

VILNIAUS PEDAGOGINIS UNIVERSITETAS  
LR ŠVIETIMO IR MOKSLO MINISTERIJA  
ERFURTO AUKŠTOJI PEDAGOGINĖ MOKYKLA

**Švietimo reforma ir mokytojų rengimas**

# **Humanizmas, demokratija ir pilietiškumas mokykloje**

**IV tarptautinė mokslinė konferencija**  
*Pranešimai ir tezės*

*Vilnius, 1997 spalio 8-10 d.*

Vilnius, 1997

UDK 37.035  
Hu-103

Rėmėjai: LR Švietimo ir mokslo ministerija  
Erfurto aukštoji pedagoginė mokykla

Kalba netaisyta.

ISBN 9986-869-17-X

# TURINYS

<b>PRANEŠIMAI .....</b>	<b>11</b>
Zigmas Zinkevičius LIETUVOS MOKYKLA: PROBLEMOS IR PERSPEKTYVOS .....	13
Remigijus Motuzas MOKYKLA DAUGIAKULTŪRINĖJE APLINKOJE .....	16
Gediminas Merkys DALYKŲ DIDAKTIKOS IR EDUKACINIS AUTORITARIZMAS .....	21
Rita Aleknaitė-Bieliauskienė ASMENYBĖS BRANDA MENINĖS KULTŪROS KONTEKSTE .....	26
Jūratė Armonienė KŪNO KULTŪROS VIETA ŽMOGAUS VERTYBIŲ SISTEMOJE .....	31
Kęstutis Bakutis TAUTODAILĖ VAIKŲ KŪRYBOJE .....	36
Auksė Balčytienė KOMPIUTERIZUOTAS MOKYMAS: KOLEKTYVINIO PROBLEMŲ SPRENDIMO IR HUMANISTINIŲ IDEALŲ UGDYMO PRIELAIIDOS .....	39
Juozas Banionis MATEMATIKOS AUKŠTOSIOS STUDIJS TARPUKARIO LIETUVOJE .....	45
Raminta Barzdžiukienė BŪSIMŲJŲ ŽEMĖS ŪKIO SPECIALISTŲ SANTYKIO SU GAMTA TYRIMO AKTUALUMAS IR PRASMĖ .....	48
Dalia Bazarienė TAUTODAILĖ DARBŲ IR BUITIES KULTŪROS PAMOKOSE .....	52
Birutė Bersėnienė, Elvyra Kondraškienė SVETIMOSIOS KALBOS MOKYMO VIDURINĖJE MOKYKLOJE TIKSLAI KAIP VISAPUSIŠKOS ASMENYBĖS UGDYMO PRIELAIDA .....	55
Arūnas Bingelis FILOSOFIJA IR APREIŠKIMAS: H. U. VON BALTHASARO SPRENDIMAS .....	58
Viktoras Blinovas, Vita Ivanauskaitė, Rita Žukauskienė ŠEIMOS IR BENDRAAMŽIŲ ĮTAKA VAIKO ASOCIALAUS ELGESIO RAIDAI .....	63

Jūratė Bulotaitė	
BALTIJOS ŠALIŲ ALGORITMAVIMO MOKYKLA: MINTYS	
UŽBAIGIANT PROJEKTĄ .....	71
Zenonas Buožis	
TRANSCENDENTINIŲ KLASIKINĖS DRAMOS ELEMENTŲ PRASMĖ ...	75
Irena Burneckienė	
GRAFINĖ KULTŪRA - BENDROSIOS KULTŪROS UGDYMO DALIS .....	79
Marijona Černiauskienė, Ilma Kužiulytė	
VIEVIO SANATORINĖS MOKYKLOS MOKSLEIVIŲ MITYBOS	
YPATUMAI .....	85
Janina Černiuvienė	
DARBŲ IR BUITIES KULTŪROS SVARBA ASMENYBĖS UGDYMO DALIS .....	90
Valentina Dagienė	
SOCIALINĖ IR ETINĖ KRYPTIS INFORMATIKOS MOKYMO KURSE .....	94
Valentina Dagienė	
VIENO KOMPIUTERIO PANAUDOJIMO MOKYKLOJE	
PAGRINDINĖS KONCEPCIJOS .....	100
Janina Daukšytė	
SKIRTINGO AMŽIAUS MOKSLEIVIŲ ŽODINĖS ASOCIACIJOS .....	106
Aleksandra Genovaitė Davidavičienė	
15-16 METŲ MOKSLEIVIŲ TABAKO, ALKOHOLIO IR KITŲ	
NARKOTIKŲ VARTOJIMO LYGINAMOJI ANALIZĖ .....	110
Pranas Dereškevičius	
MOKYKLOS LANKYMO PRADŽIA KAIP MOKYMOSI	
MOTYVACIJOS VEIKSNYS .....	116
Genovaitė Dindienė	
ŽVILGSNIS Į XXI AMŽIŲ MOKANT GEOGRAFIJOS .....	122
Stasė Dzenuškaitė, Laima Žukauskienė	
PILIETINIS UGDYMAS KATALIKŲ TIKYBOS MOKYMO	
PROGRAMOJE .....	126
Edita Gedmantienė	
ETNOKULTŪROS INTEGRAVIMO ASPEKTAI BUITIES	
DARBŲ DALYKE .....	131
Leonora Griciuvienė	
LIETUVIŲ ETNINĖS KULTŪROS VERTYBIŲ PUOSELĖJIMAS	
BUITIES DARBŲ PAMOKOSE .....	137
Gintautas Grigas	
LIETUVIŠKŲ TEKSTŲ KODAVIMO LENTELĖS IR JŲ	
PANAUDOJIMAS MOKYMO PROGRAMOSE .....	143

