda mokyklos suole.

Šiandien mūsų mokykloms labai aktuali ir kol kas sunkiai sprendžiama problema - mokinių pilietiško ugdymas. Visa tai, kas okupantų ir kolaborantų diktatu bei direktyvomis penkiasdešimt metų griauta, šiandien nelengva atkurti. Pedagogikos klasikas J. A. Komenskis pastebėjo, kad „Tiktai žmoguje tvirta ir pastovu, ką jis išmoksta vaikystėje“ [4]. Vadinas, mokiniai mokykloje privalo išsiugdyti demokratinį pilietišumą, suvokti jo reikšmę etnokultūrai ir politiniam tautos gyvenimui. Suprantama, nuo to, kaip mokykloje dėstant įvairius mokymo dalykus interpretuojamas pilietiškas, priklausys jauno žmogaus santykis su realia tikrove, jo praktinė veikla, elgesys situacijose, kuriose teks jam pareikšti savo pilietinę poziciją. Kai pilietiškas tampa jaunuolio sąmoningu idealu, į kurį jis orientuoja savo praktinę veiklą (muitininkas, policininkas, teisininkas ir pan.), tada pilietiškas tampa jo moralės sudėtimi, vidine nuostata, praktinės veiklos motyvu.

Kas lemia pilietiško ugdymo sėkmę mokykloje? „Vienas aišku - mums labai reikia gerų mokytojų <...>. Tačiau nereikia tikėtis, kad tokie žmonės nukris iš dangaus, kaip sniegas ar lietus“, - aiškino J. H. Pestalocis [8].

Visuomenė keičiasi ir istorijos eigos nei sustabdysi, nei pasuksi atgal. Todėl šiandien pedagogai yra susidūrę ne tik su mokymo turinio, mokymo siekių bei tikslų kaita, bet ir

su dabartinio jaunimo vertybinių orientacijų kaita. Ta situacija nėra paprasta nei jaunuolių tėvams, nei pedagogams.

A. Dystervego teigia, kad „Valstybė įsteigė mokytojo pareigas dėl mokymo, o ne dėl mokytojo“ [8] Šiandieninės mokyklos mokytojai, kurie yra daugiau susipažinę su tarpukario Lietuvos mokytojų tautiškumo ugdymo patirtimi, gana sėkmingai sprendžia jaunosios kartos tautiškumo ugdymo pedagoginę problemą. Labai svarbu, kad pedagogai būtų optimistai. Tai pabrėžia ir A. Dystervegas: „Nėra tokios vietos Žemėje, kur nebūtų galima padaryti ko nors naudingo, pasiekti ko nors vertingo“ [2].

Žinoma, pedagogo darbo sėkmę daugiausia lemia bendro kontakto su mokinių tėvais radimas. Apie tai yra labai taikliai pasakęs J. A. Komenskis: „Dori tėvai, griežti namų tvarkos saugotojai ir dorumu pasižymintys rinktiniai mokytojai - nuostabi priemonė veiksmingai palenkti mokinius į garbingą gyvenimo kelią“ [5].

Žmogaus pilietiškumo sąvoka apima ne tik asmenybės pilietinį ugdymą, bet ir tautinio mentaliteto, tautos dvasios ugdymą. Todėl tautiškumo ugdymo problema yra ne tik pedagoginė problema, bet mūsų atgimusios Tėvynės valstybinė problema.

Išvados

1. Pilietiškumo ugdymo problema mokykloje ypač aktuali. Norint paveikti jaunimo sąmonę būtina formuoti naują pilietiškumo sampratą ir kovoti su kosmopolitizmu.
2. Pilietiškumo ugdymas neatskiriama siejasi su jaunimo patriotiniu ugdymu.
3. Pilietiškumo samprata yra mąstymo ugdymo reikšminga sudėtinė dalis.
4. Vykdamas švietimo reformą, pilietiškumo ugdymas tapo viena iš pedagoginės veiklos formų, turintis įtaką jaunimo politiniam išprusimui.
5. Vienas iš labai reikšmingų pilietiškumą ugdyti „arsenalų“ yra Lietuvos laisvės kovotojų pagrindinės antisovietinės spaudos panaudojimas.

Literatūra

1. Dystervegas A. Pedagoginiai raštai. - K., 1988. - P. 87.
2. Ten pat, p. 359.
3. Komenskis J. A. Pedagoginiai raštai. - K., 1986. - P. 118.
4. Ten pat, p. 119.
5. Ten pat, p. 255.
6. Landsbergis V. Tėvynės valanda. - V., 1993. - P. 4.
7. Maceina A. Pedagoginis metraštis. - Sąs. 1. - K., 1937. - P. 99.
8. Pestalocis J. H. Pedagoginiai raštai. - K., 1989. - P. 242.
9. Smetona A. Rinktiniai raštai. - K., 1990. - P. 205.
10. Šalkauskis S. Raštai. T. I. - V., 1990. - P. 17.

Vilniaus pedagoginis universitetas

Darbas gautas 1998 05 22, spaudai įteiktas 1998 06 25

PROFESINIO RENGIMO PERTVARKYMAS VYKSTANT ŠVIETIMO REFORMAI

Kęstutis Balys Paulavičius

Summary

EDUCATIONAL REFORM: RESTRUCTURING OF VOCATIONAL TRAINING

The Contemporary national economy requires highly qualified workers and specialists. These specialists are educated in professional and high schools. The curricula of these schools do not satisfy the requirements of labour market. That's why it is necessary to reorganize the system of professional preparation, paying special attention to such problems: reorganizing the curricula of professional education; developing of professional orientation and consultation; improving the education and professional training of adults; preparing the training plans for workers and specialists.

The reorganization of professional training will not be successful unless it meets the requirements of educational reform.

Reikšminiai žodžiai: Profesional, education, reorganization

Visuomenės darbo jėgos reprodukcija neįmanoma be intelektualinio ir dvasinio piliečių ugdymo. Tai sąlygoja šiuolaikinė pasaulio raida, paremta naujų mokslinių idėjų ir išradimų įdiegimu į visas veiklos sritis - ekonomiką, valdymą, švietimą, sveikatos apsaugą ir kitas. Į pirmą vietą iškeliamos ne fizinės žmogaus galios, bet protinės, kultūrinės ir dorovinės savybės. Kitaip tariant, moderniai visuomenei reikia apsišvietusių, kvalifikuotų, darbinei veiklai pasirengusių darbininkų ir specialistų, sugebančių prisitaikyti prie mokslinės-techninės pažangos ir aštrėjančios konkurencijos visose ekonominėse srityse.

Svarbiausia grandis sprendžiant gyventojų profesinio mokymo ir rengimo klausimus yra profesinio rengimo sistema, apimanti profesines ir aukštesnias mokyklas (kolegijas). **Profesinės mokyklos** rengia kvalifikuotus darbininkus bei įvairių aptarnavimo, verslo, kultūros sričių darbuotojus. 1996-97 m. m. mūsų šalyje veikė 105 profesinės mokyklos, kuriose mokėsi 51,7 tūkst. moksleivių ir dirbo 4,8 tūkst. dėstytojų. Į šias mokymo įstaigas priimami moksleiviai, turintys nepilną arba užbaigtą vidurinį išsilavinimą. Mokymas yra teorinis ir praktinis. Teorinį kursą sudaro bendrojo lavinimo ir pasirinktos profesijos disciplinos, o praktinės žinios ir įgūdžiai įgyjami mokyklų dirbtuvėse ir ūkio šakų įmonėse. Gavę atitinkamą kvalifikaciją ir mokyklos baigimo pažymėjimą, jauni darbininkai ieško darbo patys arba nukreipiami darbui į konkrečias įmones ir organizacijas. **Aukštesniojo mokyklose** rengiami specialistai ir tarnautojai, turintys aukštesnį išsilavinimą įvairioms pramonės, žemės ūkio, statybos, paslaugų, švietimo bei kultūros sritims. 1996-97 m. m. Lietuvoje buvo 68 tokio profilio mokyklos. Jose mokėsi 26,4 tūkst. moksleivių ir dirbo 4 tūkst. pedagogų. Pastaruoju metu profesinio rengimo sistema šalyje įgavo stabilios struktūros požymius, apima valstybines ir nevalstybines mokyklas (žr. 1 lent.).

1 lentelė. Profesinio rengimo įstaigos Lietuvoje 1996-97 m. m.

Mokyklos	Iš viso	Valstybinės	Nevalstybinės
Profesinės mokyklos	105	104	1
Aukštesniosios mokyklos	68	53	15
Moksleivių (tūkst.)			
Profesinėse mokyklose.	51,7	51,6	0,1
Aukštesniosiose mokyklose	26,4	24,4	2,0
Pedagogų (tūkst.)			
Profesinėse mokyklose	4,8	4,79	0,01
Aukštesniosiose mokyklose	4,0	3,6	0,4

Lentelė sudaryta remiantis 7, 14 šaltiniu.

Pagrindinis profesinio rengimo tikslas - parengti kvalifikuotą darbuotoją, kūrybiškai dirbantį sparčiai kintančioje sociokultūrinėje aplinkoje. Šiam tikslui pasiekti būtina išspręsti šiuos svarbiausius uždavinius:

- pertvarkyti profesinio ugdymo turinį;
- tobulinti ir vystyti profesinį orientavimą ir konsultavimą;
- sukurti efektyvią suaugusiųjų švietimo ir profesinio rengimo sistemą;
- sudaryti makroekonominis darbininkų ir specialistų rengimo planus (balansus).

Profesinio ugdymo turinys. Profesinio ugdymo turinio pertvarkymo svarbą lemia sparčiai struktūriniai šalies ūkio pokyčiai. Nyksta atgyvenusios ūkio šakos, didėja nedarbas, mažėja tam tikrų profesijų darbuotojų paklausa. Atkūrus Lietuvos nepriklausomybę susiformavo rinkos ekonomika. Tokioje situacijoje dalis šalies gyventojų jaučiasi nebereikalingi ir atstumti, nesugeba objektyviai įvertinti naujų socialinių ir ekonominių reiškinų. Todėl profesinio ugdymo programos turi būti pertvarkytos taip, kad būsimieji specialistai ne tik perprastų bendrojo lavinimo bei profesinių dalykų teiginius, bet kartu pažintų ekonominę tikrovę ir suvoktų, kaip ji vystosi, gebėtų priimti savarankiškus sprendimus, išsiugdytų kūrybinę iniciatyvą ir žingeidumą. K. H. Peschkė, nurodydamas profesinių žinių reikšmę pažangioje visuomenėje, rašė, kad nuo išsilavinimo kokybės priklauso darbininkų kvalifikacija, darbštumo ir iniciatyvumo dvasia [11, p. 264].

Analizuojant profesinio rengimo turinį, galima konstatuoti, kad profesinio rengimo sistema Lietuvoje vis dar negali atsikratyti sovietinės totalitarinės pedagogikos bruožų ir traktuoja moksleivį kaip pasyvų žinių "priėmėją", o pedagogą - kaip sukauptos informacijos "perdavėją". Išlikęs ugdymo turinys daugiausia dėmesio skiria mokslo žinių perteikimui bei elementariausių darbinės veiklos įgūdžių įgijimui. Profesinėse ir aukštesniosiose mokyklose ir toliau viešpatauja senas mokymo stilius, kai reikalaujama "įkalti" į moksleivių galvas kuo daugiau žinių, neatsižvelgiant į kintančios darbo rinkos sąlygas bei individualius moksleivių polinkius, gabumus, interesus. Rezultatas - nepaklausė profesija, žema kvalifikacija, nedarbo grėsmė. Tai patvirtino ir atlikti moksliniai tyrimai, kurie parodė, kad rengiamų darbininkų ir specialistų kvalifikacija neatitinka ūkio poreikių. Augant jaunimo nedarbui, peršasi mintis, kad dabartinė švietimo sistema neatlieka savo vaidmens pasikeitusiame pasaulyje, t. y. neparuošia jaunuolių savarankiškam gyve-

nimui. Lietuvos darbo ir socialinio tyrimo instituto mokslinis darbuotojas T. Garmus rašo: „Egzistuojanti švietimo sistema: a) nepadeda jaunuoliui atskleisti savo sugebėjimų, vystyti juos; b) neįdiegia mokiniams bendravimo įgūdžių; c) nesuteikia informacijos apie kintančią situaciją toje darbo rinkos nišoje, kurioje jis (būsimasis darbininkas ar specialistas - PK) galėtų pritaikyti savo sugebėjimus” [1, p. 3]. Jo nuomone, būtina radikali švietimo sistemos reforma, pagal kurią turėtų būti pertvarkytas ir profesinis rengimas.

Profesinis orientavimas ir konsultavimas. Profesinio rengimo sistemos pertvarkymas labai priklauso nuo jaunimo profesinio orientavimo ir konsultavimo. Pirmąja - svarbiausia - profesinio orientavimo pakopa turėtų tapti vidurinė bendrojo lavinimo mokykla. Būtent joje turi prasidėti laipsniškas moksleivių profesinis diferencijavimas pagal polinkius, sugebėjimus, talentą. Dirbant šia linkme IX-XII klasių mokiniai galėtų būti sąlyginai skirstomi į „technikus”, „gamtininkus”, „matematikus”, „literatus” ir pan. Profesinis orientavimas mokykloje privalėtų vykti labai atsakingai ir subtiliai, stengiantis suprasti mokinio prigimtį ir galimybes, neatmetant ir paties pasirinkimo laisvės. Prievarta ar psichologinis spaudimas čia neleistini, nes asmeninių individo savybių ignoravimas arba iškraipymas pedagoginiais, socialiniais ar kitokiais prievartos metodais gali sukelti „gilų pasąmonės konfliktą, nustelbtoms galioms veržiantis į sąmonę ir į savo plėtotę”. J. Pikūnas, apžvelgdamas šv. Tomo Akviniečio filosofinius teiginius - akcentavo, kad „asmenys, kurie yra konflikte su savo prigimtimi, negali būti taikoje su kitais. Vidinės disharmonijos žlugdomi tėvai negali būti santaikoje su savo vaikais, vadovai su savo valdiniais ir valstybės su kitomis tautomis” [8, p. 86]. Todėl profesinis orientavimas ir konsultavimas turi būti vykdomas derinant vidinį individo pasaulį su išoriniais ekonominiais veiksniais taip, kad atsiskleistų visos jo kūrybinės savybės, dvasiniai ir intelektualiniai sugebėjimai. Deja, reikia konstatuoti, kad jau pradėtas moksleivių profesinis orientavimas yra formalizuotas ir neveiksmingas. Kadangi švietimo sistemos materialinė ir finansinė būklė gana prasta, negalima atlikti rimtų sociologinių tyrimų, nustatant moksleivių tinkamumą vienai ar kitai ekonominei veiklai. Labai dažnai į profesines mokyklas, baigę pagrindinę vidurinę mokyklą, nukreipiami perpildytų mokyklų „pertekliniai” moksleiviai arba mokytojams nepatinkantys vaikai. Dalis tokių vaikų yra originaliai mąstantys, turi gabumų konkrečioje mokslo srityje, bet nepažangūs tuose dalykuose, kurie jiems „ne prie širdies”.

Profesinis orientavimas kaip svarbi profesinio rengimo grandis nėra naujas dalykas šalyje, turi senas tradicijas. 1931 m. Kaune įkurta psichotechnikos ir profesinės orientacijos draugija, kurios nariai buvo Kauno universiteto profesoriai ir dėstytojai. Tarybų valdžios metais profesinis orientavimas pradėtas vystyti nuo 7-ojo dešimtmečio pradžios. 1967 m. Vilniuje įvyko pirmoji mokslinė konferencija, skirta profesijos pasirinkimo problemoms. 1968 m. prie Liaudies švietimo skyrių pradėti steigti darbinės orientacijos kabinetai (Vilniuje, Kaune, Marijampolėje), kuriuose moksleivius konsultavo pedagogai, psichologai, gydytojai. 1987 m. jau veikė 55 tokios paskirties kabinetai. Vėliau steigiami tarpmokykliniai mokomieji gamybiniai kombinatai. Juose aukštesniųjų klasių moksleiviai galėjo susiformuoti pirminius pasirinktos profesijos darbo įgūdžius.

Tobulinant profesinį orientavimą ir konsultavimą, tikslinga būtų bendrojo lavinimo mokyklose organizuoti profesinio švietimo užsiėmimus, per kuriuos darbo rinkos mokymo tarnybos specialistai ir darbo biržos darbuotojai supažindintų aukštesniųjų klasių moksleivius su esama padėtimi darbo rinkoje, suteiktų informacijos apie profesinio mo-

kymo ir užimtumo perspektyvas, konsultuotų aktualiais profesinio pasirengimo klausimais. Dirbant šia linkme, šalyje galėtų būti steigiami savarankiški profesinės informacijos centrai, kurie palengvintų profesijos pasirinkimą ir darbo vietos paiešką.

Suaugusiųjų profesinis rengimas. Nemažai moksleivių, baigusių profesines ir aukštesnias mokyklas, negali rasti darbo, nes jų kvalifikacija neatitinka darbo rinkos reikalavimų arba jie turi nepaklausias profesijas. Lietuvos ekonominės statistikos duomenimis, 1997 m. bedarbiai, įregistruoti darbo biržoje, pagal išsilavinimą pasiskirstė taip: turintys aukštąjį išsilavinimą - 6,5 proc.; aukštesnįjį - 18,4 proc.; turintys profesinį pasirengimą - 57,7 proc.; neturintys profesinio pasirengimo - 17,4 proc. [3, p. 37].

Taigi dauguma bedarbių yra profesinių ir aukštesniųjų mokyklų auklėtiniai, nesugebėję rasti darbo didėjančios konkurencijos sąlygomis. Tad būtina sukurti gerai veikiančią suaugusiųjų profesinio mokymo ir perkvalifikavimo sistemą, kuri leistų bet kurio amžiaus ir išsilavinimo žmonėms toliau mokytis, kelti kvalifikaciją, keisti profesiją. Suaugusiųjų profesinis rengimas bus veiksmingas tik tuo atveju, jeigu parengtos suaugusiųjų mokymo programos bus suderintos su rinkos poreikiais ir atitiks besimokančiųjų žinias ir interesus. Ši gyventojų švietimo grandis turi remtis visų lygių mokymo įstaigomis, įskaitant ir aukštąsias mokyklas (universitetus).

Darbininkų ir specialistų rengimo planavimas. Jaunimo ir suaugusiųjų profesinis rengimas pasieks keliamus tikslus, jeigu bus orientuotas į darbo paklausą šalies rinkoje. Todėl makroekonomikos lygmeniu būtina sudaryti darbo jėgos paklausos ir pasiūlos planus (balansus), iš kurių būtų aišku, kiek ir kokių darbuotojų reikia nacionalinio ūkio šakoms dabar ir reikės ateityje. Tai leistų išvengti tam tikrų profesijų darbininkų ir specialistų pertekliaus (arba trūkumo), sumažintų nedarbą šalyje. Prognozuojama, kad 1998 m. bedarbių skaičius ir toliau augs. Į darbo biržas kreipsis 230 tūkst. ieškančių darbo asmenų, iš kurių 44 tūkst. (19,1 proc.) yra pasirengę darbinei veiklai, 186 tūkst. (80,9 proc.) - nepasirengę. Laisvų darbo vietų skaičius sieks 70 tūkst., o vidutinis nedarbo lygis - 7,1 proc. 1999 m. sausio 1 d. nedarbas gali pakilti iki 7,5 proc. [2, p. 8]. Vadinausi, socialinė ir ekonominė situacija visuomenėje blogėja, o specialistų rengimo planai, orientuoti į konkrečią ekonominę veiklą, kol kas nesudaryti. Į planavimą vis dar žiūrima kaip į sovietinės visuomenės relikvą ir užmirštama, kad išsivysčiusios šalys jau seniai sudaro darbininkų ir specialistų rengimo balansus, stengiasi prognozuoti jų poreikį kintančioje socialinėje aplinkoje. Lietuvos darbo birža nuo 1995 m. pradėjo prognozuoti profesijų ir specialybių paklausą bei pasiūlą darbo rinkoje. Rengiant tyrimų metodiką, pasinaudota Švedijos nacionalinės darbo rinkos tarybos ekspertų rekomendacijomis. Tačiau darbo biržos prognozės yra trumpalaikės, orientuotos į darbo rinkos mokymą, todėl jų nepakanka visos profesinio rengimo sistemos reguliavimui. Todėl šalyje sisteminis profesijų ir kvalifikacijų poreikio tyrimas, planavimas ir prognozavimas yra aktuali, neatidėliotina problema. Ją spręsti turėtų Švietimo ir mokslo, Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos, Lietuvos darbo birža ir Darbo rinkos mokymo tarnyba, kitos valstybinės įstaigos. Šiame darbe galėtų aktyviai dalyvauti darbdavių sąjungos ir samdomųjų darbuotojų organizacijos.

Profesinis rengimas yra sudėtinė švietimo sistemos dalis. Jo vystymas ir tobulinimas neatsiejamas nuo bendrojo švietimo reformos eigos, kuri ir lems tolesnę profesinio rengimo raidą. Kuriant darbininkų ir specialistų rengimo sistemą, būtina laikytis profesinio ugdymo perimamumo principų, siekiant lavinti ugdytinių kritiškumą, savarankiškumą

ir pasitikėjimą savo jėgomis, puoselėti jų meilę pasirinktai profesijai. Manome, kad profesinio rengimo sistemos pertvarkymas vyks sėkmingai, jeigu jos planavimas, organizavimas, valdymas bus glaudžiai susijęs su ekonomikos poreikiais, neprieštaraus vidinėms švietimo reformos nuostatoms.