Elvyra Grinienė	
ŠIAULIŲ MIESTO MOKSLEIVIŲ RŪPINIMASIS SVEIKATA .....	148
Elvyra Grinienė, Jūra Vladas Vaitkevičius	
PAMOKOS ORGANIZAVIMO MODELIAVIMAS IR TRUKMĖ .....	153
Pranas Gudynas	
APIE TIKIMYBĖS SĄVOKOS FORMAVIMĄSI PAGRINDINĖJE	
MOKYKLOJE .....	156
Vida Gudžinskienė, Elena Žilinskienė	
MOKINIŲ POILSIO HIGIENINĖS PROBLEMOS .....	162
Janina Ivanauskienė	
SAVARANKIŠKO DARBO VAIDMUO ASMENYBĖS UGDYMO	
PROCESE (PALYGINTA SU DANIJOS MOKYKLOMIS).....	165
Stasys Jankevičius	
SVARBIAUSI BENDROJO IR PROFESINIO UGDYMO	
PROBLEMOS ASPEKTAI .....	171
Stasė Janonienė, Izabelė Šereikienė	
ŽINIOS, VAISTINIAI AUGALAI, SVEIKATA .....	174
Gertrūda Judeikienė	
MOKYTOJŲ RENGIMAS IR SAVIUGDA .....	178
Virginija Jurėnienė, Klara Katilienė	
APIE KAI KURIUOS TAUTINĖS SAVIMONĖS FORMAVIMO	
ASPEKTUS .....	181
Nijolė Kašelionienė	
KELI HUMANIZMO ASPEKTAI EUROPIETIŠKO ROMANTIZMO	
KONTEKSTE .....	186
Дануте Клумбите	
ЧТЕНИЕ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В КОНТЕКСТЕ	
ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	189
Monika Lazauskienė	
LIAUDIES PASAKA MOKĖ IR MOKO: BŪK DARBŠTUS, NEBŪK	
TINGINYS .....	194
Galina Linkienė	
ОТ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА К ЛИЧНОСТИ	
УЧАЩЕГОСЯ .....	200
Zenonas Marcinkevičius	
ISTORIJS FAKULTETO STUDENTŲ POŽIŪRIO Į MENUS	
TYRIMAS.....	204
Antanas Martinkus	
PAVOJINGA NŪDIENOS VAIKŲ IR JAUNIMO DVASINĖS BEI	
FIZINĖS SVEIKATOS EROZIJA .....	208