Literatūra

1. Darbo biržos naujienos. - 1997. Sausio 7. - Nr. 1.
2. Darbo biržos naujienos: Lietuvos darbo biržos informacinis biuletenis. - V., 1998. - Nr. 1.
3. Lietuvos ekonominė ir socialinė raida: mėnesinis biuletenis. - V., 1997. - Nr. 12.
4. Lietuvos moksleivija ir studentija. Statistikos rinkinys. - V., 1995.
5. Lietuvos švietimo koncepcija. - V., 1992.
6. Lietuvos švietimo reformos gairės: straipsnių rinkinys. - V., 1993.
7. Lietuvos ūkis. - 1997. - Nr. 3.
8. Pikūnas J. Nuo asmens iki asmenybės. - Chicago, 1990.
9. Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. Humanizmas, demokratija ir pilietiškumas mokykloje (IV tarpt. moksl. konferencija. Mokslo darbai). - V., 1997.
10. Tarybų Lietuvos enciklopedija. - V., 1987. - T. 3.
11. Veikli krikščionybė versle ir ekonomikoje. - V., 1996.

Vilniaus pedagoginis universitetas

Darbas gautas 1998 05 18, spaudai įteiktas 1998 06 25

KAI KURIŲ VEIKSNIŲ ĮTAKA STUDENČIŲ POŽIŪRIUI Į KŪNO KULTŪRĄ

Sniegina Poteliūnienė

Zusammenfassung

ZU EINIGEN FAKTOREN, DIE DIE EINSTELLUNG DER STUDENTINNEN ZUM FACH KÖRPERERZIEHUNG BEEINFLUSSEN

Im vorliegenden Beitrag werden einige sozialpädagogische Faktoren behandelt, die die Einstellung der Studentinnen zur Körpererziehung beeinflussen.

Zur Meinungsabfrage sind Studentinnen der Pädagogischen Universität Vilnius eingeladen worden. Die Untersuchung hat ergeben, daß die Einstellung der Abgefragten zur Körpererziehung im allgemeinen positiv ist. Diese positive Einstellung wird größtenteils durch innere, d.h. psychologische Faktoren bewirkt, vor allem durch die Freude an Bewegung. Zu 30% sind die Abgefragten von den Eltern und zu 86% durch das persönliche Beispiel der Sportlehrer zur körpererzieherischen Tätigkeit angeregt worden.

Die Untersuchungsergebnisse lassen erkennen, daß die Körpererziehung als Fach in der Schule vernachlässigt wird: es fehlen theoretische Grundlagen und individueller Zugang, es mangelt am Selbsterziehungsbedürfnis und an den dazu notwendigen Fertigkeiten.

Fizinio ugdymo procesas yra viena iš būsimųjų mokytojų profesinio rengimo sistemos grandžių. Kiekvienas mokytojas (ne tik kūno kultūros specialistas) turėtų padėti spręsti vaikų ir jaunimo fizinio ugdymo problemas. Mažas fizinis aktyvumas ir vis didėjantis sergamumas jau tapo socialine problema, ir iki šiol neaišku, ar mokytojai nepajėgia, ar nenori padėti ją spręsti.

Tiriant kūno kultūros reikšmę ir vaidmenį profesinėje mokytojo dalykininko veikloje ir gyvenime, nustatyta, kad studentų ir mokytojų kūno kultūros poreikis, nesuformuotas, jie neturi pakankamai metodinių žinių [1]. Mūsų šalyje atlikti tyrimai rodo teigiamą studentų požiūrį į kūno kultūrą, bet jaunimo fizinis aktyvumas vis mažėja, o studentų, turinčių sveikatos sutrikimų, vis daugėja [5]. Yra žinoma, kad profesinis specialisto parengimas labai priklauso nuo jo fizinio parengtumo ir bendros sveikatos [4], todėl sveikatos saugojimas ir stiprinimas turėtų būti vienas pagrindinių ir kiekvieno būsimąjo mokytojo saviugdų tikslų. Tai turėtų būti akcentuojama ir būsimųjų mokytojų rengimo fizinio ugdymo programoje, nes mokytojas, nepriklausomai nuo jo specializacijos, ne tik perteikia ir padeda perimti mokiniams žinias, formuoti įgūdžius, lavinti protinius gebėjimus, bet ir ruošia mokinius gyvenimui. Labai skatina rodomas pavyzdys, todėl teigiamas paties mokytojo požiūris į kūno kultūrą, jo fizinis aktyvumas turėtų padėti vaikams suformuoti gyvenime būtinus sveikatos saugojimo ir stiprinimo

įgūdžius, o nuo to labai priklausys ir tolimesnis ugdytinio dvasinis, protinis ir fizinis gyvenimas.

Būsimųjų mokytojų fizinio ugdymo programa turi būti parengta taip, kad studentai įgytų profesinių žinių ir įgūdžių, būtinų sėkmingai veiklai, propaguodami sveiką gyvenimo būdą ir gerindami vaikų, jaunimo sveikatingumą. Fizinio ugdymo proceso aukštojoje mokykloje metu taip pat turėtų būti patenkinamas saviaktualizacijos poreikis ir sudaromos sąlygos atsirasti tolimesnio mokymosi motyvams, poreikiui nuolat fiziškai lavintis ir pereiti į kitą nuolatinio mokymosi etapą - fizinę saviugdą. Pastarojo tikslo neįmanoma pasiekti per trumpą laiko tarpą, nes tam būtina stipri motyvacija ir aukštas sąmoningumo lygis. Nustatyta, kad pagrindinis veiksnys, salygojantis profesinių-pedagoginių mokėjimų formavimą, yra profesinis interesas, sąmoningas profesinio pasirengimo uždavinių suvokimas [3], o interesai, kaip žinome, ir lemia veiklos motyvus. Motyvai labai priklauso ir nuo paties žmogaus sąmoningumo, įsitikinimų, nuo to, kaip jis suvokia gyvenimo tikslą, kokia jo bendroji išsimokslinimas [6]. Jei būsimasis mokytojas norės įgyti žinių ir įgūdžių, bus aktyvus fizinio ugdymo proceso dalyvis, t.y. subjektas, veikiantis toje sferoje, tuomet galima tikėtis, kad jis norės ir pajėgs padėti savo ugdytiniams formuoti sveikos gyvensenos įgūdžius ir įpročius, sąmoningai dalyvaus sprendžiant sveikatingumo problemą.

Suprantama, kad žmogaus sveikos gyvensenos įgūdžių ir įpročių formavimasis priklauso ne tik nuo mokytojo, nors jis yra vienas pagrindinių socialinių veiksnių, tiesiogiai veikiančių ugdytinį. Be to, didelę įtaką ugdytinui turi tėvai, šeimos tradicijos, gyvenamoji aplinka, visuomenės vertybinės orientacijos, socialinės garantijos ir kt. Tik visos ugdymo institucijos susivienijusios gali sėkmingai siekti ugdymo tikslų, taip pat ir spręsti sveikatingumo problemą nustatyta, kad studentų požiūrį į kūno kultūrą lemia įvairūs veiksniai, iš kurių svarbiausi - socialinės sąlygos, veiklos motyvai ir vertybinės orientacijos [5]. Pedagoginiai veiksniai, socialinė aplinka, formuojant sąmoningą fiziškai aktyvią ir sveiką asmenybę, turi ypač didelę reikšmę, nes žmogaus vystymasis, jam tampant asmenybe, visada vyksta iš išorinio, t. y. socialinio, į vidinį individo pasaulį [4]. Mokslininkų pateikti duomenys rodo, kad apie 70 proc. žmonių sveikata priklauso nuo socialinių veiksnių ir tik 30 proc. nuo genetinių žmogaus savybių ir medikų pastangų [7].

Darbo tikslas

Mūsų tikslas buvo ištirti tik įstojusių į aukštąją mokyklą studentų požiūrį į kūno kultūrą, kai kuriuos jį salygojančius veiksnius ir gautų duomenų pagalba nustatyti studentų fizinio ugdymo proceso tobulinimo prielaidas, formuojant profesinius-pedagoginius kūno kultūros gebėjimus ir rengiant studentus fizinei saviugdai.

Tyrimo organizavimas ir metodika

Anketiniu ir pokalbių metodu apklausėme 89 VPU Pedagogikos-psichologijos fakulteto I kurso studentes. Duomenys buvo renkami 1997 metų rugsėjo mėnesį.

Tyrimo medžiagos analizė

Iš tyrimų duomenų matyti, kad studentų požiūris į kūno kultūrą yra teigiamas, bet fizinis aktyvumas aukštojoje mokykloje mažėja. Išaiškėjo, kad studentės neturi sufor-

muoto poreikio savarankiškai fiziškai lavintis, taip pat joms trūksta žinių ir įgūdžių, būtinų fizinei saviugdai.

Mus domino, kas darė didžiausią įtaką studentų teigiamo požiūrio į kūno kultūrą susiformavimui. Pateikus keletą veiksnių (žr. 1 lentelę), išaiškėjo, kad svarbiausias veiksnys, lėmęs merginų teigiamą požiūrį į kūno kultūrą, buvo vidinis, t. y. psichologinis - tai malonumo pajautimas judant. Truputį daugiau nei pusė studentų teigė, kad tokį požiūrį formavo kūno kultūros mokytojas ir tik 30 proc. teigė, kad jį salygojo tėvai. Minėta ir nemaža draugų bei komunikacijos priemonių įtaka.

Iš tyrimų duomenų matyti, kad besimokantieji kelia didelius reikalavimus profesiniam kūno kultūros mokytojo pasirengimui. Daugiau nei 90 proc. studentų tvirtina, kad kūno kultūros mokytojui labai svarbu turėti daug profesinių-pedagoginių ir pedagoginių-psichologinių žinių, visi pritarė būtinybei turėti gerą dalykinį-metodinį pasirengimą ir puikų fizinį pasirengimą. Tik 22 proc. apklaustųjų neteikė reikšmės mokytojo charakterio ypatybėms.

1 lentelė

Kai kurie veiksniai, sąlygojantys teigiamą studentų požiūrį į kūno kultūrą (%)

Veiksniai:	Visiškai sutinku	Sutinku	Nesutinku	Visiškai nesutinku
kūno kultūros mokytojas	29,2	28,1	32,6	10,1
draugai	29,2	39,3	39,3	5,6
tėvai	10,1	20,2	53,9	15,7
radijas ir televizija	1,1	37,0	48,3	13,5
spauda, knygos	5,6	28,1	50,6	15,7
malonumo pajautimas judant	38,2	43,8	16,9	1,1

Kadangi dauguma mūsų tirtų studentų - būsimosios pradinė klasių mokytojos ir darželių auklėtojos ir jos būsimoje profesinėje veikloje bus tiesiogiai susijusios su kūno kultūros vertybių interiorizacija, ugdant vaikus, joms pateikėme keletą teiginių, apibūdinančių pradinė klasių mokytoją (žr. 2 lentelę). Ypač svarbus dalykas pradinė klasių mokytojui, studentų nuomone, paties mokytojo teigiamas požiūris į kūno kultūrą ir fizinį aktyvumą. 86 proc. merginų teigia, kad pradinė klasių mokytojas asmeniniu pavyzdžiu turi ugdyti kūno kultūros vertybes. Džiugina tai, kad visos studentės suvokia, jog labai svarbu žinoti individualius vaiko gebėjimus. Pabrėžiama ir dalykinių kūno kultūros žinių ir įgūdžių būtinybė. Tik 17 proc. apklaustųjų yra nesvarbu, ar pradinė klasių mokytojas yra fiziškai stiprus.

Iš tyrimų duomenų matyti, kad teisingas I kurso studentų požiūris į profesinio mokytojo pasirengimo svarbą, ugdant sveiką ir fiziškai aktyvią asmenybę, jau suformuotas. Deja, tai yra nors ir labai svarbi, bet ne vienintelė sėkmingos profesinės veiklos sąlyga, ypač formuojant sveiko vaikų gyvenimo būdo įgūdžius ir įpročius. Dar būtinos specialios kūno kultūros žinios, mokėjimai ir įgūdžiai, kurių tik įstoję į auštąją mokyklą studentai, kaip parodė mūsų apklausa, tikrai neturi. Tyrimų duomenys taip pat rodo, kad merginos neturi ir įpročio, ir poreikio reguliariai fiziškai lavintis.

Mus domino ir tai, kokie pagrindiniai fizinio ugdymo metodai ir būdai buvo naudoja-

Studentų nuomonė apie kai kurias pradinį klasių mokytojo savybes (%)

Aš manau, kad pradinį klasių mokytojų labai svarbu	Visiškai sutinku	Sutinku	Nesutinku	Visiškai nesutinku
1. Turėti daug dalykinių-metodinių kūno kultūros žinių	37,1	51,7	10,1	1,1
2. Žinoti individualius vaiko gebėjimus	66,3	31,5	2,2	-
3. Būti fiziškai stipriu	30,0	56,2	16,9	-
4. Asmeniniu pavyzdžiu ugdyti kūno kultūros vertybes	30,3	55,1	14,6	-
5. Turėti daug kūno kultūros įgūdžių	24,7	59,6	15,7	-
6. Paties mokytojo teigiamas požiūris į kūno kultūrą	50,6	47,2	2,2	-

mi mokykloje per kūno kultūros pamokas, nes tai, mūsų nuomone, neišvengiamai sąlygojo studentų nuostatas ir interesus kūno kultūros atžvilgiu. Išanalizavus tyrimų duomenis, galima teigti, kad dar yra daug galimybių tobulinti fizinio ugdymo procesą. Mokytojai dažnai pateikia užduotis ir kontroliuoja jų atlikimą, taiso klaidas, bet retai mokiniai dirba savarankiškai ar mažomis grupėmis. Kas trečia studentė teigia, kad užduotys individualiai pamokoje retai skiriamos, o 42 proc. merginų - kad niekada neskiriamos, nors 1994 metų tyrimų duomenimis, 46,6 proc. šalies mokytojų tvirtino, kad fizinį krūvį nustato pagal širdies plakimo dažnį [2]. 43,3 proc., apklaustųjų sakė, kad per kūno kultūros pamokas retai perteikiamos teorinės žinios, o 28,4 proc. - kad niekada.

Apklaustosios teigė, kad beveik niekada neskiriamos namų užduotys, skundėsi, jog jos retai giriamos už pastangas. Pastarasis teiginys liūdina, kadangi sėkmės motyvas yra ypač svarbus, juk geri rezultatai skatina stengtis, ugdo pasitikėjimą savo jėgomis.

Pateikus nesudėtingas testo užduotis, išaiškėjo, kad rekomenduojamą maksimalų pulsą fizinio krūvio metu žinojo tik 5 proc., savo pulsą ramybės metu - 12 proc. apklaustų pirmakursių. Teisingai rytmetinės mankštos nurodė fizinių pratimų seką nurodė tik apie 10 proc. studentų, o kas trečia studentė sugebėjo teisingai parinkti pratimus ugdant atitinkamas fizines savybes.

Išvados

Apibendrinant tyrimų duomenis, galima teigti:

1. VPU Pedagogikos-psichologijos fakulteto I kurso studentės į šią aukštąją mokyklą įstojo - turėdamos suformuotą teigiamą požiūrį į kūno kultūrą, kuri labiausiai sąlygojo vidinį, t. y. psichologinį veiksnys - malonumo pajautimas judant. Nepakankama socialinių-pedagoginių veiksnių - kūno kultūros mokytojo ir tėvų - įtaka.
2. I kurso studentės teisingai suvokia svarbiausius mokytojo profesinio-pedagoginio pasirengimo aspektus, sąlygojančius sėkmingą kūno kultūros vertybių ugdymą ir sveiko gyvenimo būdo įgūdžių formavimą ugdymo procese.
3. Iš tyrimų duomenų matyti, kad mokykloje fizinio ugdymo procesas nėra pakan-

kamai individualizuotas, perteikiama mažai teorinių žinių, silpnai suformuotas fizinės saviugdos poreikis ir tam reikalingi įgūdžiai. Aukštojoje mokykloje, rengiant mokytojus, būtina akcentuoti žinių, mokėjimų ir įgūdžių, būtinų fizinei saviugdai, formavimą.

Literatūra

1. Бахтыбекова Ш. М. Физическая культура в профессиональной деятельности учителя-предметника. Автореф. дис. пед. наук. - Малаховка, 1992. - С. 23.
2. Blauzdys V. Mokinių fizinių ypatybių lavinimo linkmė // Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. D. 2. - Vilnius, 1996. - P. 571-576.
3. Двоеглазов А. Н. Формирование профессионально-педагогических умений у студентов физической культуры в условиях практической деятельности. Автореф. дис. пед. наук. - Омск, 1991.
4. Якубенко Ю. Л. Сочетание учебных и самостоятельных занятий, обеспечивающее должный уровень двигательной активности и физической подготовленности студентов. Автореф. дис. пед. наук. - Москва, 1990. - С. 18.
5. Mališauskas E., Armonienė J. Vilniaus studentų požiūrio į kūno kultūrą analizė // Įvairaus amžiaus žmonių sveikos gyvensenos problemos. - Kaunas, 1993. - P. 112-113.
6. Vaitkevičius J. Socialinės pedagogikos pagrindai. - Egalda, 1995. - P. 307.
7. Žemaitis A. Sveikata: socialinė esmė ir problemos // Filosofija. Sociologija. - 1997, Nr. 2. - P. 50-58.

Vilniaus pedagoginis universitetas
Darbas gautas 1998 05 22, spaudai įteiktas 1998 06 25

ŽEMĖS ŪKIO MOKYKLŲ MOKYTOJŲ SAVO GYVENIMO PRASMĖS SUVOKIMAS

Regina Stančikaitė

Summary

AGRICULTURE SCHOOL TEACHERS' UNDERSTANDING OF PURPOSE IN LIFE

The present study investigates the issue of purpose in life and basic human values of agriculture schools teachers.

Values and purpose in life of 104 teacher (43 male and 61 female) were measured by J. C. Crumbaugh and L. T. Maholick PIL technique. The analysis of data obtained showed that majority of teachers understands their purpose in life but only few of them expresses deep understanding of their purpose in life and their life seems meaningless to them.

Egzistencinės psichologijos atstovas V. Franklis teigia, kad suaugusio žmogaus gyvenime svarbiausias siekimas yra prasmės siekimas ir ieškojimas. Žmogaus psichinei ir fizinei sveikatai labai svarbus dvasinis matmuo - savo veiklos, savo gyvenimo įprasminimas. "Prasmės ieškojimas - svarbiausia motyvacija žmogaus gyvenime" [1, p. 94]. Sveiko žmogaus orientacija yra orientacija į prasmę, į pasirinkimą. V. Franklio požiūriu: "Kiekvienam žmogui reikia "kažko", dėl ko verta būtų gyventi" [1; p. 95]. Žmogui svarbu ne tik intelektualiai suprasti, suvokti savo gyvenimo prasmę, bet ir emociškai ją išgyventi. Gyvenimo prasmė - tai žmogaus santykis su tuo, kas jam svarbu, reikšminga, kam jis skiria savo veiklą, savo energiją, savo laiką. V. Franklio nuomone, žmogus turi įvykdyti jam skirtą užduotį, realizuoti vertybes ir galimybes; jis turi pasaulyje atlikti jam vienam skirtą misiją, kažką pozityviai jame keisdamas. Žmogus įprasmina save išgyvendamas savo vertybes, jas realizuodamas gyvenime. Prasmių šaltinis ne žmoguje, bet už žmogaus esantis pasaulis, kuris kviečia "aukštyn ir pirmyn". Taigi gyvenimo prasmę V. Franklis sieja su vertybėmis, kurias skirsto į 3 grupes:

- kūrybinės vertybės;
- išgyvenimo vertybės;
- santykio vertybės.

Kūrybinės vertybės realizuojamos darbe, aktyvioje kūrybinėje veikloje, išgyvenimo vertybės patiriamos išgyvenant Gėrį, Tiesą, Grožį ar pažįstant kitą žmogų kaip unikalią asmenybę, t. y. mylint jį. Santykio vertybės pasireiškia priimant ir išgyvenant kančią. V. Franklio žmogaus idealas - žmogus sugebantis dirbti, džiaugtis gyvenimu, pakelti ir įprasminti kančią. Praradęs savo gyvenimo prasmę, žmogus išgyvena noogeninę ar egzistencinę frustraciją, kuri veda į neurozę ar depresiją ir suicidą. Kai žmogus nesugeba realizuoti savo vertybių, jomis vadovautis gyvenime - išgyvena egzistencinį vakuumą.

Mokytojui ypač svarbu save įprasminti, suvokti savo egzistencijos prasmę, nes tik tai

teikia žmogui tikrą gyvenimo džiaugsmą. O niekas taip netraukia ir nežavi, kaip gyvenimo džiaugsmu švytintis žmogus. Jei ko ir norime mokytis iš kito tai džiaugtis gyvenimu, patirti gyvenimo grožį, pakelti visus likimo smūgius, išgyventi sunkias situacijas ir išlikti žmogumi, kuriančiu, mylinčiu, suprantančiu, norinčiu ir gebančiu padėti. Ugdytinis mokydamas aiškiai savo gyvenimo prasmę suvokiančią ugdytojo asmenybę, pats aktyviau siekia save įprasminti. Lengviausia mokytis, “kai mokytojas pats esti tuo, ko moko” - teigia S. Kierkegaardas [3, p. 48]. Mokytojas save įprasmina dirbdamas pedagoginį darbą, mokydamas ir bendraudamas su ugdytiniais. Jų bendravimas tampa arba netampa prasmingu ugdytojui ir ugdytiniui. “Prasmė suvokiama, kai randamas ryšys tarp veiklos ir rezultatų, tarp poelgių ir santarvės, tarp praeities, dabarties ir ateities, tarp žemiškųjų ir dieviškųjų bei nekintančių dalykų. Tada išgyvenamas pasaulis toks, koks yra ir koks galėtų būti įgyvendinus tiesos, gėrio, grožio ir šventumo idealus. Bet prieš tai idealius prasmės kriterijus reikia įsisąmoninti” - rašo L. Jovaiša [2, p. 39].