Rimanta Matlašaitienė, Regina Žukauskienė	
MENŲ DARŽELIO SAMPRATA: IDĖJA IR REALYBĖ .....	212
Giedrė Merkytė, Antanas Žilinskas	
KAIP STUDIJUOTI ALGORITMUS ? .....	217
Янис Менцис	
АРИФМЕТИЧЕСКИ РЕШАЕМЫЕ ЗАДАЧИ .....	223
Severina Minkevičienė	
BUITIES KULTŪRA IR DARBAI - ASMENYBĖS UGDYMO PROCESĖ ..	226
Julita Navaitienė	
STUDENTŲ NUOSTATOS Į MOKYTOJO PROFESIJĄ .....	231
Regina Norkevičienė	
LIETUVIŲ IR VISUOTINĖ LITERATŪRA MOKYKLOJE (MOKYMO TURINIO PROBLEMA) .....	234
Reda Pabarčienė	
ŽMOGIŠKŲJŲ PRASMIŲ ISTORIJA LITERATŪROS PROGRAMA HUMANITARINEI GIMNAZIJAI .....	237
Vida Palubinskienė	
SUVALKIEČIŲ ŠVENTOSIOS GIESMĖS PRITARIANT ETNINIAIS MUZIKOS INSTRUMENTAIS .....	241
Juozas Parnarauskas	
PARTIZANŲ SPAUDA - PATRIOTINIO UGDYMO ŠALTINIS .....	246
Кристина Парнель	
СУМАСШЕСТВИЕ КАК ПЕРЕХОД В “ДРУГОЕ” ДИСКУССИЯ О ТЕЛЕЧНОСТИ У НИНЫ САДУР .....	251
Regina Proškuvienė, Vida Gudžinskienė	
PAAUGLIŲ MITYBOS YPATUMAI .....	262
Kęstutis Pukelis	
PEDAGOGINIŲ SITUACIJŲ METODAS — TEORINIS IR PRAKTINIS PEDAGOGINES STUDIJAS JUNGIANČI GRANDIS .....	266
Vida Pukienė	
DOKUMENTŲ PANAUDOJIMAS MOKANT DABARTINĖS PASAULIO ISTORIJOS (LIETUVOS KONTEKSTE) .....	273
Vidmantas Račkauskas	
DARBŲ MOKYTOJO RŪPESČIAI IR PROBLEMOS .....	280
Sigutė Radzevičienė	
LIETUVIŲ-ŠVEDŲ KULTŪRINIŲ SAŠAJŲ PRASMĖ HUMANISTINĖJE IGNO ŠEINIAUS PASAULĖVOKOJE .....	284
Laima Railienė	
HUMANIŠKUMAS IR ASMENYBĖS UGDYMAS .....	289

Vladas Rajeckas	
MOKYMO PRIEINAMUMAS - HUMANISTINĖS MOKYKLOS BRUOŽAS .....	294
Violeta Rimkevičienė	
“GERA MOKYKLA” - PAAUGLIŲ, NELANKANČIŲ MOKYKLOS, AKIMIS .....	299
Valentinas Spurga	
APIE STUDENTŲ SAVIAUKLĄ .....	305
Loreta Statauskienė	
BUITIES KULTŪROS IR DARBŲ MOKYTOJŲ POŽIŪRIS Į TRANSFORMACIJOS METODO TAIKYMO GALIMYBES UGDANT MOKINIŲ KŪRYBIŠKUMĄ IR MĄSTYMĄ .....	312
Zita Subačienė	
HUMANIZMO IDĖJOS DĖSTANT GEOGRAFIJĄ.....	317
Pranas Survila	
APIE MATEMATIKOS MOKYTOJŲ RENGIMĄ VOKIETIJOS BADEN VIURTENBERGO ŽEMĖJE .....	320
Severina Trepėnaitienė	
GEROS EMOCINĖS ATMOSFEROS DARBŲ PAMOKOJE ĮTAKA MOKYMO PROCESUI.....	325
Undinė Uogintaitė	
DEMOKRATIJOS PROBLEMA K. OSTRAUSKO DRAMOJE “GUNDYMAI” .....	328
Stasė Ustilaitė	
VILNIAUS 64-OSIOS VIDURINĖS MOKYKLOS 13-15 METŲ MOKSLEIVIŲ FIZINIS AKTYVUMAS .....	333
Juozas Vaitkevičius	
PEDAGOGIKOS MOKSLAS LIETUVOJE 1956-1996 M. (APGINTŲ DISERTACIJŲ APŽVALGA) .....	336
Antanas Vidžiūnas	
INFORMACINIŲ TECHNOLOGIJŲ TAIKYMAS MOKYME .....	340
Gitana Viganauskienė, Alfredas Kazlauskas, Leonas Kleniauskas	
DIDAKTINIŲ MOKYMO PRIEMONIŲ KŪRIMAS MAGISTRANTO PEDAGOGO STUDIJŲ METU .....	345
Milda Vosyliienė	
V KLASĖS MATEMATIKOS VADOVĖLIŲ PANAUDOJIMO GALIMYBIŲ PALYGINIMAS .....	351
Marytė Zenkevičienė, Rūta Biekšienė	
MOKSLEIVIŲ SAVARANKIŠKO DARBO ORGANIZAVIMAS UGDYMO PROCESU .....	357