Šio darbo tikslas ir buvo ištirti, ar žemės ūkio mokyklų mokytojai aiškiai suvokia savo gyvenimo prasmę, ar išgyvena egzistencinį vakuumą, kokias vertybes laiko svarbiausiomis.

Tyrimo metodika

Tyrimas atliktas pagal J. C. Crumbaugh, L. T. Maholick (1969) gyvenimo prasmės testą (PIL), kurio metodologinį pagrindą sudaro V. Franklio teorijos aspektai. Tikslas - nustatyti egzistencinį vakuumą. Pagal V. Franklį, egzistencinis vakuumas - tai vidinės tuštumos ir beprasmybės būseną, pasireiškianti tuomet, kai žmogus neranda gyvenimo tikslo ir prasmės, nepatiria savo egzistencijos unikalumo jausmo. Testo autoriai apie savo tyrimo objektą teigia, kad tai yra “tikslas gyvenime”, kurį galima apibūdinti:

- a) taip, kaip teigia V. Franklis, kad žmogaus motyvacijos pagrindas - prasmė;
- b) jis skiriasi nuo mums žinomų tikslų;
- c) tai charakteristika, skirianti patologines grupes nuo “normalių” tiriamųjų.

Tyrimo dalyvavo 104 įvairių žemės ūkio mokyklų mokytojai nuo 24 iki 61 metų, iš jų 43 vyrai ir 61 moteris, 68 su aukštuoju išsilavinimu, 36 su spec. viduriniu, kurių darbo stažas nuo 3 iki 38 metų.

1 lentelė. Tiriamųjų pasiskirstymas pagal lytį ir išsilavinimą

	Respondentų skaičius	Išsilavinimas	
		Aukštasis	Spec. vidurinis
Vyrai	43	25	22
Moterys	61	43	14
Iš viso	104	68	36

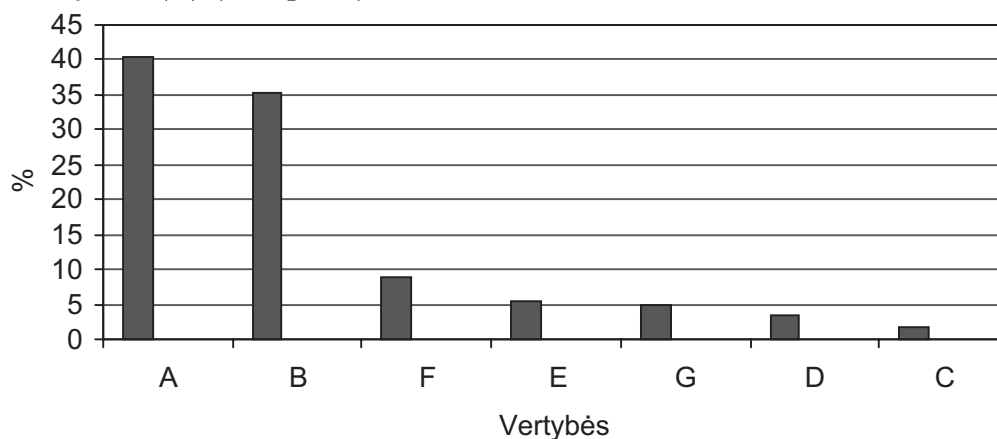
Tyrimo rezultatai

Analizuojant gautus duomenis (žr. 2 lentelę) paaiškėjo, kad dauguma žemės ūkio mokyklų mokytojų (71,2 proc.), suvokia savo egzistencijos prasmę, tačiau tik nedaugelis jų (14,5 proc.) turi aiškų gyvenimo tikslą bei suvokia savo egzistencijos prasmę, tuo tarpu 28,8 proc. tiriamųjų nepatiria savo egzistencijos unikalumo ir išgyvena egzistencinį vakuumą.

2 lentelė. Tyrimo rezultatai PIL balais

Tyrimo rezultatai PIL balais	n	%
>92 (egzistencinis vakuumas)	30	28.8
<92<112 (norma)	59	56.7
<112 (aiški gyvenimo prasmė)	15	14.5

1 pav. Matome, kokias vertybes mokytojai laiko svarbiausiomis ir išskiria jas kaip savo gyvenimo tikslus, kam skiria savo laiką, energiją mintis. Labiausiai mokytojai vertina šeimą (A) - vaikus, vaikų ir anūkų laimę, gerovę, sveikatą, išsilavinimą ir pan. (40,35 proc.). Antroji pagal svarbą pasirinkta vertybė (B) - darbas, profesinis tobulėjimas (35,36 proc.). Trečioji pagal svarbą vertybė (F) - saugumas (8,84 proc.). Kitos mokytojų išskirtos vertybės: patyrimo vertybės (E) - meilė, geri santykiai ir pan. (5,52 proc.); pasišventimas ir altruizmas (G) (4,49 proc.); materialinė gerovė (D) (3,31 proc.); asmeninis tobulėjimas (C) (1,66 proc.).



1 pav. Vertybių pasiskirstymas pagal mokytojų pateiktus atsakymus

Išvados

1. Dauguma tirtų mokytojų suvokia savo gyvenimo prasmę, t. y. patenka į „normalių“ tiriamųjų skaičių, tačiau tik nedaugelis turi aiškius gyvenimo tikslus ir yra aiškiai įsisąmoninę savo gyvenimo prasmę.

2. Dalis tirtų mokytojų (28,8 proc.) išgyvena egzistencinį vakuumą, t. y. neranda savo gyvenimo tikslo ir prasmės.

3. Svarbiausiomis vertybėmis, savo gyvenimo tikslais tiriamieji laiko - šeimą ir darbą.

Literatūra

1. Frankl V. Žmogus ieško prasmės // Katalikų pasaulis. - 1997. - P. 135.
2. Jovaiša L. Hodegetika. - V., 1995. - P. 255.
3. Kierkegaardas S. Laukų lelija ir padangių paukštis. - V., 1997. - P. 61.
4. Lepeškienė V. Vertybių problema humanistinėje ir egzistencinėje psichologijoje // Psichologija (MD) . - 1997. - Nr. 17/2. - P. 144 -159.

Lietuvos žemės ūkio universitetas

Darbas gautas 1998 05 20, spaudai įteiktas 1998 06 25

ATLEIDIMAS IR MORALINĖ BRANDA

Reda Stankevičienė

Summary

FORGIVENESS AND MORAL MATURITY

This article analysis the importance of forgiveness in the process of moral education, concept of forgiveness, styles as it is represented by R. Enright and E. Gassin.

Vienas svarbiausių uždavinių ugdant būsimąjį mokytoją - jo asmenybės, brandinimas. Kokio dalyko bemokytų mokytojas, kokias žinias beperduotų, jis labai veikia mokinius savo asmenybe, poelgiais. Vienas svarbiausių asmenybės brandos požymių yra moralinė branda, o vienas svarbiausių moralinės brandos aspektų - gilus atleidimo prasmės suvokimas, gebėjimas atleisti ir priimti atleidimą. Religinė tradicija tikriausiai buvo pirmoji, kuri pripažino tai. Pavyzdžiui, karalius Dovydas atleidimo gavimą iš šventiko sieja su moraliniu tobulėjimu ir džiaugsmu (Senasis Testamentas, 51 psalmė). Krikščionybė - sako, kad atleidimo ieškojimas ir susitaikymas yra susiję su karštesne malda Dievui, o atleidimo iš Dievo gavimas su gebėjimu atleisti kitam (Alegorija apie neatlaidų tarną 18 Evangelijoje pagal Matą).

Ypač daug apie atleidimo svarbą moraliniam tobulėjimui rašo amerikiečiai R. Enright ir E. Gassin. Atleidimą jie apibūdina kaip keršto ir apmaudo įskaudinusio asmens atžvilgiu atsisakymą ir stengimąsi į įžedėją žvelgti su gailesčiu, kilniai ir su meile. Jie mano, kad šia mintimi būtina papildyti L. Kohlbergo moralinio tobulėjimo teoriją, kuri yra teisingumo jausmo raidos modelis. Jie remiasi tokių filosofų kaip Frankena pastebėjimais, kad moralumas - ne tik teisingumas, bet ir gailestingumas. Pagrindinis moralinis teisingumo principas yra lygybė, o pagrindinis moralinis atleidimo principas yra meilė. Tai yra atleidimas, nereikalaujantis abipusiškumo.

Atleidimas apima jausmų, pažintinę ir elgesio sritis. Kai atleidžiama, kiekvienoje srityje atsiranda kažkas naujo. Jausmų srityje neigiamos emocijos pakeičiamos neutralėmis ar netgi teigiamomis (užuojauta, meilė). Atsiranda teigiamų minčių apie kitą, pavyzdžiui, gero linkėjimas ir žiūrėjimas į kitą su pagarba, kaip į moraliai lygų. Elgesio srityje atsiranda noras mylėti kitą. Atleidėjas gali išgyventi tiek vidinį išsilaisvinimą, tiek ir pagerinti santykius.

R. Enright ir E. Gassin papildo L. Kohlbergo moralinio tobulėjimo modelį atleidimo stiliais:

Asmenybės moralinio
tobulėjimo stadijos
(pagal L. Kohlbergą)

Atleidimo stiliai
(pagal E. Enright, E. Gassin)

I. Bausmės ir paklusnumo orientacija

I. Kerštingas atleidimas. Aš

	<p>galiu žmogui atleisti, jeigu jį nubausicu taip pat, kaip ir aš buvau nukentėję</p>
II. Sutartinė abipusė orientacija	<p>II. Sąlyginis atleidimas, arba atleidimas tik atlyginus nuostolius. Jei aš susigražinsiu tai, kas iš manęs buvo atimta, tada atleisiu. Taip pat jei aš jaučiu kaltę, dėl to, kad neatleidžiu, aš atleisiu, kad nesijausčiau kaltas.</p>
III. Tarpasmeninė ir atitikimo	<p>III. Pateisinantis viltis atleidimas. orientacija Aš galiu atleisti, jei kiti man daro spaudimą, kad atleisčiau. Atleidžiu, nes kiti žmonės iš manęs to laukia</p>
IV. Autoritetų ir socialinės tvarkos	<p>IV. Atleidimas pagal įstatymus. laikymosi orientacija Aš atleidžiu, nes mano religija to reikalauja (kitai yra II stadijoje).</p>
V. Socialinė sutartinė paklusnumo	<p>V. Atleidimas kaip socialinė įstatymams orientacija harmonija atleidžiu, nes tai padeda atstatyti harmoniją arba gerus santykius visuomenėje. Atleidimas sumažina trintį ir sušvelnina konfliktus visuomenėje; tai yra būdas, kaip palaikyti taikius santykius.</p>
VI. Universalių moralinių principų	<p>VI. Atleidimas kaip meilė. Aš orientacija atleidžiu, nes tai sukelia tikras meilės jausmas. Kadangi aš tikrai rūpinuosi kiekvienu asmeniu, žeidžiantis jo veiksmas neturi įtakos meilės jausmui. Tokia santykių rūšis suteikia galimybę susitaikyti ir užkerta kelią kerštui. Atleidimas nebepriklauso nuo socialinės aplinkos (kaip V stadijoje). Atleidžiantysis ne kontroliuoja kito atleisdamas, jis išlaisvina kitą.</p>

Aprašomi atleidimo stiliai, o ne stadijos, nes neteigiama, kad yra jų hierarchija, ne-kintamumas ir universalumas. Dėmesys sutelkiamas į bausmės dovanojimą bei asmeni-nio teisingumo atsisakymą. Svarbiu laikomas ne tik teisingumo supratimas (įžeistasis

supranta, kad su juo buvo neteisingai pasielgta), bet taip pat siekiama daugiau, nei dovanoti kaltę, pasigailėti. Atleidžiant ieškoma teisingo, bešališko, o ne gailestingumo, užjaučiančio sprendimo.

Pirmieji du atleidimo stiliai painiojami su teisingumo strategijomis. Ko nors yra reikalaujama iš įžeidėjo prieš atleidžiant. III ir IV atleidimo stiliai, nors ir nepainiojami su teisingumu, bet teigiama, kad atleidžiama tik tada, jei yra stiprus socialinis spaudimas. V stilius skiriasi nuo ankstesnių tuo, kad tam tikros sąlygos, turi atsirasti po atleidimo. Atleidimas vertinamas tik todėl, kad padeda atstatyti socialinę harmoniją. Tik VI stilių apibūdina meilė kaip atleidimo pagrindas.

Šie visi stiliai nesudaro struktūruotas visumas; dažniausiai yra sprendžiama remiantis dviem gretutiniais stiliais. Atliekant tyrimus Taivanyje, rasta netgi II ir V stiliaus kombinacija.

Teisingumo ir atleidimo stilių ryšys rodo tai, jog reikalingi įgūdžiai socialinei perspektyvai numatyti. L. Kohlbergas teigia, kad pirmasis ir antrasis teisingumo lygiai yra ikikonveciniai, o R. D. Enright ir E. A. Gassin teigia, kad pirmasis ir antrasis stiliai yra iki-atleidimo stiliai. Šiais abiem atvejais reikalaujama baudžiančio ir atlyginančio teisingumo, kol bus atleista. Turintiems socialinę perspektyvą reikalavimams abipusiškumas. Pavyzdžiui, įžeistas asmuo gali palyginti save ir kitus. Trečiajam stiliui būdingas grupinės nuomonės paisymas, ketvirtajam - sistemos arba įstatymų paisymas. Penktajam stiliui būdingas sugebėjimas suprasti požiūrį į asmenį sistemos viduje arba numatyti perspektyvą, kaip galima keisti sistemą. Šeštajam stiliui būdingas supratimas, kad įstatymai reguliuoja visuomenės veiklą ir kad asmuo turi būti traktuojamas kaip vertingas pats savaime. Visiems kitiems atleidimo stiliams, kaip teigia autoriai, būdingas adekvatesnis ir sudėtingesnis socialinis vertinimas.

Šios žinios galėtų būti panaudotos teorinėse paskaitose būsimiesiems mokytojams, taip pat kuriant konkrečią sugebėjimo atleisti ugdymo programą.

Literatūra

1. Enright R. D., Gassin E. A. Forgiveness : a developmental view // Journal of Moral Education. - 1992. - Vol. 21. - No 2.
2. Gage N. L., Berliner D. C. Pedagoginė psichologija. - V., 1994.
3. Gassin E. A. Forgiveness and psychological wholeness // Annual conference of the CAPS. - 1994.
4. Gassin E. A. Receiving forgiveness // Journal of Moral Education. - 1997.
5. Stankevičienė R. Atleidimo proceso psichologinė analizė // LKMA konferencijos medžiaga. - V., 1997.

*Vilniaus pedagoginis universitetas
Darbas gautas 1998 05 22, spaudai įteiktas 1998 06 25*

JAUNOSIOS KARTOS ŠIUOLAIKINĖS SOCIALIZACIJOS MOKYKLOJE GALIMYBIŲ PROBLEMATIŠKUMAS

Vytautas Šlapkauskas

Summary

OPPARTUNITY PROBLEMS OF CURRENT SOCIALISATION OF YOUNG GENERATION AT SCHOOL

In this article the author analyses the problems of the causes of socialization of young generation. The problems of socialization arised from the process of change and decline of transformation. In the first part of the article there is emphasised the necessity to search for a modern conception of socialization in the process of change. The life in the process of change is the premises of searching for alternative strategy of socialization, where needs of individual and community are interdependent.

In the second part of the article the functions of socialization at school are discussed. It is possible to single out these main functions: a) the confer a qualification, b) the selection and allocations of an individual, c) the integration and legitimation of an individual.

In the third part of the article there is emphasised the decline of transformation in education and its influence on the process of socialization.

Key words: socialization; young generation; process of change; civil society; moral choice; functions of socialization; decline of transformation; education conditions.

1. Šiuolaikinės socializacijos kaip vyksmo problematiškumas

Laikantis diurkheimiško požiūrio, gyventi visuomenėje - vadinasi paklusti tos visuomenės logikai. Toks visuomenės pirmumas prieš individą atsispindi tradicinėje socializacijos sampratoje. Todėl dažniausiai neprisimenama, kad socializacija yra dvipusis procesas: jaunoji karta ne tik išmoksta būti pilnaverčiais savo visuomenės nariais, t. y. perima kultūrą, bet ir kartu atsiskleidžia patys. Visuomenėje augantis žmogus pamažu išsiugdo savęs sutapatino jausmą, įvairių savybių, kurios skiriasi nuo kitų žmonių, savęs suvokimą ir vertinimą. Kiekviena karta ir kiekvienas individas privalo išmokti, kaip socialiai elgtis tam tikroje vietoje ir tam tikru laiku, nes žmogui iš prigimties lemta gyventi visuomenėje (Tomas Akvinietis) [1, p. 229]. To išmokstama tik socialinėje aplinkoje. Dėl išmokimo vaidmens socializacija dažniausiai suprantama kaip visuomeniškai vertingos asmenybės formavimas per kryptingą ugdymą ir aplinkos veiksmus (L. Jovaiša, 1993) [9, p. 220]. Tuo pabrėžiama, kad yra tie, kurie žino, kas yra vertinga asmenybė ir kaip ji turi būti kryptingai ugdoma. Tokia socializacijos kaip vyksmo apibrėžtis labiau atspindi etninės (stabilios sanklodos) visuomenės požiūrį negu pilietinės visuomenės, kuriai būdinga nuolatinė kaita.

Dabartiniam pasauliui būdinga kaita kaip nuolatinis socialinis reiškiny. Tai vienas iš

esminių postmodernistinės visuomenės bruožų (Fullan, 1993), kuris sąlygoja ne tik švietimo kaitos sampratos poreikį [18, p. 11-20], bet ir būtinybę socializacijos procesus nagrinėti atsižvelgiant į šiuolaikinės sociokultūrinės kaitos kontekstą [17, p. 150-152].

Pilietinėje visuomenėje vyrauja ne etninės vertybės, nors jos neatmetamos ir neignoruojamos, bet patys įvairiausi požiūriai, skirtingos pasaulio sampratos ir ideologijos. Tai sudaro prielaidas alternatyvioms socializacijos strategijoms, kurias bendražmogiškųjų vertybių pagrindu galėtų rinktis socializacijos agentai. Bet priimtinos tik tokios socializacijos strategijos, kurios lemia visuomenės tapsmą atvira. Todėl socializacijos paskirtis, vykstant nuolatinei kaitai apibūdinama šiais požymiais:

- nauji piliečiai ugdomi tų visuotinai priimtų idealų, vertybių, elgesio pavyzdžių, kurie siekia išsaugoti pačią visuomenę ir atitinka visuomenės raidos perspektyvas;
- nauji piliečiai turi prigimtine teisę išlikti autentiški socializacijai, ir visuomenės raidai teikti naujų prasmų, kurios gali nulemti jos keitimosi kryptį, pobūdį ir pan.

Todėl jau pačiame socializacijos procese (ypač neišvengiamos kaitos kontekste) yra vidinio antinominio prieštaringumo galimybė, kurią H.Arendt apibūdino šiuo teiginiu: „Pačioje žmogiškosios situacijos prigimtyje glūdi tai, kad kiekviena nauja karta ateina į seną pasaulį ir todėl naująją kartą parengti naujam pasauliui gali reikšti tik tai, kad iš naujai atėjusių rankų siekiama išmušti jų pačių galimybes kurti kažką naują“ [2, p. 197]. Tai pirmoji ugdymo krizės sąlyga, kurios reikia išvengti ir kartu įgyvendinti vieną svarbiausių su ja susijusių uždavinių - formuoti būsimos pilietinės visuomenės narį.

Pripažindami šiuolaikinės socializacijos kaip vyksmo problematiškumą ir jo potencialų sprendimą alternatyviomis strategijomis, nuolatinės kaitos kontekste turime savęs paklausti: „Kas sietų tas alternatyvias socializacijos strategijas, kuriomis siekiama suformuoti pilietinės visuomenės narį?“ Tikėtina, kad jas sieja fundamentali idėja: nėra jokio universalaus ir galutinio visų žmogiškųjų problemų sprendimo būdo (I. Berlin). Ši idėja išreiškia pilietinės visuomenės moralinio ir politinio pliuralizmo esmę. Bet kartu I. Berlin nubrėžia ir pliuralistinės visuomenės ribas: ji negali išsiversti be tam tikro žmonių bendrumo suvokimo ir niekas negali kėsintis į tai, kas sudaro mūsų visų žmogiškąją prigimtį [7, p. 17-18]. Todėl šiuolaikinių socializacijos procesų suvokimas neatskiriamas nuo tam tikrų vertybinių horizontų egzistavimo ir asmenybe individą padaro jo santykis su gėriu ir blogiu [8, 12]. Taigi šiuolaikinės socializacijos kaip vyksmo problemos turi būti sprendžiamos tų moralinių pasirinkimų erdvėje, kurioje tarpusavyje derinasi individualus pasirinkimas su priklausomybe istorinei bendruomenei.

2. Mokyklos atliekamos socializacijos funkcijų apžvalga

Išnagrinėjus socializacijos mokykloje veiksnius (ir jų sąveiką), galima teigti, kad jaunosios kartos socializacija mokykloje gali būti tyrinėjama kaip trimatis socialinis reiškiny.

1. Individo lygmenyje socializacija suprantama kaip jo asmeninė „istorija“.
2. Instituciniame lygmenyje socializacija suprantama kaip pasekmė tų sąveikų, kurios vyksta mokykloje tarp individo ir praktinės veiklos bei tarp individų (pvz., mokinio-mokytojo; mokinio-mokinio) ir jų grupių. Tų sąveikų socialinis ir kultūrinis turinys nulemia socializacijos vertybes.
3. Sociologiniame lygmenyje socializacija suprantama kaip tam tikras socialinis mechanizmas, kuris sąlygoja individo statusą, vaidmenį ir savimonę.

Taip detalizavus socializaciją kaip trimatį socialinį reiškinių, galima teigti, kad bendrojo lavinimo mokykla asmens socializacijos procese atlieka tris pagrindines funkcijas: a) kvalifikacijos suteikimo, b) asmens selekcijos ir alokacijos, c) asmens integracijos ir legitimacijos. Pirmoji - kvalifikacijos suteikimo - funkcija suprantama dvejopai: kaip išmokymas rašyti, skaityti, skaičiuoti, o vėlesniame etape - bendrojo išsilavinimo suteikimas. Gyvenimas nuolatinės kaitos sąlygomis reikalauja iš individo naujų ir vis įvairesnių mokėjimų ir įgūdžių, lankstumo profesinio persikvalifikavimo atžvilgiu, pasirengimo didesniajam darbo mobilumui tiek šalies viduje, tiek už jos ribų, nusiteikimo mokytis praktiškai visą gyvenimą. Visa tai lemia didelio raštingumo poreikį [3, p. 7], kurio didėjimą determinuoja sociokultūrinė visuomenės evoliucija kaip reakcija į socioekonominius pokyčius. Pavyzdžiui, Lietuvoje 75 proc. jaunų žmonių linkę siekti gero išsilavinimo [4].

Mokykla sudaro sąlygas per mokymosi procesą nustatyti kiekvieno asmens kvalifikacijos lygį. Lygindama egzaminų rezultatus, mokykla įgyvendina antrąją funkciją: atrenka mokinius į gimnazijas ir kitas prestižines mokyklas. Mokykla suteikia teisę asmeniui po jos baigimo atsidurti skirtinguose profesinės hierarchijos laipteliuose (alokacija) [6, p. 64]. Pavyzdžiui, Lietuvoje 1997 metais aukštųjų mokyklų pirmojo kurso kontingentą sudarė: a) vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos abiturentai - 86,2 proc., b) profesinės mokyklos absolventai - 0,4 proc. ir c) aukštesniosios mokyklos absolventai - 13,4 proc. [14]. Tai įtvirtina tam tikrą socialinę stratifikaciją.

Sociologai, remdamiesi tyrimais, mano, jog bendrojo lavinimo mokyklos teikiamas išsilavinimas ne tik negali sulygtinti šansų vaikams iš skirtingų socialinių sluoksnių, bet veikiau atvirkščiai - netgi padidina tą nelygybę [6, p. 12]. Mokykla gali sulygtinti galimybes ir skatinti socialinį mobilumą [11, 151]. Išsivysčiusių Vakarų valstybių bendrojo lavinimo įstaigose, siekiančiose parengti mokinius aukštajam mokslui (pirmiausia gimnazijose), viršutinių ir vidurinių socialinių sluoksnių atstovų vaikų lyginamasis procentas nepalyginamai didesnis nei šių sluoksnių atstovų lyginamasis procentas bendrame valstybės gyventojų skaičiuje [5, p. 95]. Net paviršutiniškai įvertinus gimnazijų kontingentą, galima teigti, jog panaši situacija pastebima ir Lietuvoje.

Kita vertus, konkrečių tipų bendrojo lavinimo mokyklų lankymas priklauso ne tik nuo tėvų socialinės padėties. Tam įtakos gali turėti skirtingas mokinio tėvų išsilavinimo lygis, ypač, jei vieno iš tėvų išsilavinimas yra vidurinis ar aukštesnis už vidurinį. Tai dažniausiai būna tuo atveju, kai motinos išsilavinimo lygis aukštesnis už tėvo. Tuomet daug didesnis ir paties vaiko siekimas įgyti aukštesnį socialinį statusą negu tėvų [5, p. 88-93].

Šie procesai paaiškinami tuo, jog psichologinis klimatas klasėje, ypač gimnazijos, labiau atitinka psichologinį klimatą, vyraujantį vidurinių ir aukštųjų socialinių sluoksnių šeimose. Todėl vaikas, atėjęs į mokyklą iš tokios šeimos, jaučiasi geriau nei darbininkų vaikas. Šis faktas susijęs su bendrojo lavinimo mokyklos keliamais motyvaciniais, kognityviniais ir socialiniais reikalavimais, kurių labiau laikomasi aukštesnio socialinio statuso šeimose ir daug mažiau laikomasi arba visai nesilaikoma žemo socialinio statuso šeimose [5, p. 83-85].

Mokyklos integracijos ir legitimacijos (įvedimo ir įtvirtinimo visuomenėje) funkcija yra akivaizdi. Aptarsime vieną reiškinių, kuris susijęs su šia funkcija. Mokykloje, orientuotoje į viduriniųjų socialinių sluoksnių kultūrinį ir išsilavinimo lygį, skirtingų socialinių sluoksnių atstovai turi gauti konkretų ir individualų išsimokslinimą, vėliau lemiantį jų socialinį statusą (visai nebūtinai atitinkantį vidurinio sluoksnio statusą). Čia paaiškė-

ja mechanizmas, kuris galioja kiekvienam asmeniui bendrojo lavinimo mokykloje ir kuris vėliau lemia jo vietą socialinėje struktūroje.

Kiekvienam asmeniui, atėjusiam į bendrojo lavinimo mokyklą, iškyla dvi fundamentalios problemos: a) asmuo arba turi pakankamai gabumų gerai suprasti ir išmokyti mokyklinį kursą, arba jų neturi, b) mokyklos psichologinė aplinka arba atitinka šeimos psichologinę aplinką, arba neatitinka. Jeigu asmuo yra mokslus ir mokyklos psichologinė aplinka atitinka esančią šeimoje, tai jis su mokyklos pagalba įsitvirtina savo tėvų socialiniame lygyje arba pakyla dar aukščiau. Šitame procese jam neiškyla didelių sunkumų. Jei asmuo neturi minimalaus mokslumo geram mokyklinio kurso įsisavinimui, bet mokyklos psichologinė aplinka atitinka šeimos aplinką, jis pakankamai komfortiškomis sąlygomis įgyja minimalų žinių, mokėjimų ir įgūdžių kiekį, reikalingą gyvenime, ir dažniausiai su konkrečia šeimos pagalba pasilieka viduriniame socialiniame lygyje. Asmuo, kuriam užtenka mokslumo, bet jo šeimos psichologinė aplinka neatitinka mokyklinės, išmoka kursą ir dažniausiai pakelia savo socialinį statusą. Bet šis procesas nėra jam labai komfortiškas: be visų kitų problemų, asmeniui reikia adaptuotis naujoje jam psichologinėje aplinkoje. Asmeniui, kuris neturi būtinų minimalių gabumų mokykliniam kursui ir kurio šeimos psichologinė aplinka neatitinka mokyklinės, dažniausiai lieka dvi išeitys: arba jis lieka tėvų socialiniame lygyje, arba nusileidžia dar žemiau.

Aptarus mokyklos atliekamas socializacijos funkcijas, atskleidžiamos ribotos mokyklos galimybės padėti augančiajai kartai prisitaikyti prie naujų visuomenės gyvenimo sąlygų, kurioms būdinga nuolatinė kaita. Kita vertus, tradiciškai mokyklų paskirtis yra išlaikyti status quo, o ne inicijuoti kaitą [18, p. 12]. Todėl susidaro konfliktas tarp mokyklos atliekamų funkcijų ir jų sociokultūrinio konteksto. Vis greitėjanti sociokultūrinė evoliucija meta iššūkį mokyklai ir jos vykdomai socializacijos strategijai. Pastaroji turi transformuotis taip, kad skatintų visuomenės integracijos procesą ir ribotų jaunosios kartos segregacijos ir marginalizacijos galimybes, kurios išryškėjo Lietuvoje kaip augančio ekonominio nuskurdinimo ir išplitusios socialinės dezorganizacijos padarinys [16, p. 210-212].

3. Transformacinio nuosmukio padariniai

Kai vyksta “kuriamojo griovimo” procesas (J. Schumpeter), vargu ar įmanoma išvengti to nuosmukio, kurį J. Kornajis pavadino “transformaciniu nuosmukiu”. Šiuo terminu apibūdinamas postsocialistinių šalių ekonomikos nuosmukio fenomenas, kuris labai skiriasi nuo atvejų, aprašomų ekonomikos svyravimų teorijose. Transformacinį nuosmukį lydi dideli ir tam tikra prasme unikalūs pokyčiai, pavyzdžiui, planinė ekonomika virsta rinkos ekonomika.

Susidariusi Lietuvoje nepalanki vaikų nepriežiūros, jų nusikalstamumo padėtis ir jos plėtros tendencijos [12, p. 94] yra toks fenomenas, kuris negali būti aiškinamas kuria nors viena priežastimi (pavyzdžiui, dėl pablogėjusio materialinio ir socialinio gyvenimo smunka šeimos dorovė ir mažėja vaikų saugumas). Toks požiūris neatrodo įtikinantis. Šį sudėtingą fenomeną galima paaiškinti tik remiantis ištiso priežasčių kompleksu analize.

Švietime transformacinis nuosmukis pasireiškia kuriamojo ir griunamojo procesų sąveika, kuri apskritai bent jau trumpą laiką duoda negatyvų rezultatą: ugdymo sąlygos prastėja greičiau negu gerėja. Todėl būtina analizuoti ne tik absoliutų nuosmukį sukeliančias priežastis, bet ir visus veiksnius, lemiančius ugdymo kokybės augimą arba kritimą.

Transformacinį nuosmukį švietime lydi dideli ir unikalūs pokyčiai. Vyksta persiorientavimas iš vienatipės mokyklos į profiliuotas mokyklas ir gimnazijas. Ekonomistai pasakytų, kad nuo pasiūlos ribojimų pereinama prie paklausos ribojimų. Deja, šis procesas vyksta be pagrįstos empirinės analizės ir ilgalaikių prognozių. Todėl išvengti transformacinio nuosmukio padarinių - segregacijos ir marginalizacijos - niekaip nepavyko, nors apie tai būta įvairių deklaracijų. Šiuos procesus mokykloje riboti galėtų tokia švietimo politika, kuri siektų skirtingose mokyklose palaikyti labai nedaug besiskiriančias mokyimo ir mokymosi sąlygas. Deja, švietimo kokybės rodiklių analizė rodo [10, 2], kad mokyimo sąlygos bendrojo lavinimo mokyklos viršutinėse pakopose yra labai skirtingos ir gali turėti įtakos ne tik vyresnių nei moksleivių 15 metų nubyrėjimui [13, p. 4], bet ir jaunosios kartos šiuolaikinės socializacijos galimybių problematiškumui.

Literatūra

1. Anzenbacher A. Filosofijos įvadas. - V., 1992.
2. Arendt H. Tarp praeities ir ateities. - V., 1995.
3. Берстолл К. Граматность в контексте меняющейся Европы // Перспективы. - 1991. - No 4.
4. Deltuva A. Jaunimui rūpimos vertybės // Kultūros barai. - 1998. - Nr. 1.
5. Engel U., Hurrelmann K. Bildungschancen und Soziale Ungleichheit in Bildungswesen der Zukunft. - Stuttgart, 1987.
6. Grimm S. Soziologie der Bildung und Erziehung. - München, 1987.
7. Jokubaitis A. Pratarė // J. Berlin. Vienovė ir įvairovė. - V., 1995.
8. Jokubaitis A. Įvadas: Charleso Tayloro komunitarizmas // Taylor Ch. Autentiškumo etika. - V., 1996.
9. Jovaiša L. Pedagogikos terminai. - K., 1993.
10. Kačerauskienė A. Bendrojo lavinimo sistemos revoliucija // Dialogas. - 1998. Balandžio 10. - Nr. 15 (323).
11. Mueller W. Familie-Schule-Beruf. - Opladen, 1975.
12. Nepilnamečių justicija Lietuvoje. - V., 1998.
13. Pruskus V. Švietimo aprėptis // Dialogas. - 1998. Balandžio 17. - Nr. 16 (324).
14. Statistinė informacija apie Lietuvos jaunimą. - Statistikos departamentas prie Lietuvos Respublikos Vyriausybės, 1997.
15. Strzelevicz W. Bildungssoziologie, in Handbuch der empirischen Sozialforschung. - Hg. Koenig R. Bd. 14, 1979.
16. Šlapkauskas V. Jaunosios kartos socializacijos problemos Lietuvoje // Lietuvos šiuolaikinės panoramos kontūrai. - V., 1998.
17. Šlapkauskas V. Šiuolaikinės sociokultūrinės evoliucijos Lietuvoje ypatumai // Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. IV tarptautinė mokslinė konferencija: Mokslo darbai. - V., 1997.
18. Želvys R. Švietimo kaitos samprata // Švietimo studijos (4). Švietimo reformos. - V., 1998.

*Lietuvos kūno kultūros institutas
Darbas gautas 1998 05 25, spaudai įteiktas 1998 06 25*

MOKYKLOS SAVIVALDOS INSTITUCIJŲ ĮTAKA MOKYKLOS KAITAI

Rima Taurozienė

Summary

IMPACT OF SCHOOL MANAGEMENT INSTITUTIONS UPON ITS CHANGES

After the reestablishment of the independence, when all the values of life were revealed, children's moral decisions are affected by their revolt against teachers, parents. Not to let children stay away from social life, school society life, our school takes part in every possible project we hear about from various organizations. The students themselves create projects and participate in them.

Kuriame reformuotą efektyvaus ugdymo turinio mokyklą. Mūsų tikslas - išugdyti dorą žmogų, savarankišką asmenybę, aktyvų visuomenės pilietį, savo Tėvynės patriotą. Tai labai kilnus ir nelengvai pasiekiamas tikslas. Norėtusi, kad atsakomybę už jo įgyvendinimą jaustų ne tik pedagogai, bet ir visa sąmoningoji, aktyvioji visuomenė. Noriu pacituoti prof. A. Žygo žodžius: "Mokykla nėra tikslas savyje, ji kartu su visuomene turi spręsti socialinius, kultūrinius bei kitus klausimus".

Mokyklos ir visuomenės tikslas bendras - brandinti jauną žmogų, parodyti jam tobulėjimo būdus.

Švietimo reformose numatyta, kad toliau bus kuriama darni pamokinio ir popamokinio ugdymo sistema, kad bus puoselėjamos vaikų saviraiškos ir savivaldos galimybės. Mokyklai iškilo nepaprastai svarbus uždavinys - ugdyti aktyvų valstybės pilietį. Pilietiškumo ugdymo programoje numatyta spręsti šį uždavinį. Bandoma skatinti jaunimo organizacijų veiklą, rengiamos specialios programos ir jos tikslingai finansuojamos.

Šiandien Lietuvos mokyklai aktuali ir kita problema - vertybių stabilizacija. Manau, kad abiem problemoms - aktyvaus valstybės piliečio ugdymui, vertybių stabilizacijai - dėl objektyvių priežasčių (trūksta lėšų, žmogiškųjų resursų, o gal net institucijų) skiriama per mažai dėmesio.

Ugdymo turinys kuriamas mokyklos bendruomenėje, dalyvaujant mokytojams, mokiniais, jų tėvams. Šiame atsakingame darbe netiesiogiai dalyvauja visa visuomenė, pasitelkdama reikiamus formalius ir neformalius ugdymo turinio šaltinius, kultūrinę ir socialinę gyvenimo patirtį. Reikšmingas vaidmuo šiame procese turi tekti Mokyklos tarybai - aukščiausiai savivaldos institucijai, jungiančiai moksleivių, jų tėvų ir pedagogų atstovus, kai reikia spręsti svarbiausius mokyklos uždavinius. Manau, kad šiuo metu tai vienas iš realiausių būdų, kaip įtraukti tam tikrą visuomenės dalį į mokyklos gyvenimą.

Tėvų bendruomenė per išrinktus savo atstovus dalyvauja mokyklos gyvenime, priimančios sprendimus mokyklos veiklos klausimais, įgauna teisę koreguoti ugdymo turinį. Dokumentais neskatinama savivaldos institucijų atsakomybė plėtojant demokratinius

santykius, funkcijos suteikiamos formalios. Dėl blogo finansavimo nekuriamos savivaldos institucijos, kurios darytų įtaką švietimo institucijos struktūriniais, demokratiniais, ugdymo turinio pokyčiams.

Nekalbėsiu apie mokyklos valdymą, Mokyklos tarybos veiklą. Būdama praktikė, norėčiau pasidalinti savo mokyklos patirtimi - mokinių pilietiškumo, vertybių ugdymo ir savivaldos institucijų įtaka mokyklos kaitai.

Manau, kad pilietiniame ugdyme tiesa ir kritiškas tyrinėjimas yra susiję, siekiant vieno tikslo ugdyti individus, galinčius efektyviai tvarkyti savo gyvenimus ir remti politinę bendruomenę. Į pilietinį ugdymą neturėtų būti įtrauktos vien tik studijos, reikėtų skatinti vaikus kritiškai įvertinti iš tėvų ar kultūrinių bendruomenių perimtus įsitikinimus, vertybes ir gyvenimo būdą.

Kad mokiniai neliktų abejingi tam, kas vyksta aplinkui, kad taptų mokyklos bendruomenės nariais, mokykloje buvo pradėti rengti mokinių prezidento rinkimai. Šiuo metu jau turime antrąjį mokyklos mokinių prezidentą, išrinktą slaptu, demokratišku visos mokyklos bendruomenės balsavimu. Sėkmė mokykloje paskatino dalyvauti ir rimtesniame, tarptautiniame PHARE & TACIS Demokratijos programos bei Europos Sąjungos bendrame demokratinės visuomenės kūrimo projekte "Demokratijos stiprinimas vietinėje bendruomenėje". Projekte dalyvavo Lietuvos, Estijos, Vokietijos ir Olandijos mokyklų moksleiviai. Šį projektą koordinavo Nacionalinė visuotinio ugdymo agentūra ir Amsterdamo visuomenės ir politikos institutas, o Estijoje ir Lietuvoje - Lietuvos žmogaus teisių centras. Šiuo projektu buvo siekiama sudaryti sąlygas IX-XI klasių moksleiviams pasijausti pilnaverčiais dalyviais. Mokėmės spręsti vietines gamtos apsaugos problemas. Būtina buvo priimti sprendimą ir jį įgyvendinti. Projektas buvo vykdomas, bendradarbiaujant su Panevėžio miesto savivaldybe. Šio projekto "aktyviąją dieną" miesto savivaldybeje dirbo apie 100 mūsų mokyklos mokinių. Laimėjo projektas "Jaunimo iniciatyvų centro" (JIC) įkūrimas ir jo veiklos organizavimas. JIC inicijuoja įvairias mokinių akcijas, organizuoja popamokinę veiklą. Šiuo metu JIC VII-XII klasių mokiniai dirba grupelėmis, o jų darbą koordinuoja mokytojas. Šio centro veikla susijusi su:

- laikraščių leidimu (laikraštis "Tau ir kiekvienam");
- tyrimais (atlieka įvairius tyrimus mokykloje ir už jos ribų, elektroniniu paštu ir kitus);
- ekologija (domisi ekologinėmis problemomis, vykdo projektus, dalyvauja talkose);
- sveikatingumu (organizuoja sportinius mokyklos renginius);
- mokinių teisių apsauga (organizuoja labdaringas akcijas);
- psichologine tarnyba (kartu su mokyklos psichologe atlieka apklausą, anoniškai konsultuoja);
- laikinųjų iniciatyvų grupėmis, kurios įkuriamos dažniausia vesti kultūrinius renginius. Mokykloje organizuojamos "Gerumo stovyklos", maratonas, akcijos ir t.t.

Manau, svarbu pripažinti, kad ugdymas ar mokymo veikla yra neįmanoma be vadovavimosi vertybėmis. Kiekvienas mokytojo teiginys, kiekvienas jo pedagoginis veiksmas ar susilaikymas nuo veiksmo yra pagrįstas vertybėmis.

Užduotis, su kuria susiduria mokyklos, siekdamas vertybių darnos, yra sudėtinga. Manau, kad mūsų mokyklos propaguojamos vertybės persipynusios su pilietiškumo ugdymu. Mes aktyviai dalyvaujame ALF skelbtuose konkursuose. Įgyvendiname projektą

“Aš ir mano teisės”, mokiniai susipažino su savo teisėmis, dalyvavo plakato konkurse “Vaikai prieš prievartą”, lankėsi Lietuvos žmogaus teisių centre, organizavo “paguodos telefoną”. Vyko konferencija “Jaunimo veikla - prielaida pilietiškumo ugdymui”. Konferencijoje dalyvavo svečiai iš Jurbarko A. Giedraičio-Giedriaus vidurinės mokyklos, Šiaulių Didždvario, Radviliškio Lizdeikos gimnazijų. Mokiniai kūrė projektus, sprendė problemas, ką daryti, kad nebūtų pažeidžiamos mokinio, mokytojo teisės.

Kartu su Panevėžio J. Balčikonio gimnazijos moksleiviais dalyvavome Lietuvos žmogaus teisių centro organizuotame ir ALF remtame projekte “Žaidžiame rinkimus”. Dirbome mokykloje, o po to dvi dienas moksleiviai dirbo Lietuvos Respublikos Seime.

Vyko jaunųjų žurnalistų seminaras, kurio idėją rėmė savaitraštis “Dialogas” ir Panevėžio rajono mokytojų švietimo centras. Seminare dalyvavo jaunieji žurnalistai iš 19 Panevėžio apskrities mokyklų. Seminarą vedė laikraščio “Dialogas” vyr. redaktorė E. Tervydytė, vyr. redaktorės pavaduotoja L. Laurinčiukienė. Į svečius buvo atvykę Radijo centro ir LNK laidos “Prieštarauk” rengėjai. Po seminario buvome pakviesti ir dalyvavome tiesioginėje laidoje “Prieštarauk”.

Keletas JIC narių dalyvavo Panevėžio rajono organizuotoje “Sniego gniūžtės” stovykloje, grįžę į mokyklą, susibūrė į iniciatyvinę grupę ir, norėdami kuo daugiau mokinių įtraukti į mokyklos gyvenimą, organizavo trijų dienų “Gerumo stovyklą” socialiai remtinių šeimų vaikams, klasių seniūnams ir šiems mokiniams. Šioje stovykloje grupių vadovais dirbo mūsų mokyklos vyresnieji moksleiviai. Mokytojai buvo tik pagalbininkai. Džiaugiuosi, kad pasisėkė įgyvendinti šį sumanymą: mokėmės dirbti kartu, klausėmės pranešimų apie nusikalstamumą Panevėžio mieste, narkomaniją, diskutavome žmogaus teisių pažeidimo temomis.

Dalyvavome ir laimėjome Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos skelbtą “Vaikų ir paauglių nusikalstamumo prevencijos programų” konkursą. Turėdami šiek tiek lėšų ir didelį norą, organizavome penkių dienų “Kūrybos ir gerumo” stovyklą VI-VIII klasių 277 moksleiviams. Iš jų 74 - moksleiviai priklausantys rizikos grupei. Visi stovyklos dalyviai buvo suskirstyti į grupes po 12-13 moksleivių iš skirtingų klasių, kad suprastų, jog jie priklauso ne tik klasei, bet ir mokyklos bendruomenei. Jau turėjome patirtį, kad, taip veikdami, galime pasiekti gerų rezultatų, burdami patikimą mokyklos bendruomenę. Kiekvienai grupei vadovavo du mokiniai savanoriai iš X-XI klasių. Be to, kiekvienai grupei padėjo ir vienas mokytojas. Stovyklos programą kūrė patys mokiniai.

Viena stovyklos diena buvo skirta Lietuvos kariuomenei. Tą dieną dalyvavo SKAT 51 bataliono atstovai, vadovaujami p. Algimanto Keršio. Mokiniai važinėjo tankete, susipažino su ginkluote, ardė ginklus, dalyvavo kliūčių ruože, stebėjo karių pasirodymus ir t.t.

Antroji diena buvo skirta policijai, dalyvavo policijos komisariato policininkai, ARO vaikinai, kinologai, pėdsekiai, vadovaujami vyr. inspektorės p. Danguolės Venslavičienės. Tą dieną mokiniai mokėsi pagal nuotrauką surasti “nusikaltėlį”. Ieškojome “naktinio vagies”, pagrobūsiu stovyklos saldainius.

Kitos stovyklavimo dienos buvo skirtos sveikos gyvensenos ugdymui ir Ateities mokyklos projekto kūrimui.

Po visų šių darbų atsikvėpėme, pasikvietėme p. Ritą Dukynaitę ir p. Ričardą Ališauską, kurie dirbdami kartu su moksleiviais bandė įvertinti mūsų mokyklos programuojamas vertybes.

Norėčiau, kad mane suprastumėte teisingai. Perkainojant vertybes ir vykstant demo-

kratiniams procesams nėra visiškos laisvės, nes visiškos laisvės vaikai nesupranta. Vis tiek yra dalykų, kuriuos mokytojas riboja. Aš manau, kad svarbu vaiko paties atsakomybė, supratimas, kas jis yra.

Mokyklos seniūnų taryba teikia pasiūlymus dėl mokyklos kultūrinės veiklos, dėl moksleivių saviraiškos galimybių, inicijuoja įvairias mokinių akcijas, svarsto mokinių elgesio taisykles.

Visa mokyklos bendruomenė labai norėjo turėti mokyklos radiją. Susikūrė mokinių iniciatyvinė grupė, kuri ėmėsi ši sumanymą įgyvendinti:

- parašė projektą;
- išleido ir išpardavė labdaringas akcijas.

Ir taip mokykloje pradėjo veikti radijas.

Moksleivių iniciatyva vyksta akcija “Colgete”, kurios metu galima laimėti asmeninių prizų kompiuterį mokyklai, ar kelionę klasei į Latviją ar Estiją.

Moksleiviai bendradarbiauja ir su kitų mokyklų mokiniais, kartu su Lizdeikos gimnazijos moksleiviais vykdo projektą “Aš - iniciatyvus bendruomenės narys”.

Aišku, galima mokyti demokratijos teorijos, bet svarbiau mokyti gyventi demokratiškai. Kad moksleiviai mokytųsi demokratiškai gyventi, mes patys turime būti demokratiški: priimti vaiką tokį, koks jis yra, išmokyti paisyti vaiko nuomonės.

1997/98 m. m. mokykloje svarbiausios buvo biblioteka bei skaitykla ir jų vadovės p. Raimonda Budnikienė ir p. Rita Garšvaitė. Laimėjus ALF konkursą “Šiuolaikinės bibliotekos kūrimas” prasidėjo projektinis darbas. Daugeliui mokinių tai nebuvo negirdėti dalykai. Bet į šį projektinį darbą įsitraukė visi V-XII klasių mokiniai. Moksleiviams reikėjo sužinoti, kokie vykdomi projektai, kaip pasirinkti, o gal susirasti bendraminčių savo idėjoms įgyvendinti. Džiugu, kad mokėmės ir kūrėme kartu. Buvo sukurti ir įgyvendinti 29 projektai, juose dalyvavo per 560 moksleivių, mokytojai tapo konsultantais, pagalbininkais. Projektų temos buvo labai įvairios: sportas, laisvalaikis, laikraščio ir dienoraščio leidimas, giminės, šeimos istorijos, literatūra, vandens ir elektros taupymas, mikro-rajono Sietyno parko tyrimas, karpiniai ir t. t. Smagu, kad dviem projektams vadovavo patys moksleiviai: “Bėda” - Artūras, Mykolas, Dovilė, Laura iš XIb klasės (mokytojus mokė dirbti kompiuteriu) ir “Karpinių kopetėlės”, “Kiškis iš balto molio” - Žaneta iš VIIIc klasės.

Manau, kad projektinis darbas - tai būtinybė. Tik taip organizuojant ugdymo procesą, mokiniai patys nori pažinti nepažįstamą, atrasti - neatrastą, įgyvendinti idėjas, panaudoti per pamokas išgirstas žinias. Tik taip dirbdamas mokinys tampa atsakingas, nes jis pats sprendžia, ką ir kaip dirbs.

Aš manau, kad mūsų mokykloje jau žengtas žingsnis švietimo reformos link. Kuriamė darnią pamokinio ir popamokinio ugdymo sistemą.

Literatūra

1. Bruzgelevičienė R. Atvirėjantis, atviresnis, atviras pasaulis // Dialogas. - 1998. - Nr. 16, 17.
2. Terence H. McLaughlin. Šiuolaikinė ugdymo filosofija (demokratiškumas, vertybės, įvairovė). - K., 1997.

*Panevėžio “VYTURIO” vidurinė mokykla
Darbas gautas 1998 05 22, spaudai įteiktas 1998 06 25*

TEISINGUMAS - REIKŠMINGA MOKYTOJO SAVYBĖ UGDANT KRAŠTO PILIETĮ

Ona Tijūnėlienė

Zusammenfassung

DIE GERECHTIGKEIT IST EINE BETEUTENDE EIGENSCHAFT DES LEHRERS BEI DER ERZIEHUNG EINES BEWUSSTEN STAATSBÜRGERS

In diesem Artikel wird auf Grund der Ergebnisse der Forschung der pädagogischen Literatur betont, daß die Gerechtigkeit die Folge der geistigen Entwicklung des Menschen ist. Bei der Bewertung der Kriterien der Lehrerpersönlichkeit lassen sich die Schüler von natürlicher Reaktion leiten: sie verlangen die gleiche Moral, Achtung, sie möchten als Persönlichkeiten akzeptiert werden.

Für die Schüler taucht ein Problem der Gerechtigkeit auf: sie erleben Mißachtung, nicht objektive Einschätzung, sie werden nicht immer verstanden. Der größte Teil der Jugendlichen (Teenagers) verträgt die Ungerechtigkeit und Beleidigungen tief und schmerzhaft und die Folgen sind negativ: die Gesundheit wird gestört, Selbstachtung wird schwächer, es entsteht Mißtrauen zu den Menschen. Wenn man den Lehrern widerspricht, so entstehen kleine Konflikte. Bei der Entwicklung der Sittlichkeit muß der Lehrer ein Vorbild sein.

Schlüsselwort: das Kriterium, die Gerechtigkeit, die Eigenschaft, der Bürger.

Kaip ir visais laikais, taip ir šiandien mokyklos tikslus lemia visuomeninis krašto gyvenimas, Europos ir pasaulio politinio, ekonominio, socialinio, kultūrinio gyvenimo tendencijos. Taigi mokykla įpareigota prisidėti prie krašto visuomenės bendrojo kultūros lygio kėlimo ir išugdyti tokį žmogų – pilietį, kuris kartu su kitais spręstų savo ir visuomenės gyvenimo problemas, keistų pookupacinę tikrovę, veikla įprasmintų savo gyvenimą.

Ugdyti pilietį - ugdyti dorą žmogų su demokratinei gyvensenai būtinomis savybėmis: teisingą, pagarbų kitam žmogui ir tautos kultūriniam palikimui, taikingą ir solidarų, mylintį Tėvynę ir artimą [1, p. 7].

Vienos iš pagrindinių ir būtinų piliečio dorybių – teisingumo - ugdymo prielaida – teisingi santykiai su juo; tokios dorybės įsikūnijimo pavyzdys – mokytojas. Teisingumo problemai Lietuvos pedagogikoje skirta nemaža dėmesio. Problema šiandien aktuali ir ugdymo praktikoje.

Tad šio straipsnio **tikslas** – pasekti, kaip traktuoja teisingumą Lietuvos pedagogikai, bei remiantis diagnostinio tyrimo rezultatai parodyti mokinių požiūrį į šią dorybę.

Tyrimo **objektas** – mokytojo teisingumas kaip dorybė, Lietuvos pedagogų mintimis remiantis, teisingumo problema šiandieninėje ugdymo praktikoje.

Metodai – analizės; lyginimo, sintezės.

Lietuvos pedagogai apie mokytojo teisingumą

Teisingumas, kaip reikšminga mokytojo savybė ir dorybė, akcentuojama daugelio Nepriklausomos Lietuvos pedagogų darbuose. Išsamesnių publikacijų apie tai paskelbė M. Pečkauskaitė, P. Maldeikis, A. Maceina, J. Zastarskis, J. Mikalauskas ir kt. Jie ne tik pateikė teisingumo sąvoką, bet ir atskleidė jo reikšmę žmogaus gyvenime.

Vienas iš žmogaus teisingumo kriterijų, pateiktų pedagogų darbuose, – visose gyvenimo srityse laikymasis tų dėsnių, kuriuos nustatė Dievas, valstybė, sąžinė. Bedieviai esą laikosi valstybės įstatymų ir sąžinės balso, anarchistai – sąžinės balso. Laimingiausi tie, kurie remiasi visais trim šaltiniais teisingumui pažinti – jie lengviau išvengia klaidų. Teisingiausi tie žmonės, kurie vadovaujasi sąžine, nes į valstybės įstatymų rėmus negali tilpti visi nusikaltimai, o Dievas juk suteikė žmogui laisvą valią elgtis vienaip ar kitaip. Tad svarbiausias auklėtojo uždavinys – išugdyti auklėtinių sąžinės jautrumą, kuris ir turįs būti žmogaus minčių ir darbų teisingumo kriterijus. Labai svarbu, kad sąžinė būtų gryna, sveika. Pyktis, neapykanta, baimė – didžiausi sąžinės žudytojai [7, P. 709].

Teisingumo sampratą pateikė J. Zastarskis veikiamas vokiečių pedagogų H. Schmidto, G. Grunwaldo, O. Willmanno ir kt. pažiūrų. „Teisingumas yra toji dorybė, kuri kiekvienam priskiria tai, kas priklauso pagal įstatymą, būtent, pagal teisę ir pareigą, teisinga yra tai, kas atitinka teisę“, – rašė H. Schmidtas [5, P. 214]. Taigi J. Zastarskis čia išvelgia tokius komponentus: teisingumas – dorybė, teisingumas – teisinė apraiška, teisingumas – svetimų teisių gerbimas (7, P. 489). G. Grunwald'o nuomone teisingumas – pareigos supratimas, O. Willmanno – dorinė valia, t.y. nesisavinimas to, kas priklauso kitam [7, P. 489]. Teisingumui priešingas neteisingumas. Tai tokia nedorybė, kai sąmoningai ar nesąmoningai prieštaraujama teisei išraiškai, negerbiamos svetimos teisės, kai kitas asmuo priverčiamas paklusti ir atlikti tam tikrus veiksmus, kurie prieštarauja to asmens teisėms ir pareigoms [4, P. 490].

Pedagogų darbuose akcentuojami keli teisingumo reikšmės žmogaus gyvenime aspektai. Viena vertus, vadovavimasis sveika sąžine, Dievo ir valstybės įstatymais, gyvenimas ir elgesys pagal juos – tai skriaudų, neapykantos, nesantaikos ir kitų negerovių, atsirandančių nepaisant teisingumo, išnykimo prielaida. Teisingumas – tai žmonių suartėjimo, telkimosi ir glaudžių santykių prielaida [4, P. 710]. Antra vertus, teisingumas, kaip dorybė, išmintingiems bei savitvardiems žmonėms leidžia įžengti į doros sferas [7, P. 489].

Pedagogų darbuose ryški idėja, kad viena svarbiausių neteisingumo priežasčių yra tai, jog mokytojas nėra brandi asmenybė. Auklėjimo procese tokia asmenybė vaidina lemiamą vaidmenį. Įstatymai, taisyklės, aplinkraščiai, mokymo planai, metodai – svarbūs dalykai, bet ne svarbiausi. Jie tampa prasingais tik išsimokslinusio, doro ir sumanaus mokytojo rankose. Taigi ten, kur reikia išjudinti dvasios gyvenimą, reikia asmenybės [7, P. 537].

P. Maldeikis teigė, kad mokytojas, norėdamas apsaugoti vaikus nuo melo, turi būti griežčiausio teisingumo pavyzdys: vengti kiekvieno netikro blizgesio ir atrodyti net ir pats sau ne kitoks, koks yra: ne didesnis ir ne mažesnis, ne stipresnis ir ne silpnesnis, ne laimingesnis ir ne nelaimingesnis, ne blogesnis ir ne geresnis [3, P. 59].

Sovietinio laikotarpio mokytojo teisingumas priskiriamas prie jo socialinių- psichologinių ir etinių-pedagoginių savybių [6, P. 65]. Beje, mokytojas negalėjo suvokti tikro-

sios šios savybės prasmės – jis tarnavo iškreiptai suprastos demokratijos ir sovietinės diktatūros uždavinių įgyvendinimui.

Mūsų dienų pedagogų darbuose ypač prasminga prof. L. Jovaišos tiesos ir meilės tiesai ugdymo traktuotė. “Tiesa – tai gėris ne tik man, bet ir kitam žmogui. Mylėti tiesą – tai dažniausiai jausti žodžio ir tikrovės vienį, juo gyventi, norėti, kad triumfuotų teisybė visur ir visada, veikti tiesos sakymo aplinkybėmis, bjaurėtis melu” [6, P. 49]. Taigi tiesos kriterijus – tikrovė. Profesorius tiesą traktuoja kaip visą pasaulį aprėpiančią vertybę (gamtos, Dievo, žmonių, santykių, doros, grožio, asmens, teisingumo, grupės ir kt.). Mūsų nagrinėjami problemai ypač svarbi teisingumo tiesa, kurios kriterijus – teisė. Teisingas elgesys toks, kuris atitinka nustatytas taisykles, Dievo ir žmonių įstatymus, gamtos dėsnius. Jeigu elgiamasi pagal visuotinai priimtus įstatymus – veikiama teisingai, nors prigimtinė tiesa gali būti ir pažeidžiama. Teisingumo tiesa yra įstatymų tiesa. Todėl L. Jovaiša išreiškia viltį, kad visų įstatymų, taisyklių kriterijus būtų visuotina tiesa, darnos tiesa, “plaukianti iš Dievo kaip darnos Viešpaties” [6, P. 51].

Taigi teisingumas – dorybė, reikšminga ugdant dorą žmogų, krašto pilietį.

Mokiniai apie teisingumą jų gyvenime

Šią straipsnio dalį sudaro diagnostinio tyrimo rezultatų analizė. Tyrimas atliktas 1988 m. balandžio mėn. Vakarų Lietuvos mokyklose. Respondentai – 225 VII–IX klasių mokiniai: 108 berniukai ir 117 mergaičių. Tyrimo tikslas – nustatyti mokinių požiūrį į teisingumo reikšmę jų gyvenime.

Visi VII–IX klasių mokiniai turi teisingumo vertinimo kriterijus.

VII klasės berniukai pagrindiniu kriterijumi laiko mokytojo sugebėjimą teisingai vertinti ugdomosios veiklos rezultatus (66,6 proc.). Jų manymu, teisingi mokytojai – tie, kurie vertina atsižvelgdami į gabumus, ne per griežtai, nesiorientuoja į kitų mokomųjų dalykų vertinimo rezultatus. Šiomis mintimis mokiniai tarsi primena apie savo individualybę ir bendruosius bei specialiuosius gabumus. Nedaugelis šios klasės berniukų teisingumo kriterijumi laiko mokytojo palankumą, gerumą (16,6 proc.), prieinamą, patrauklų medžiagos dėstymo būdą (16,6 proc.).

Dauguma šios klasės mergaičių taip pat labiausiai vertina mokytojo sugebėjimą objektyviai vertinti jų žinias ir mokėjimus (78,5 proc.). Dažna mergaitė išgyvena nemalonių jausmų dėl klasės draugų favorizavimo: mokytojai nevienodai vertina mokinius, kilusius iš turtingų ir neturtingų šeimų, gražius ir negražius, mokytojų draugų ir su mokytojais artimiau nebendruojančių tėvų vaikus, nors jų darbo rezultatai tokie patys. Mergaitės ypač trokšta moralinės lygybės, vienodo moralinio traktavimo. Antras mergaičių nustatytas teisingumo kriterijus – aukšta bendravimo kultūra, gražus elgesys, supratimas, palankumas (21,4 proc.).

VII klasės berniukai ir mergaitės renkasi beveik tuos pačius teisingumo kriterijus. Tačiau mergaičių poreikis būti teisingai vertinamoms išreikštas labiau. Tai galbūt susiję su psichologinėmis amžiaus savybėmis: mergaitės jautriau, išgyvena nepalankų mokytojų požiūrį į jas, trokšta daugiau dėmesio, gerumo, nuoširdumo.

VIII klasės berniukai, priešingai negu septintokai, pirmenybę teikia doroviniam mokytojo elgesiui (54,54 proc.). Jiems nepriimtinas mokytojų susierzinimas, pakeltas balso tonas, išskyrimas pagal lytį, šeimos ekonominę padėtį. Berniukai tikisi iš jų palankumo, geranoriškumo, gilesnės situacijos analizės ir teisingo sprendimo. Antrasis mokytojų

teisingumo kriterijus, kurį nurodė trečdalis vaikų (35,5 proc.), - teisingas žinių įvertinimas. Vertinti mokinių teisingai, jų nuomone, tai vertinti pagal atliktą darbą, jo kokybę.

Taigi VIII klasės berniukams labai svarbus teisingas mokytojo požiūris į juos: supratimas, pagalba, pagarba.

VIII klasės mergaitės nurodė du mokytojų teisingumo kriterijus. Pirmasis – mokytojų bendravimo su mokiniais būdas (100 proc.): teisingi mokytojai - tie, kurie mokinius užjaučia, bendrauja, paiso jų norų ir poreikių, į juos išsiklauso, visus mokinius laiko lygiais, nežemina, nemenkina. Antrasis kriterijus (kaip nurodė ir berniukai) – mokytojo sugebėjimas teisingai vertinti ugdomosios veiklos rezultatus (36,6 proc.).

Taigi tiek berniukai, tiek mergaitės pagrindiniu mokytojo vertinimo kriterijumi laiko mokytojų požiūrį į mokinių ir humaniškus santykius su juo.

IX klasės berniukai, kaip ir septintokai, vertina mokytojo sugebėjimą objektyviai vertinti (81,8 proc.) – nesivadovauti simpatijomis ir antipatijomis. Antrasis kriterijus, nurodytas berniukų, – mokytojų požiūris į mokinius (36,6 proc.): mokytojas neturi būti per daug griežtas, privalo suprasti mokinių, maloniai bendrauti ir reikalui esant padėti (36,6 proc.). Gerai mokyti, aiškiai išdėstyti medžiagą, padėti ją suvokti – trečiasis berniukų nurodytas mokytojų teisingumo kriterijus. Jis neatsiejamas nuo mokytojo meilės darbui ir jo funkcijų atlikimo (18,8 proc.).

Šios klasės mergaitės nurodė tokius pačius kriterijus, kaip ir berniukai: teisingas mokytojas - tas, kuris objektyviai įvertina veiklos rezultatus (63,6 proc.), kuris supranta, geba įsijaušti, rūpinasi kiekvienu (54,5 proc.), prieinamai moko (9 proc.).

Teisingumo problema iškyla daugumai VII klasės berniukų (83,3 proc.). Vaikai jautriai reaguoja į neteisingus kaltinimus (50 proc.), sielojasi dėl nevienodo vertinimo (33,3 proc.), dėl ugdymo praktikoje susiformavusių neteisingų santykių su jais (16,6 proc.).

VII klasės mergaitėms ir mokykloje, ir namuose irgi pasitaiko situacijų, kuriose jos pasunta neteisingą elgesį su jomis (100 proc.). Iš jų trečdaliui taip nutinka dažnai (35,7 proc.), 14,2 proc. - nelabai dažnai. Mergaitės daugiau neteisybės patiria namuose (58,33 proc.). Problema atsiranda dėl to, kad suaugusieji save visad laiko teisingais ir protingais. Tokios nuostatos mergaites žeidžia (14,2 proc.). Mokykloje mergaitės patiria neteisingus mokytojų santykius su jomis (21,4 proc.): jie elgiasi nežmoniškai, vertina neteisingai. Neteisingų kaltinimų, apkalbų pasitaiko ir bendraujant su klasės draugais (14,2 proc.).

VIII klasės berniukai patiria mokytojų neteisingumą (81,1 proc.): mokytojai neįsiklauso į jų norus, pageidavimus, prašymus, nesupranta jų.

Mergaičių dėl neteisingo elgesio su jomis skundžiasi mažiau (72,7 proc.). Dalis jų konstatuoja, kad mokyklose, kuriose mokėsi anksčiau, neteisybės patirdavo (27,7 proc.). Sąlygos naujoje mokykloje jas veikia teigiamai.

Taigi berniukai akcentavo savo nepasitenkinimą požiūriu į juos.

Apie nedažnai patirtą neteisingumą mokykloje kalba ir maždaug tiek pat devintokų: 81,8 proc. berniukų, 90,9 proc. mergaičių.

Kaip reiškiasi suaugusiųjų neteisingumas? VII klasių berniukams neteisybę dažniausiai tenka patirti namuose (66,6 proc.): jie be reikalo barami, tėvai ne visiems vaikams vienodai teisingi. Mokytojais jie skundžiasi dėl vertinimo, grubumo (33,93 proc.).

Šios klasės mergaitės skaudžiau išgyvena namuose patirtą neteisybę (64,28 proc.). Net 42,8 proc. turi problemų dėl savo gimimo eiliškumo: vyresnes, turinčias jaunesnių

brolių ir seserų, pastariesiems nusižengus, tėvai apkaltina. Ir priešingai, turinčios vyresnius brolius ir seseris, pasigenda teisingų santykių su jomis. Mokytojų neteisingumu skundžiasi 14,2 proc..

Taigi ir berniukai, ir mergaitės daugiausia neteisingumo, išreikšto įvairiomis formomis, patiria namuose iš tėvų bei artimųjų. Patiriamomis skriaudomis skundžiasi 66,6 proc. berniukų ir 64,2 proc. mergaičių.

Aštuntokai berniukai (90,9 proc.) mini tą pačią neteisingumo pasireiškimo formą: suaugusieji nesupranta, neišklauso, nenori nei išklaudyti, nei suprasti. Jie kategoriškai ir nejautrūs, nesupranta vaikų norų, netiki jais, kaltina be priežasties.

Šios klasės mergaitėms suaugusiųjų neteisingumas asocijavosi daugiausia su santykiais namuose, t. y. su motina, tėvu (63,63 proc.). Iš jų 54,54 proc. skundžiasi savo gimimo eiliškumu: tėvai visada apkaltina vyresnes, nors kalti būna jaunesni vaikai. Neteisingumu jos laiko suaugusiųjų nesugebėjimą išklaudyti problemą ir išsiaiškinti iki galo (100 proc.). Taigi vaikų ir suaugusiųjų santykiuose nemaža tarpusavio nesupratimo, o juk paauglių – ir berniukų, ir mergaičių - teisingumo poreikis labai stiprus.

Devintokai berniukai konstatuoja įvairias suaugusiųjų neteisingumo apraiškas: juos neteisingai apkaltina mokytojai (45,4 proc.), suaugusieji laiko juos menkesniais už save, nepilnaverčiais, nuolaidžiauja mergaitėms (27,9 proc.), nenori išklaudyti, suprasti (18 proc.).

Devintokės nurodo daugiau neteisingumo faktų: suaugusieji nenori išklaudyti ir suprasti (45,4 proc.), laiko šiuolaikinį jaunimą blogesniu negu ankstesnių kartų (18 proc.), nepasitiki laiko savarankišku (9 proc.), neteisingai vertina (18 proc.), rodo valdžią, grasina (9 proc.).

Skriaudas ir neteisybę VII klasių berniukai labai jautriai išgyvena (83,3 proc.). Skriaudžiami jie nori prieštarauti: atsikalbinėti, ką nors pikta pasakyti, kai kuriems vaikams atsiranda destruktinės veiklos poreikis: gadinti, laužyti, siautėti, kai kurie užgniaužia savyje pykčio jausmą, praranda norą mokytis.

Mergaitės irgi jautriai reaguoja į neteisybę (64,2 proc.). Jos verkia, joms skauda galvą ir širdį dėl neteisybės. Kai kurioms jų dėl neteisybės kyla pasipriešinimo jausmas: mergaitės nori ką nors bloga pasakyti, keikti, keršyti, kenkti (35,7 proc.).

Panašias psichologines būsenas patiria ir VIII klasių berniukai: beveik pusė jų užsisklendžia savyje, nesipriešina, nesiginčija, nepamiršta nuoskaudų, tačiau santykiai su mokytojais keičiasi – nutolstama nuo jų (45,4 proc.). Kai kuriems vaikams neteisingumas sukelia ypač prieštaringus ir neigiamus jausmus: pyktį, neapykantą (27,2 proc.). Pastarieji irgi nesipriešina viešai, bet mintyse juodina mokytojus, apšneka su draugais, tolsta nuo jų. Beveik trečdalis berniukų (27,2 proc.) ginčijasi su mokytojais. Tokias berniukų reakcijas sąlygoja charakterio ir valios savybės, temperamento tipas.

VIII klasės mergaitės į neteisybę reaguoja įvairiai. Jos visai nereaguoja ir nekreipia dėmesio, jeigu tai nesusiję su gyvenimo tikslu – 9 proc. 18,18 proc. konstatuoja tokių situacijų nebuvimą. 9 proc. mergaičių patirtą neteisybę laiko savo asmenine problema, apie tai niekam nepasakoja, bet apmąsto, išanalizuoja, ar teisingai pasielgė, ar ne. Dažniausiai tai svarsto namie vakarais vienumoje. 9 proc., pyksta ir šiek tiek laiko vengia bendrauti su suaugusiais. Daugiausia yra mergaičių, kurias suaugusiųjų neteisingumas labai veikia: silpnėja savigarba, blogėja nuotaika, didėja nepasitikėjimas žmonėmis, silpnėja teigiamas požiūris į gyvenimą, patiriami sveikatos sutrikimai (63 proc.).

Daugiau kaip pusė devintokų neteisybę išgyvena jautriai (63,6 proc.). Patiriami įvai-

riausi jausmai: liūdesys, noras verkti, keiktis. Pasekmės – nutrūksta geri santykiai su mokytojais, nepalankiai žiūrima į visus žmones. Apie trečdalį berniukų neteisybę išgyvena lengvai, nekreipia į tai dėmesio (36,6 proc.).

Devintokės - stipresnės dvasios mergaitės. Jos skriaudas stengiasi pamiršti (27 proc.). Yra ir prieštaraujančių (18 proc.), pykstančių (9 proc.).

Mokytojams apie jų neteisingumą septintokai vengia pasakyti: trečdalis sugeba susilaikyti (33,3 proc.) ir atvirai nesipriešina, du trečdaliai (66,96 proc.) ne visada pasako, nes įsitikino, kad dėl to užsimezga konfliktai – mokytojai juos pradeda žeminti.

Neteisingiems mokytojų veiksams neprieštaruoja ir dalis mergaičių (35,7 proc.). Kitos, bijodamos keršto, nutyli, tik retkarčiais pasipriešina (64,19 proc.).

Daug aštuntokų, įsitikinę savo teisingumu, nemėgstantys būti apgauti, išdrįsta apie tai pasakyti mokytojams, paprieštaruoja (72,7 proc.). Likusieji nemato prasmės ką nors sakyti – mokytojai nereaguoja (27 proc.).

Būti nesuprastos bijo beveik 45,4 proc. mergaičių, todėl neteisybę nutyli. 54,5 proc. mergaičių tik ypatingais atvejais primena mokytojams (tik jauniems), kad jie neteisingai elgiasi (kai apkaltinami nebūtais dalykais).

IX klasės berniukai su neteisingai mokytojais elgiasi taip: a) apie tai pasako (45,4 proc.); b) kartais pasako (18,5 proc.); c) nepasako (2 proc.).

Taigi remiantis pedagogine literatūra ir diagnostinio tyrimo rezultatais, galima teigti, kad mokytojo teisingumas, kaip dorybė, yra reikšmingas ugdymo procese:

- * teisingumas – tai žmogaus dvasinio tobulėjimo prielaida, žmonių vienijimosi, telkimosi, suartėjimo sąlyga;
- * mokiniai, nustatydami mokytojų teisingumo kriterijus, vadovaujasi prigimtiniiais poreikiais: reikalauja lygaus moralinio traktavimo, pagarbos, primena apie kiekvieno individualumą;
- * mokiniams iškyla teisingumo problema: jie patiria nepagarbą, neobjektyvų veiklos rezultatų vertinimą, kartais lieka nepažinti ir nesuprasti;
- * skriaudas ir neteisybę dauguma paauglių išgyvena jautriai ir giliai, o viso to pasekmės – neigiamos: daliai jų sutrinka sveikata, silpnėja savigarba, atsiranda destruktivos veiklos poreikis, pradeda nepasitikėti žmonėmis;
- * kai mokiniai pasipriešina mokytojams, kyla nedideli konfliktai;
- * ugdydamas dorus, krašto piliečius, mokytojas pats turi rodyti teisingumo pavyzdį.

Literatūra

1. Bendrojo lavinimo vidurinės mokyklos bendrosios programos. - V., 1998.
2. Jovaiša L. Hodegetika. – V., 1995.
3. Maldeikis P. Melas kaip pedagoginė problema. – K., 1938.
4. Mikalauskas J. Mokytojo teisingumas einant savo pareigas // Švietimo darbas. – Nr. 8. – P. 708–719.
5. Philosophisches Wörterbuch von H. Schmidt, 9 Auflage. - Leipzig.
6. Poškus K. Mokytojo kūrybinė asmenybė. – K., 1986.
7. Zastarskis J. Mokytojo neteisingumas // Tautos mokykla. – 1936. – Nr. 21. – P. 489–493; Nr. 22. – P. 512–515; Nr. 23. – P. 534–537.

Klaipėdos universitetas

Darbas gautas 1998 05 18, spaudai įteiktas 1998 06 25

PAAUGLYS, IEŠKANTIS SAVO TAPATUMO ATSINAUJINANČIOJE VISUOMENĖJE

Aldona Vaičiulienė

Summary

TEENAGER: SEARCH FOR IDENTITY IN RENASCENT LITHUANIAN SOCIETY

The present paper reveals some aspects of adolescents identity formation process in renescent Lithuanian society. The research result has shown positive significant changes among nowadays middle adolescents compared with 1990-1994 year adolescents in almost all Shostrom POI (Personal Orientation Inventory) scales, significantly related with achieved identity status.

Key words: adolescent, identity, self-actualization.

Asmenybės tapatumo formavimosi procesas prasideda nuo pat gimimo ir tęsiasi visą sąmoningą gyvenimą. Tačiau paauglystėje bei jaunystėje šis procesas įgyja ypatingą reikšmę. E. Eriksonas [2] pirmasis psichologijoje pradėjo vartoti ir išsamiai apibūdino tapatumo sąvoką. Tapatumas, pagal Eriksoną, yra tai, per ką žmogus atpažįsta save. Tai tapatumo sau pačiam jausmas, egzistavimo laike bei tęstinumo erdvėje jausmas. Visa tai patiriama gyvenant bendruomenėje.

Paaugliui būdinga ieškoti savęs, savojo unikalumo. Paauglystė yra tiltas tarp vaikystės ir brandos, kurią pasiekia suaugęs žmogus. Naujai iškyla praeities problemos. Kai kurie paaugliai turi iš naujo išgyventi praeities krizes ir integruoti savyje ankstesnių vaikystės stadijų tapatumo elementus, kuri ir apibūdina paauglių problemas. Paauglystėje taip pat numatomi ateities planai.

Tapatumo sąvoka daug apima ir tuo pat metu sunkiai suvokiama. E. Eriksono manymu, taip yra todėl, kad mes prisiliečiame prie procesų, kurie "lokalizuoti" tiek individualios, tiek visuomeninės kultūros branduolyje. Atskiros žmogaus tapatumo krizės negalima atskirti nuo jo laikmečio istorinių krizių.

Per pastarąjį dešimtmetį Lietuvos visuomenė patyrė daug permainų. Totalitarinę režimą pakeitė demokratinis visuomenės valdymas. Tai turėjo įtakos jauno žmogaus asmenybės tapatumo formavimosi procesui. Laisvoje visuomenėje žmogus turi daugiau galimybių atskleisti ir išvystyti savo prigimtines galias. Humanistinės psichologijos atstovas A. Maslow [4] kalbėdamas apie asmenybės saviraišką, teigia, jog egzistuoja tiesioginis ryšys tarp Geros Visuomenės ir Geros Asmenybės, jos reikalingos viena kitai ir vystosi lygiagrečiai.

Paaugliai tam tikra prasme yra atsakingi už visuomenės atsinaujinimą. Neretai savo iššaukiančiu elgesiu jie sukelia vyresniųjų priešišumą, tačiau tuo pat metu paaugliai nuolatos verčia visuomenę peržiūrėti savo vertybes bei įsitikinimus ir toliau vystytis.

E. Eriksonas teigia, jog išsivysčiusi visuomenė suteikia paaugliui, jaunuoliui moratoriumą - tam tikrą laiko tarpą, kurio metu iš jo nereikalaujama rezultato, šiuo metu jis turi integruoti savo tapatumą. Tačiau, J. Marcia [3] manymu, net jei institucionalizuotą moratoriumą lemia visuomenė, atskiri individai labai individualiai pasinaudoja šia galimybe. Pavyzdžiui, tie, kurie veikiami tėvų padaro priešlaikinį sprendimą, tuo nepasinaudoja. J. Marcia moratoriumu laiko būseną, kada paauglys, jaunuolis aktyviai tyrinėja savo paties ir pasaulio aspektus kai ką atmesdamas, kai ką pasisavindamas, integruodamas. Tapatumo būseną pasiekia individai, išgyvenę šį kritinį ieškojimų ir nerimo laikotarpį.

D. Simons [6] tyrinėjo koledžo pirmakursių tapatumą ir atrado, jog pasiekto tapatumo būsenos skalė (D. Simonso parengta J. Marcia EI-ISB modifikacija) koreliuoja su septyniomis iš dvylikos Shostromo [5] asmenybės saviraiškos testo skalėmis: savigarba, orientacija į save, saviraiškos vertybės, sugebėjimas išvystyti artimą santykį, agresyvumo priėmimas, laiko kompetencija, sinergija.

Remiantis pateikta medžiaga, galima kelti hipotezę, kad dabartinė Lietuvos visuomenė suteikia jaunimui palankesnių sąlygų ieškoti savojo tapatumo, nei šio dešimtmečio pradžioje. Tai turėtų atsispindėti saviraiškoje.

Tyrimo metodika

Tiriamieji

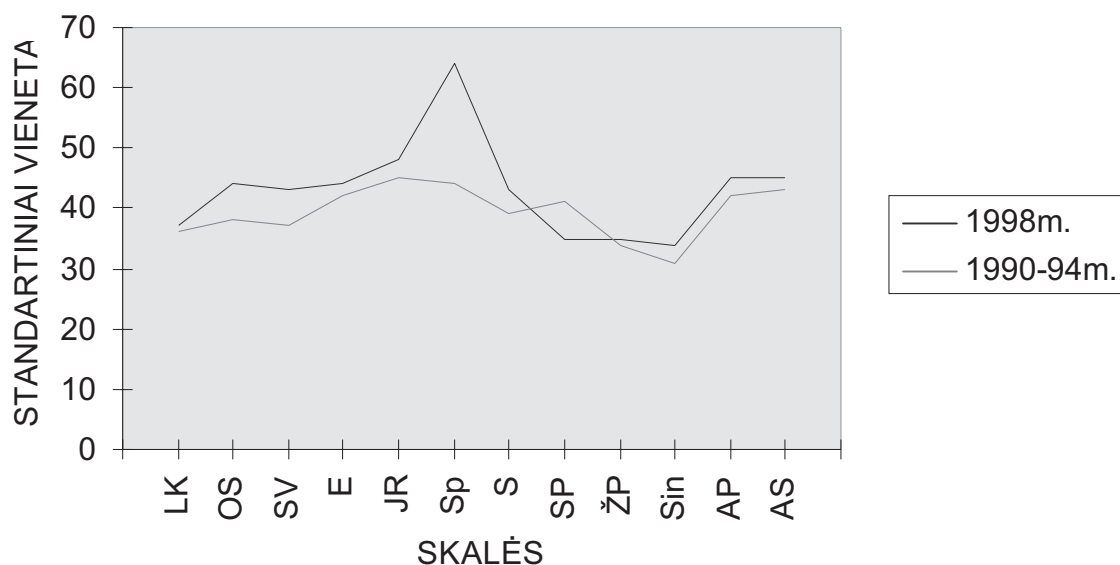
Tiriamųjų grupę sudarė 123 trijų Vilniaus miesto mokyklų aštuonių 11-ųjų klasių mokiniai.

Tyrimo procedūra

Tyrimo dalyvavę mokiniai atliko Shostromo asmenybės saviraiškos testą. Testas turi 12 skalių: laiko kompetencija (LK) - tai sugebėjimas susieti praeitį ir ateitį su dabartimi, sugebėjimas gyventi “čia ir dabar”; orientacija į save (OS) - į save orientuotas individas labiau vadovaujasi vidine motyvacija, mažiau priklauso nuo “kitų” nuomonės; saviraiškos vertybės (SV) - ši skalė siejama su A. Maslow saviraiškos teorija, aukštas rodiklis rodo, kad individo gyvenime svarbi saviraiška; egzistencialumas (E) - skalė rodo, kaip lanksčiai saviraiška pritaikoma gyvenime; jausmų reaktyvumas (JR) - aukštas rodiklis rodo jautrumą savo paties poreikiams ir jausmams; spontaniškumas (Sp) - sugebėjimas jausmus išreikšti elgesiu; savigarba (S) - sugebėjimas patikti sau pačiam dėl savo asmens tvirtumo; savęs priėmimas (SP) - sugebėjimas priimti save nepaisant savo paties silpnybių ir trūkumų; žmogaus prigimties konstruktyvumas (ŽP) - aukštas rodiklis rodo, kad individas mato žmogų kaip iš esmės gerą; sinergija (Sin) - sugebėjimas matyti reikšmingai susijusias, neantagonistiškas gyvenimo priešybes; agresyvumo priėmimas (AP) - sugebėjimas priimti pyktį, kaip ir tai, kas yra natūralu; sugebėjimas išlaikyti artimą santykį (AS) - skalė rodo asmens gebėjimą išvystyti reikšmingus ryšius su kitais žmonėmis.

Rezultatų aptarimas

Šiame tyrime dalyvavusių Vilniaus miesto mokyklų 11-ųjų klasių moksleivių grupių rezultatai buvo palyginti su 1990-1994 m. aukštesnių klasių miesto moksleivių tyrimais [1]. Rezultatai pavaizduoti 1-ame paveiksle. Akivaizdu, kad moksleivių saviraiškos lygis per pastaruosius metus pakilo. Reikšmingi pozityvūs poslinkiai matomi devyniose skalėse (OS, SV, E, JR, Sp, S, Sin, AP, AS). Tačiau sumažėjo SP skalės rodiklis - sugebėjimas priimti save nepaisant savo silpnybių ir trūkumų. Ankstesnių tyrimų grafinis vaiz-



1 pav. 1990-94 m. ir 1998 m. aukštesniųjų klasių moksleivių Shostromo AST profilai

das labai panašus į šio tyrimo metu gautą grafinį vaizdą, tik pastarasis yra labiau iškilęs. Išimtis - labai staigus kreivės pakilimas ties spontaniškumo skale. Norint daugiau ar mažiau vienareikšmiškai paaiškinti tokį spontaniškumo padidėjimą, reikėtų atlikti papildomus tyrimus. Iš septynių D. Simonso nurodytų testo skalių, koreliuojančių su pasiekto tapatumo būsenos skale, šešių skalių rodikliai šio tyrimo metu, palyginus su ankstesniais tyrimais, padidėjo (OS, SV, S, Sin, AP, AS).

Išvados

Palyginus 1998 m. ir 1990-1994 m. mieste gyvenančių paauglių saviraiškos tyrimus nustatyti reikšmingi pozityvūs pakitimai orientacijos į save, saviraiškos vertybių, savigarbos, sinergetinio supratimo, agresyvumo priėmimo bei sugebėjimo išvystyti reikšmingus santykius su kitais žmonėmis srityse. Šie pakitimai rodo, kad vyksta teigiami poslinkiai mieste besimokančių paauglių tapatumo formavimosi procese. Šiuo metu paaugliai efektyviau nei dešimtmečio pradžioje pasinaudoja visuomenės suteiktu moratoriumu, kad galėtų geriau ištyrinėti pasaulį bei realizuoti saviraišką.

Literatūra

1. Beniušytė D. E. Šiostrom asmenybės saviraiškos testas. Vyresniųjų klasių moksleivių ir studentų tyrimų apibendrimas. Diplomasis darbas. - V., 1994. - P. 37, 42.
2. Erikson E. H. Identity: Youth and crisis. - New York, 1968.
3. Marcia J. E. Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.). Handbook of adolescent psychology. - New York, 1980. - P. 159-187.
4. Maslow A. Toward a psychology of being. - New York, 1968. - P. 19.
5. Shostrom E. Manual for the Person Orientation Inventory. - San Diego, 1966.
6. Simons D. Development of an objective measure of identity achievement status. Journal of Projective Techniques and Personality. - 1970. - No 34. - P. 241-244.

Vilniaus pedagoginis universitetas

Darbas gautas 1998 05 21, spaudai įteiktas 1998 06 25

PAPILDOMO UGDYMO PROBLEMOS PIETRYČIŲ LIETUVOS MOKYKLOSE

Rimantas Vaivada

Summary

THE PROBLEMS OF AFTER - SCHOOL EDUCATION IN THE SCHOOLS SOUTHEAST OF LITHUANIA

The aim of this article is to review the problems of after-school education of schoolchildren of the Šalčininkai and Vilnius districts and possibilities for the integration of these children into Lithuanian cultural and social life. The results of investigations have shown that in the above mentioned schools the distribution of hours for after-school education is inexpedient (the lessons are not devoted for the development of self-expression and for the teaching of the cultural way of life). Instead, after-school education lessons are being used for filling up gaps in education and for teaching the main subjects. The schools are not able to satisfy schoolchildren's expectations for after school-activities. There are not enough specialists, money and means of transportation to organise after-school activities and events. The co-ordination of action between municipalities and school administration is needed to encourage and help the schoolchildren to visit historic sites, cultural, art and sports events.

After-school education, the development of self-expression, the teaching of the cultural way, after-school activities and events.

Šio straipsnio **tikslas** – apžvelgti Pietryčių Lietuvos mokyklų moksleivių papildomą ugdymą būklę ir galimybes integruotis į Lietuvos kultūrinį-visuomeninį gyvenimą.

Tyrimo **metodas** – anketinė apklausa ir socialinė-pedagoginė analizė.

Anksčiau, tyrinėdamas valstybinės kalbos ir bibliotekų problemas Pietryčių Lietuvos tautinių mažumų mokyklose, pastebėjau *moksleivių izoliuotumą* nuo Lietuvos visuomeninio-kultūrinio gyvenimo. Todėl manau, kad šio regiono moksleivių socializacija (tai yra jų tapimas visuomeniškais) būtina. Papildomas ugdymas tautinių mažumų bendrojo lavinimo mokyklose turi tapti priemone moksleiviams integruojantis į Lietuvos gyvenimą.

Papildomas ugdymas pedagogikoje aiškinamas kaip “permanentinio ugdymo dalis, skirta vaikų ir paauglių intelektualiams, techniniams, meniniams, sportiniams, socialiniams ir kt. gebėjimams ugdyti“ [4]. Taigi papildomas ugdymas apibrėžiamas kaip permanentinis ugdymas, įvairiapusės moksleivių kultūros ugdymo sritys. Kaip žinoma, pedagoginis procesas visada yra susijęs su pedagoginiais tikslais užmezgamu bendravimu, *veikla*, įvairiausiomis jos *kryptimis*. Kalbėdami apie papildomo ugdymo bendrojo lavinimo mokykloje kryptis, turime galvoje pedagoginiais tikslais organizuojamą *nepamokinę veiklą*. Tai yra įvairios užklausinės veiklos kryptys, kurios apima neformalųjį ir formalųjį ugdymą. Neformaliojo ugdymo kryptys – kūrybiniai fakultatyvai, būreliai, klubai, kon-

kursai ir kt. Formaliojo ugdymo kryptys – bibliotekos, parodos, šventės, muziejai, ekskursijos, masinės informacijos priemonės.

Tautinių mažumų integravimosi į Lietuvos švietimo sistemą nuostatuose rekomenduojama nepamokinės veiklos metu moksleivius supažindinti su Lietuvos Respublikos kultūriniu ir visuomeniniu gyvenimu, organizuojant mokyklose lietuvių kalbos, Lietuvos istorijos ir kultūros fakultatyvus, palaikant glaudžius ryšius su lietuviškomis mokyklomis, Lietuvos mokslo ir kultūros institucijomis per įvairius mokyklinius ir užmokyklinius renginius [3].

Minimo regiono moksleiviams nepamokinė veikla yra ne tik saviraiškos, gabumų lavinimo, bet ir asmenybės savitumo bei pilietiškumo ugdymo būdas. Todėl svarbu atkreipti dėmesį į kultūrinę šviečiamąją neformalaus ir informalaus ugdymo funkciją tautinių mažumų mokyklose.

Naujai priimtame Lietuvos ŠMM nutarime “Dėl papildomo ugdymo sampratos” ugdymas suvokiamas kaip “permanentinis, skirtas vaiko saviraiškai ir socializacijai” [2]. Be to, nutarime teigiama, kad papildomo ugdymo institucijos “padeda asmeniui maksimaliai išskleisti individualias kūrybos galias ir gebėjimus, patenkindamos jo prigimtines reikmes, saviraiškos, meilės ir pagarbos, prasmės, kūrybos, tvarkos ir darnos poreikius”. Nesigilinant į neaiškumus, kurių gali kilti mokyklų bendruomenių nariams suvokiant papildomą ugdymą, mus domina pagrindinė šio ugdymo nuostata: “Bendrojo lavinimo mokykloje papildomasis ugdymas suprantamas kaip permanentinio ugdymo dalis, skiriama laisvalaikio kultūros plėtotei”. Įvairios šio ugdymo sritys tautinių mažumų bendrojo lavinimo mokyklose gali tapti veiksminga priemone moksleiviams integruojantis į Lietuvos gyvenimą.

Parengiau dviejų tipų anketas: pedagogams ir moksleiviams. Anketos pedagogams (mokyklų administracijai) tikslas – sužinoti, kokia šio regiono mokyklų papildomo ugdymo paskirtis, problemos ir sunkumai. Anketos moksleiviams tikslas – sužinoti, kokia šio regiono devintų ir dvyliktų klasių moksleivių nepamokinė veikla, kokios jos galimybės ir kokie mokinių pageidavimai.

1997 m. rugsėjo ir spalio mėnesį Vilniaus rajone apklausiau 6 vidurinių mokyklų pedagogus (administracijos atstovus) ir 243 moksleivius, Šalčininkų rajone – atitinkamai 11 ir 184. Visose Vilniaus rajono, kai kuriose Šalčininkų rajono vidurinėse mokyklose pedagogų ir moksleivių apklausą atlikau asmeniškai.

Tyrimo rezultatai

Į anketos pedagogams (mokyklų administracijai) klausimą “Ar papildomo ugdymo valandos Jūsų mokykloje 1996/1997 mokslo metais buvo skiriamos pamokoms?” 50 proc. Vilniaus rajono ir 81 proc. Šalčininkų rajono apklaustų vidurinių (mišrių arba lenkiškų, rusiškų, lietuviškų) mokyklų atstovų atsakė “Taip”.

Visose minėtose mokyklose vidutiniškai apie 1/3 papildomam ugdymui skirtų pamokų buvo skirta profilijuotas (arba sustiprintas) mokymas, 2/3 – konsultacijoms (pagal moksleivių poreikį, ypač darbui su moksleiviais, turinčiais mokymosi sunkumų).

Įdomu tai, kad, suvedus apklausos rezultatus, išryškėjo kai kurie minimų rajonų skirtumai. Šalčininkų rajono vidurinėse mokyklose daugiausia papildomo ugdymo valandų, be kitų dalykų, buvo skiriama ir valstybinės (lietuvių) bei užsienio kalbos pamokoms. Tai nebūdinga Vilniaus rajono vidurinėms mokykloms.

Minimi rajonai turi daugiau panašumų, negu skirtumų, mokyklose papildomo ugdymo valandas skiriant nepamokinei veiklai (būreliams, fakultatyvams). 86 proc. apklaustų Šalčininkų rajono vidurinių mokyklų atstovų pažymėjo, kad mokyklose veikia valstybinės (lietuvių) kalbos fakultatyvai arba būreliai ir kad šio dalyko nepamokinei moksleivių veiklai, be kitų dalykų (kūno kultūros, gimtosios kalbos), skiriama daugiausia papildomo ugdymo valandų. Abiejų rajonų vidurinėms mokykloms bendra ir tai, kad mažai valandų yra skiriama užsienio kalbos, biologijos, choreografijos, informatikos, technikos (radio, automobilizmo) nepamokinei veiklai. Tik kai kurių mokyklų respondentai paminėjo, kad veikia bibliotekininkų, etninės kultūros, raštvedybos, jaunojo žurnalisto, šachmatininkų būreliai (fakultatyvai). Pedagogai pastebėjo, kad mokyklose nėra reikiamų specialistų.

Anketoje moksleiviams buvo toks klausimas: “Kokius būrelius Jūs lankėte mokykloje po pamokų?”. Išanalizavus Vilniaus rajono mišrių mokyklų moksleivių atsakymus galima teigti, kad: 1) lenkiškų klasių moksleiviai daugiausia dėmesio po pamokų skiria gimtosios (lenkų) kalbos mokymuisi, (pirma vieta) šiek tiek mažiau - matematikos mokymuisi, (antra vieta), dar mažiau - kūno kultūrai (trečia vieta); 2) rusiškų klasių moksleiviai pirmenybę teikia taip pat gimtosios kalbos (rusų) mokymuisi po pamokų, (pirma vieta), šiek tiek mažiau dėmesio skiria matematikos mokymuisi dar mažiau - psichologijos ir lotynų kalbos mokymuisi (trečia vieta); 3) lietuviškų klasių moksleiviai po pamokų daugiausia dėmesio skiria užsienio kalbos (anglų, vokiečių) fakultatyvams (pirma vieta), šiek tiek mažiau – psichologijos įdomybėms, (antra vieta), dar mažiau - meniniams būreliams (šokių, muzikos, darbų) trečia vieta. Analogiška padėtis ir Šalčininkų rajono vidurinėse mokyklose. Abiejų rajonų mokyklose besimokančių įvairių tautybių moksleivių arba įvairių tipų mokyklų moksleivių polinkiai panašūs, nukreipti į žinių gilinimą.

Išanalizavus priežastis ir motyvus, kodėl moksleiviai renkasi atitinkamas nepamokinės veiklos sritis, dominuoja atsakymas: “Manau, kad turiu gabumų”. Yra ir tokių atsakymų: “Lengviau bus įstoti į aukštąją mokyklą”, “Kad būtų geresni atestato pažymiai”. Nedalyvaujantys nepamokinėje veikloje teigia: “Trūksta laiko”. Kyla klausimas, ar ne per daug apkrauti bendrojo lavinimo mokyklų moksleiviai, nepamokinės veiklos metu daugiausia dėmesio skiriant tam, kas buvo daroma per pamokas – intelekto ugdymui? Moksleiviai būna pervargę.

Įvairių tautybių moksleivių atsakymai į klausimą: “Kokios veiklos po pamokų Jūs dar norėtumėte?” yra panašūs, jų norai praktiški. Daugiausia moksleivių norėtų lankyti automobilistų būrelį (pirma vieta), informatikos fakultatyvą (antra vieta) ir šokių būrelį (trečia vieta).

Organizuojant papildomą moksleivių ugdymą (neformalų, formalų) labai svarbu kultūringas laisvalaikio praleidimas. Viena iš tokio ugdymo krypčių – televizija. J. Lakio duomenimis, 48 proc. moksleivių žiūri televiziją [1]. Mūsų apklausa parodė, kad daugiausia lenkiškų, rusiškų klasių moksleivių žiūri LNK, VTV, LTV. Taigi televizija tampa savotiška socialine - pedagogine institucija, svarbia ugdant jauną žmogų. Todėl TV programų kūrėjai turi jausti didelę atsakomybę ir pareigą.

Problematiškas yra šio regiono moksleivių išvykų į Lietuvos teatrus, muziejus, istorines ir literatūrines vietas organizavimas. Mokyklos tokias išvykas organizuoja retai. Be to, ne visi moksleiviai 1996/1997 m.m. jose dalyvavo.

Išvados

1. Papildomo ugdymo valandos Pietryčių Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose skirstomos netikslingai, t. y. nepaisant moksleivių saviraiškos galimybių ir noro kultūringai praleisti laisvalaikį.
2. Moksleivių pageidavimai, norai nepamokinės veiklos atžvilgiu skiriasi nuo tuos norus realizuojančios mokyklos galimybių.
3. Iš esmės visas papildomas ugdymas nukreiptas žinių gilinimui arba dalykinių spragų šalinimui.
4. Papildomo ugdymo renginius dažniausiai veda tie patys dalykų pedagogai.
5. Bendrojo lavinimo mokyklos neturi reikiamų nepamokinės veiklos specialistų, lėšų papildomo ugdymo renginiams, tinkamų darbo sąlygų moksleivių saviraiškai ir gebėjimams ugdyti.
6. Skatinant šio regiono moksleivių integravimąsi į Lietuvos kultūrinį - visuomeninį gyvenimą, būtina šio regiono savivaldybių ir mokyklų administracijos veiksmų koordinacija, raginant moksleivius lankyti istorines vietas, kultūros, meno, sporto renginius.

Pasiūlymai

- Mokyklų administracijai ir pedagogams privalu keisti požiūrį į papildomą moksleivių ugdymą.
- Būtina mokyklas aprūpinti papildomo ugdymo specialistais.
- LR ŠMM ir savivaldybių švietimo departamentai turi sudaryti specialų šio regiono moksleivių integravimosi į Lietuvos kultūrinį-visuomeninį gyvenimą **renginių planą**, kuris turi būti specialiai finansuojamas.
- Pietryčių Lietuvos moksleiviams turi būti rengiamos specialios televizijos laidos, padedančios susipažinti su Lietuvos gyvenimu, istorija, menu.

Literatūra

1. Lakis J., Lempertas I. Kelias į pilietinę brandą. - Vilnius, 1993. - P. 42.
2. LR ŠMM Kolegijos 1996 04 25 nutarimas Nr. 33 "Dėl papildomo ugdymo sampratos".
3. Tautinių mažumų mokyklų integravimosi į Lietuvos Respublikos švietimo sistemą nuostatai. Lietuvos Respublikos kultūros ir švietimo ministerija. Informacinis biuletenis. - I/r, 12/16, 1992 m. gruodis.
4. Zaleskienė I. Moksleivių papildomo ugdymo sistema // Moksleivių papildomas ugdymas. - Vilnius, 1994. - P. 5.

Pedagogikos institutas

Darbas gautas 1998 05 19, spaudai įteiktas 1998 06 25

PRADŽIOS MOKYKLOS MOKYTOJO SAMPRATOS IR PROFESINIO PARENGIMO PROBLEMA LIETUVOJE 1918-1940 METAIS

Aušra Žemguliienė

Zusammenfassung

DAS PROBLEM DER AUFFASUNG DES GRUNDSCHULLEHRERS UND SEINER AUSBILDUNG IM JAHRE 1918 BIS 1940 IN LITAUEN

Zweck dieses Artikels ist die Verweisung von einem Prospekt einer weiteren zielgesetzten wissenschaftliche Untersuchung. Gegenstand der Erforschung ist die Auffassung des Grundschullehrers und seine Ausbildung im Jahre 1918 bis 1940 in Litauen.

Politische Unabhängigkeit des Landes regte zur Bildung der Kultur, Entstehung eines selbständigen Bildungssystems. Die Volksschule wurde zur einem Zentrum für Bildungswesen des Landes und Lehrer – zum Volkserzieher und Aufklärer.

Im Zeitabschnitt von 1918 bis 1940 formt sich eine eigenartige Auffassung des Grundschullehrers als einer Persönlichkeit und eines Fachmanns. Das war ein Anstoß, den Lehrer in der höheren pädagogische Schule auszubilden.

Solche Auffassung entsprach den Tendenzen von westeuropäischen Ländern. Auch heutzutage bleibt sie aktuell.

Stichwörter: Erziehung, Grundschule, Lehrer.

Šio straipsnio tikslas – apžvelgti numatytą tolimesnį tyrinėjimą apie pradžios mokyklos mokytojo sampratą ir jo parengimą (ištakas ir laimėjimus) Lietuvoje 1918-1940 metais.

Mokytojo samprata, atsiradusi kartu su ugdymo institucijomis, keitėsi ir plėtojosi priklausomai nuo pasaulio socialinės-kultūrinės padėties bei filosofinės ir pedagoginės minties raidos.

Dar nuo Sokrato laikų mokytojas, kaip Išminties žadintojas, atkreipė visuomenės dėmesį. Pedagogas asmenybė, jo išsilavinimo, ugdymo metodų klausimus vienu ar kitu aspektu kelia ateinančių kartų ugdytojai.

Renesanso epocha (XIV-XVI a.), išaukštėjusi žmogų, turėjo poveikį ir gilesnei pedagogo sampratai. Tai dar ryškiau atsiskleidė švietėjiškoje epochoje, ypač šią sampratą Ž. Ž. Ruso (1712-1778) ir J. Pestalocio (1746-1827), bei jų pasekėjų darbuose.

Ž. Ž. Ruso ypač iškėlė pedagogo asmenybę, sugėbančią suvokti vaiko prigimtį ir ugdyti, nenusikalstant humaniškumui bei žmogaus prigimčiai. Ugdymo esmė, pasak Ž. Ž. Ruso, - pažadinti vaiką iš vidaus, natūraliai panaudojant pedagogines situacijas.

Tai, ką Ž. Ž. Ruso išdėstė teoriškai, J. H. Pestalocis ir jo pasekėjai toliau plėtojo savo teorinėje ir praktinėje pedagoginėje veikloje. Nuo to laiko susiformavo aiškesnė moky-

tojo kaip asmenybės ir kaip profesionalo samprata.

Mokytojo kaip asmenybės problemos siejamos su humanistinėmis ir socialinėmis-kultūrinėmis problemomis. Atkreipiamas jo kaip profesionalo dėmesys atkreipiamas į žmogaus esmės sampratą, ugdymo psychologizaciją, institucinio ir visuomeninio auklėjimo problemų sąveiką (J. H. Pestalocis, A. Dystervėgas, K. Ušinskas).

Ryškesni XIX a. II pusės ir XX a. pradžios ekonominiai, socialiniai-kultūriniai pokyčiai bei antropologijos ir psichologijos mokslų raida, vertė giliau pažvelgti į pedagogikos mokslą ir viso ugdymo proceso organizavimą. Tuometinės švietimo reformos buvo grindžiamos naujomis pedagoginėmis srovėmis, kuriose akcentuojama mokyklos ryšys su gyvenimu, ugdymo aktyvizacija ir sociologizacija. Ugdymo procese reikalaujama labiau atsižvelgti į vaiko interesus, patį ugdymo procesą labiau humanizuoti ir individualizuoti.

Taigi to laikotarpio „naujųjų“ pedagoginių srovių ir mokyklų reformų ištakų reikia ieškoti tiek klasikinėje pedagogikoje (ji daug kur nebuvo įgyvendinta), tiek ir naujose gyvenimo sąlygose.

Visi šie pokyčiai turėjo įtakos ugdytojo kaip asmenybės sampratai ir jo profesiniam parengimui. Sistemingiau, daugiau remiantis psichologinėmis pedagoginėmis pradžios mokyklos mokytojai pradėti rengti parengimas ryškėja tik nuo XIX a., o Lietuvoje - nuo XIX a. II pusės.

Mūsų tyrimo tikslas-analizuoti pradžios mokyklos mokytojo sampratos ir parengimo raidą tarpukario Lietuvoje (1918-1940 m.). Tyrimo objektas - pradžios mokyklos mokytojo asmenybė ir jo profesinis parengimas. Tiriamojo laikotarpio pasirinkimą sąlygojo dvi priežastys:

- 1) 1918 m. susikūrus nepriklausomai Lietuvos Respublikai, susidarė palankesnės sąlygos reikšti laisvą pedagoginę mintį ir kurti laisvą, savarankišką mokyklą, besiremiančią tautos tradicijomis, jos socialiniais, kultūriniais poreikiais;
- 2) dabartinė švietimo reformų sėkmė, mūsų manymu, daug priklausys nuo to, kiek ji remsis tarpukario Lietuvos pradinio ugdymo patirtimi ir požiūriu į mokytoją: jo asmenybę ir parengimą.

1918 m. susikūrusi nepriklausoma Lietuvos Respublika paveldėjo visapusiškai sugriautą krašto ūkį, prislopintą kultūrinį gyvenimą, sunykusią švietimo sistemą. Švietimo sistemą reikėjo ne tik atkurti, bet ir reformuoti. Viena iš pagrindinių sąlygų sėkmingai švietimo reformai įgyvendinti buvo mokytojų problemos sprendimas.

Ypač svarbus buvo pradžios mokyklos mokytojas, kadangi pradinė mokykla buvo pagrindinė krašto švietimo ir kultūrinimo įstaiga, turėjusi apimti kuo platesnius visuomenės sluoksnius. Pradžios mokyklos mokytojas turėjo tapti ne vien tik mokytoju, bet ir pagrindiniu švietėju, ypač provincijoje.

Specialiai parengti pradžios mokyklos mokytojai buvo baigę rusiškas mokytojų seminarijas, be to, ir jų labai trūko. Tuo tarpu mokyklų tinklas augo. Absoliuti dauguma mokytojų buvo menkai šiam darbui parengti arba net visiškai jam netinkami. Jų stygio nespėjo likviduoti nei steigiamos mokytojų seminarijos, nei mokytojų parengimo ir kvalifikacijos kėlimo kursai.

Todėl mokytojų asmenybės, jų atrankos ir parengimo problema buvo viena iš pagrindinių ir opiausių tarpukario Lietuvos švietimo srityje.

Ši problema yra kai kuriais aspektais paliesta Lietuvos švietimo ir pedagoginės minties

tyrinėtojų (J. Laužikas, M. Karčiauskienė, V. Mikėnas, K. Pečkus, R. Motuza, S. Kaubrys ir kt.). Tačiau atskirai šis klausimas nuosekliau ir giliau netyrinėtas.

Tuo tarpu tarpukario Lietuvos pedagogai: J. Vabalas-Gudaitis, Vydūnas, S. Šalkauskis, J. Laužikas, J. Geniušas ir kiti - šį klausimą įvairiais aspektais nagrinėjo įvairiuose straipsniuose ir specialiuose veikaluose. Jis buvo plačiai diskutuojamas vykdant švietimo reformas ir organizuojant bei pertvarkant mokytojų parengimo ir kvalifikacijos kėlimo sistemą.

Spręsdama šias problemas, Lietuvos (1918-1940) švietimo vadovybė ir pedagogai rėmėsi pedagogikos klasika, naujomis pedagoginėmis srovėmis, užsienio mokyklų patirtimi ir savo atliktais pedagoginiais tyrimais. Į šį darbą buvo įtraukti aktyviausi pradžios mokyklos pedagogai teoretikai ir praktikai bei visuomenė. Todėl mokytojų atranka ir parengimas nuolatos buvo tobulinamas ir pasiekė palyginti aukšto lygio.

1918-1940 metais Lietuvoje susiformuoja savita pradžios mokyklos mokytojo samprata:

- 1) mokytojas kaip asmenybė - tai įgimtą pašaukimą turintis, mylintis vaikus, troškiantis tobulinti jaunąją kartą žmogus;
- 2) pedagogas kaip profesionalas - tai apsišvietęs, išsilavinęs žmogus, suvokiantis savo tautos kultūrinius poreikius, sugebantis pagal juos tikslingai planuoti ir praktiškai organizuoti pedagoginį darbą.

Tokia mokytojo samprata lėmė būtinumą rengti pradžios mokyklos mokytojus aukštojoje pedagoginėje mokykloje. Ši pradžios mokyklos mokytojo samprata atitiko to meto Vakarų Europos valstybių pedagogines tendencijas. Tokia ji išlieka aktuali ir šią dieną. Todėl manytume, kad mūsų pasirinkta problema įvairiais aspektais įdomi ir vertinga šiandien.

Literatūra

1. Karčiauskienė M. Mokytojo problema Lietuvoje (1918-1940) // Acta paedagogica Vilnensia. - V., 1993.
2. Kaubrys S. Lietuvos vyriausybės švietimo politika 1919-1940. Disertacija. - V., 1989.
3. Laužikas J. Švietimo reforma // Rinktiniai raštai. - K., 1997. - T. 2.
4. Mikėnas V. Darbinis mokymas Lietuvos pradžios mokykloje (1918-1958). Disertacija. - V., 1965.
5. Vabalas-Gudaitis J. Gero pedagogo žymės (sinergatinės pedagogikos požiūriu) // Tautos mokykla. - 1935. - Nr. 10, 12.
6. Vydūnas. Tautos mokykla // Darbymetis. - 1922.

*Vilniaus pedagoginis universitetas
Darbas gautas 1998 05 22, spaudai įteiktas 1998 06 25*

PAGRINDINIO PROFESINIO MOKYMO PROGRAMŲ KAITA

Gintautė Žibėnienė

Summary

THE CHANGE OF MAIN VOCATIONAL TRAINING PROGRAMMES IN LITHUANIAN SCHOOLS OF AGRICULTURE

After restoration of the independence of Lithuania, the country passed to market economics, Agrarian reform is being fulfilled. It was necessary to form a whole system of main vocational training in order to coordinate teaching at schools with the needs of labour market better.

The heaviest work was to be done by schools themselves to create new teaching programmes and take care of educational materials and organization of examinations.

The highest number of housekeepers - 29.9%, 19.5% of mechanics of agricultural machinery, 16.7% of household masters, 15% of smiths, 7% of farmers and 11.9% of people of other professions are prepared in reformed schools of agriculture. The number of people who choose other professions increases every year, Activities of some agricultural schools are unprofitable to the state budget as only one third or a half of planned students is assembled. They are horticulturists - gardeners, land - surveyors, farmers and weavers of articles from thin twigs. Not every graduate can find a job. Agricultural schools should cooperate with employers' organizations and trade unions, which represent employees, more closely. It is necessary to create methods for calculation of needs of agricultural specialists in Lithuania.

Lietuvoje atkūrus nepriklausomybę buvo pereita prie rinkos ekonomikos. Dėl vykdomos agrarinės reformos pasikeitė ūkininkavimo sąlygos. Yrant kolūkiams ir tarybiniam ūkiui, nutraukus prievartinius siuntimus į vidurines profesines technikos mokyklas, išsigilinant rinkos ekonomikai, atsirado poreikis iš esmės pertvarkyti šias mokyklas bei mokymo programas. Buvo vykdoma profesinio rengimo sistemos reforma - siekiama, kad mokyklose teikiamos mokymo paslaugos geriau atitiktų darbo rinkos poreikius bei būtų įgyvendintas savanoriško stojimo principas. **Straipsnio tikslas - pateikti žemės ūkio mokyklų ir aukštesniųjų žemės ūkio mokyklų (žemės ūkio mokyklų skyrių) pagrindinio profesinio mokymo programų pasikeitimus vykdomos profesinio rengimo sistemos reformos metu.** 1990 m. buvo likviduotos visos centralizuotą profesinio mokymo sistemą aprūpinančios institucijos, panaikintas profesines mokyklas ir technikumas kuravęs metodikos centras [1, p.11]. Nebuvo nei valstybinės profesinio rengimo politikos reformavimui pasirengusių specialistų, nei patirties perorietuojant profesinio mokymo sistemą darbui rinkos sąlygomis. Didžiausias darbo krūvis teko pačioms mokykloms - reikėjo kurti naujas mokymo programas, rūpintis mokomąja medžiaga bei baigiamųjų

276 1 lentelė. Moksleivių priėmimas į Lietuvos aukštesniąsias žemės ūkio mokyklos (žemės ūkio mokyklų skyrius) ir žemės ūkio mokyklas pagal profesijas 1994-1997 m.

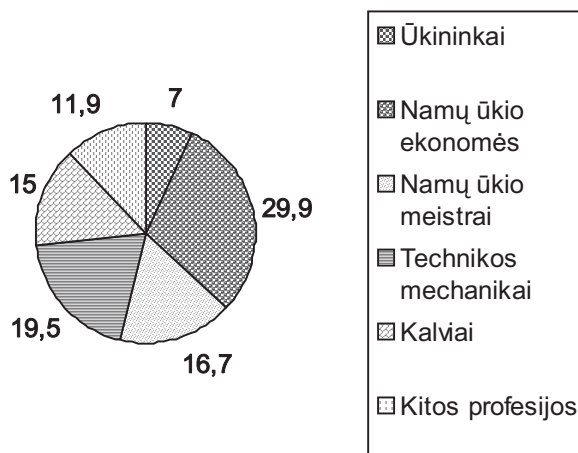
Metai	Mokyklos	Iš viso priimta moksleivių		Iš jų pagal profesijas											
				Ūkininkai		Namų ūkio ekonomės		Namų ūkio meistrai		Ž.ū. technikos mechanikai		Kalviai		Kitos	
		vnt.	%	vnt.	%	vnt.	%	vnt.	%	vnt.	%	vnt.	%	vnt.	%
1994	Žemės ūkio mokyklos Aukštesniosios žemės ūkio mokyklos (žemės ūkio mokyklų skyriai)	5140	100	620	12.1	1586	30.9	868	16.8	797	15.5	698	13.6	571	11.1
		830	100	75	9.0	368	44.4	139	16.8	185	22.2	-	-	63	7.6
	Iš viso	5970	100	695	11.6	1954	32.7	1007	16.9	982	16.5	698	11.7	634	10.6
1995	Žemės ūkio mokyklos Aukštesniosios žemės ūkio mokyklos (žemės ūkio mokyklų skyriai)	5181	100	412	8.0	1518	29.3	990	19.1	892	17.2	1032	19.9	337	6.5
		1311	100	118	9.0	509	38.8	223	17.0	294	22.5	-	-	167	12.7
	Iš viso	6492	100	530	8.2	2027	31.2	1213	18.7	1186	18.3	1032	15.9	504	7.7
1996	Žemės ūkio mokyklos Aukštesniosios žemės ūkio mokyklos (žemės ūkio mokyklų skyriai)	5396	100	217	4.1	1549	28.7	854	15.8	1146	21.2	1055	19.6	575	10.6
		1333	100	111	8.3	458	34.4	196	14.7	344	25.8	-	-	224	16.8
	Iš viso	6729	100	328	4.9	2007	29.8	1050	15.6	1490	22.1	1055	15.7	799	11.9
1997	Žemės ūkio mokyklos Aukštesniosios žemės ūkio mokyklos (žemės ūkio mokyklų skyriai)	5463	100	211	3.9	1351	24.7	850	15.6	1008	18.5	1095	20.0	948	17.3
		1242	100	60	4.8	401	32.3	191	15.4	387	31.2	-	-	203	16.3
	Iš viso	6705	100	271	4.0	1752	26.1	1041	15.5	1395	20.8	1095	16.3	1151	17.3

egzaminų organizavimu. Mokykloms buvo nurodytos pagrindinio ugdymo turinio pertvarkymo gairės:

- ◇ atsisakyti komunistinės ideologijos;
- ◇ atsisakyti siauros specializacijos;
- ◇ visiems moksleiviams suteikti pagrindinio verslo įgūdžių;
- ◇ rengiamas specialybes derinti su darbo rinkos poreikiais;
- ◇ atsisakyti nepaklausių mokymo programų [4, p. 14].

Po nepriklausomybės atkūrimo, vykstant žemės reformai, sparčiai keitėsi ūkininkavimo sąlygos, darbo rinkos poreikiai, technika ir technologiniai procesai. Atsižvelgiant į Lietuvos darbo rinkos poreikius, žemės ūkio mokyklose ir aukštesniųjų žemės ūkio mokyklų skyriuose buvo kuriamos naujos pagrindinio profesinio mokymo programos. 1994-1997 m. daugiausia ruošiamą namų ūkio ekonomų, žemės ūkio technikos mechanikų, namų ūkio meistrų, kalvių ir ūkininkų. Per šį laikotarpį namų ūkio ekonomės profesiją įsigyti norėjo daugiausia moksleivių (29.9 proc.), vaikinai rinkosi žemės ūkio technikos mechaniko (19.5 proc.) ir namų ūkio meistro (16.7 proc.) profesijas (1 pav.).

Nors besimokančių moksleivių aukštesniosiose žemės ūkio mokyklose (žemės ūkio mokyklų skyriuose) ir žemės ūkio mokyklose skaičius didėja, tačiau ūkininko profesiją kiekvienais metais rinkosi vis mažiau moksleivių (1 lentelė). Namų ūkio ekonomės specialybę pasirinko daugiausia moksleivių, tačiau nuo 1996 m. norinčių mokytis vis mažėja. Vis daugiau moksleivių nori įgyti žemės ūkio technikos mechaniko ir kalvio specialybę, jas atitinkamai pasirinko 16.5 proc. ir 11.7 proc., o 1997 m. - 20.8 proc. ir 16.3 proc..



1 pav. Moksleivių priėmimas į Lietuvos aukštesniąsias žemės ūkio mokyklas (žemės ūkio mokyklų skyrius) ir žemės ūkio mokyklas pagal profesijas 1994-1997 m.

Daugėja besirenkančių kitas profesijas: 1994 m. į jas stojo 10.6 proc. moksleivių, o 1997 m. - 17.3 proc. moksleivių. Kintant moksleivių skaičiui pagal profesijas mokyklose atitinkamai keitėsi pagrindinio profesinio mokymo programų pasiūla (2 lentelė). 1994 m. ūkininkus ruošė 25 mokyklos, o 1997 m. jų skaičius sumažėjo iki 12. Augant žemės ūkio technikos mechaniko paklausai, mokyklų, rengiančių šiuos žemės ūkio specialistus, skaičius išaugo: 1994 m. juos ruošė 28 mokyklos, o 1997 m. - 37 mokyklos. Per paskutiniuosius metus labai padidėjo ne tokių populiarių mokymo programų kiekis bei jas ruošiančių mokyklų skaičius: 1994 m. - jas buvo galima įgyti 17 mokyklų, o 1997 m. net 38 mokyklose.

Organizuotos apklausos metu buvo ištirtas konkursas į žemės ūkio mokyklą ir aukštesnias žemės ūkio mokyklas (žemės ūkio mokyklų skyrius). Dažniausiai konkursuose dalyvavo moksleiviai, pasirinkę maisto ruošimo darbuotojo, biuro komersanto, automechaniko, žemės ūkio technikos mechaniko, komunalinio ūkio meistro, prekių vežimo organizatoriaus, namų ūkio ekonomės profesijas.

2 lentelė. Lietuvos aukštesniųjų žemės ūkio mokyklų (žemės ūkio mokyklų skyrių) ir žemės ūkio mokyklų skaičius pagal mokymo programas 1994-1998 m.

Eil. Nr.	Mokymo programa	Mokyklų skaičius				
		1994 m.	1995 m.	1996 m.	1997 m.	1998 m.
1.	Ūkininko	25	20	13	12	19
2.	Namų ūkio ekonomės	49	50	51	48	48
3.	Namų ūkio meistro	23	27	26	26	26
4.	Žemės ūkio technikos mechaniko	28	28	38	37	35
5.	Kalvio	29	28	28	28	22
6.	Kitos mokymo programos	17	16	20	36	38

Mažiausiai moksleivių renkasi meno dirbinių iš vytelių, sodininko-daržininko, žemės matininko, ūkininko, žuvininko profesijas, mokyklos nesurenka planuoto kontingento.

Daugelio mokyklų vadovams nekilo abejonių dėl maisto ruošimo darbuotojo, mūrinių-krosnininko, kalvio, automechaniko, virėjo-barmeno, žemės ūkio techniko mechaniko, staliaus, ūkininko, miškininko, namų ūkio ekonomės, namų ūkio meistro, komunalinio ūkio meistro, kirpėjos, prekių vežimo organizatoriaus, viešbučių ir turizmo kompleksų darbuotojo, sekretorės, maisto produktų gamintojo mokymo programų būtinumo.

1998 m. dviejose mokyklose nebus ruošiami siuvėjai bei kalviai, viena mokykla nebe-ruošia žemės ūkio technikos mechanikų, žemės matininkų, nebus ruošiami meno dirbinių iš vytelių gamintojai.

1998 m. atlikus žemės ūkio mokyklų ir aukštesniųjų žemės ūkio mokyklų (žemės ūkio mokyklų skyrių) apklausą paaiškėjo, kad mokyklose ruošiamos 27 profesinio mokymo programos. Trys mokyklos pageidauja pradėti ruošti prekių vežimo organizatorius, siuvėjas. Mokyklos siūlo labai skirtingas mokymo programas. Nustatyta, kad naujos mokymo programos įkūrimu labiausiai suinteresuota pati mokykla (72 proc.), mažiau suinteresuota visuomenė (16.7 proc.), valdymo organai (11.1 proc.).

Kartais žemės ūkio mokyklų vadovai, nesusipažinę su kaimyniniuose rajonuose esančių mokyklų patirtimi: neapgalvotai siūlo kėtinamas uždaryti mokymo programas. Ne viso-se žemės ūkio mokyklose ir aukštesniosiose žemės ūkio mokyklose (žemės ūkio mokyklų skyriuose) rengiami darbininkai atitinka kvalifikacinius reikalavimus, keliamus darbo rinkos. Negalima teigti, kad kritęs žemės ūkio mokslo prestižas, tačiau kai kurių profesijų pasiūla gerokai viršija paklausą. Lietuvos darbo birža prognozuoja didžiausią pasiūlą baigusiems technikos ir inžinerijos, žemės ūkio technologijos, namų ūkio, įrengimų mechaniko ir mechaninio remonto specialybės, o darbo vietų sumažės žemės ūkyje ir valstybiniame paslaugų sektoriuje [2, p. 3].

Išvados

1. Žemės ūkio mokyklose ir aukštesniųjų mokyklų žemės ūkio skyriuose siūloma įvairių mokymo programų, tačiau ne visos atitinka darbo rinkos poreikius.
2. Būtina mažinti arba nutraukti profesinį rengimą pagal nepaklausias mokymo programas, nes nepilnos mokinių grupės nuostolingos valstybei.
3. Planuojant mokymo programas būtina atsižvelgti į žemės ūkio vystymo politiką, nes šiuo metu populiarių profesijų paklausa po 2 - 4 metų gali keistis.
4. Žemės ūkio mokykloms būtina glaudžiai bendradarbiauti su darbdavių organizacijomis bei profesinėmis sąjungomis, atstovaujančiomis darbuotojams, kad būtų garantuotas absolventų įdarbinimas.
5. Lietuvoje būtina sukurti metodiką žemės ūkio specialistų poreikiui apskaičiuoti.
6. Žemės ūkio specialistų poreikį kiekvienais metais turi planuoti Lietuvos žemės ir miškų ūkio ministerija.

Literatūra

1. Baltoji knyga. Profesinio rengimo projektas. - V., 1998. - P. 78.
2. Darbo rinkos prognozė. 1998 m. - V., 1997. - P. 19.
3. Informacinis biuletenis / Lietuvos Respublikos žemės ir miškų ūkio ministerija. - V., 1997. - P. 25.
4. Pranešimas apie profesinio rengimo sistemą Lietuvoje. - V., 1997. - P. 42.

Lietuvos žemės ūkio universitetas
Darbas gautas 1998 05 22, spaudai įteiktas 1998 06 25

INFORMACIJA AUTORIAMS

Leidiniai, į kurių publikacijas atsižvelgiama nustatant mokslininkų habilitaciją, turi atitikti tokius reikalavimus:

1. Leidinių straipsniuose turi būti nurodomas tyrimų tikslas, objektas, metodas, pateikiami rezultatai, išvados, panaudotos literatūros sąrašas.
2. Straipsniai turi būti aprobuoti ne mažiau kaip dviejų redakcinės kolegijos narių arba jų paskirtų recenzentų.
3. Leidinio redakcinę kolegiją turi sudaryti kelių institucijų mokslininkai, nurodant tas institucijas. Vienai institucijai redkolegijoje gali atstovauti ne daugiau kaip pusė redkolegijos narių. Į redkolegijas siūlome kviešti ir užsienio mokslininkus.
4. Lietuvių kalba spausdinami darbai turi turėti išsamias santraukas bent viena iš pagrindinių pasaulio mokslo kalbų (anglų, vokiečių, prancūzų). Dalis darbų turėtų būti skelbiama ir užsienio kalbomis su išsamia santrauka lietuvių kalba.
5. Leidinio publikacijos turi būti referuojamos tarptautiniuose referatyviniuose, bibliografiniuose leidiniuose arba įtrauktos į kompiuterių tinklų paieškos sistemas. Leidinio metrikoje turi būti nurodyti jį referuojantys leidiniai ar adresai kompiuterių tinkluose.
6. Leidiniuose, kuriuose spausdinami ne tik mokslo straipsniai, turi būti aiškiai atskirta mokslinė leidinio dalis nuo kitų dalių.
7. Straipsnio metrikoje turi būti nurodytos straipsnio gavimo ir pateikimo spaudai datos, autorių adresai, įskaitant ir elektroninio pašto adresą, žurnalo pavadinimas, numeris ir metai.
8. Kiekviename žurnalo numeryje turi būti spausdinami reikalavimai žurnalui pateikiamiems rankraščiams.

Iš Lietuvos mokslo tarybos nutarimo

Reikalavimai straipsniams:

- turi atitikti reikalavimus, keliamus publikuojamiems mokslo darbams;
- pirmojo lapo viršuje rašomas straipsnio pavadinimas, po pavadinimo - autoriaus vardas (būtinai pilnas) ir pavardė, žemiau - institucijos pavadinimas, po juo - adresas;
- santrauka anglų ar vokiečių kalba (jei straipsnis parašytas lietuvių kalba) arba lietuvių kalba (jei straipsnis parašytas anglų ar vokiečių kalbomis) rašoma *prieš straipsnį*; prieš santrauką turi būti pateikiamas išverstas straipsnio pavadinimas (atitinkama kalba), o santraukos pabaigoje atskira eilute nurodomi reikšminiai žodžiai;
- straipsnio apimtis iki 6 puslapių, 1 intervalu;
- straipsniai turi būti surinkti Microsoft Word programa (arba perrašyti šios programos formatu). Pageidautina Microsoft Word 6.0 (Windows 3.1 terpėje) arba Microsoft Word 7.0 (Windows '95 terpėje). Tekstui rinkti Windows terpėje naudoti Winlika lituanizatorių, TimesLT šriftą 12 pt dydžio.
- autorių ir temos pavadinimą rinkti TimesLT šriftu 18 pt dydžio. Teksto plotas lape 16×23,5 cm. Tekstinė byla turi būti įrašyta į 3,5 colių IBM formato diskelį.

Konferencijos organizacinis komitetas

**Švietimo reforma ir mokytojų rengimas
Lietuvos valstybingumas ir mokykla**

www.vpu.lt

SL 605. Tir. 220 egz. Sp. l. 35,5. Užsak. Nr. 59.
Išleido, redagavo, maketavo ir spausdino VPU leidykla.
T. Ševčenkos g. 31, LT-2009 Vilnius.
Kaina sutartinė.