Vida Zlatkuvienė, Regina Proškuvienė, Gražina Katilienė BESIMOKANČIO JAUNIMO SVEIKATOS PROBLEMOS.....	362
Rita Žukauskienė, Sigita Ignatovičienė BERNIUKŲ IR MERGAIČIŲ AGRESYVAUS ELGESIO YPATUMAI .....	368

## **TEZĖS ..... 377**

Jürgen Andree, Herwart Kemper, Siegfried Protz, Detlef Zöllner THEORETISCHE GRUNDLEGUNG DES GEMEINSAMEN FOR- SCHUNGSPROJEKTES: ‚EUROPÄISCHE PERSPEKTIVEN IN DER DIALOGISCHEN ERZIEHUNG – SENSIBILISIERUNG FÜR MULTIKULTURELLE IDENTITÄTEN‘ .....	379
Gernot Barth DIE BILDUNG DER NATION - DIE SCHULGEMEINDE ALS DE- MOKRATISCHE INSTITUTION.....	382
Hans Ulrich Boas GENERATIVE GRAMMAR AND (SECOND) LANGUAGE ACQUISITION RESEARCH .....	385
Gerd-Bodo Reinert von Carlsburg ERKENNTNISQUELLEN FÜR DIE LEHRERBILDUNG - UND DAS PROBLEM IHRER VERWENDBARKEIT .....	390
Юрген Хартунг УЧЕБНАЯ СИСТЕМА ГИМНАЗИСТ В ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЕ (К ПРОБЛЕМЕ РЕКОНФИГУРАЦИИ ПЕЧАТНОГО СЛОВАРЯ) .....	393
Aija Eglite QUALIFIZIERUNG DER HAUSHALTSBEZOGENEN BILDUNG .....	400
Johann Fackelmann REFORM DER LEHRERBILDUNG: EINE NOTWENDIGE BEDINGUNG VON SCHULREFORM.....	402
Эдвин Гингулис ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ .....	405
Gerold Grove ÜBER NORMEN IN DER MÜNDLICHEN KOMMUNIKATION. 100 JAHRE AUSSPRACHEKODIFIZIERUNG IN DEUTSCHLAND ...	408
Herwart Kemper REFORMPÄDAGOGIK UND DEMOKRATISCHE SCHULREFORM – EINE PROBLEMATISCHE BEZIEHUNG? .....	414



Karlfried Knapp	
INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE AS AN OBJECTIVE FOR LANGUAGE TEACHING .....	417
Tija Liepiņa	
CAUSES AND DEVELOPMENT OF HYPERACTIVE BEHAVIOUR IN PRESCHOOL AGE .....	420
Hannelore Lutze	
VON DER POLYTECHNISCHEN OBERSCHULE ZUR DEMOKRATISCHEN SCHULE IM FREISTAAT THÜRINGEN .....	425
Dace Markus, Dainis Markus	
PROBLEMS OF SCHOOL MANAGER EDUCATION IN LATVIA .....	427
Елена Михеева	
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА - ОДНО ИЗ ОСНОВАНИЙ ГУМАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ .....	430
Fritz-Wilhelm Neumann	
THE ENGLISH STUDIES WEB: HUMAN RESOURCES AND THE MACHINE .....	433
Siegfried Protz	
LEGITIMATIONSPROBLEME VON BILDUNG UND SCHULE ANGESICHTS EINES VERÄNDERTEN GENERATIONENVERHÄLTNISSES. EINE POLITISCHE HERAUSFORDERUNG FÜR DIE EUROPÄISCHE DEMOKRATIE .....	435
Rainer Schlundt	
DER GESCHICHTSUNTERRICHT IM WIDERSTREIT ZWISCHEN NATIONALER UND EUROPÄISCHER PERSPEKTIVE – EIN BEITRAG FÜR EIN EUROPÄISCHES BÜRGERBEWUßTSEIN .....	439
Sabine Schülting	
TEACHING EARLY-MODERN ENGLISH LITERATURE .....	441
Birgit Smolinski	
AUTONOMIE VERSUS STAATLICHKEIT DER SCHULE – DAS BÜRGERBEWUßTSEIN AUF DEM PRÜFSTAND .....	443
Алиция Шерлонг	
УЧЕНИК КАК СУБЪЕКТ ШКОЛЬНОЙ СРЕДЫ В СВЕТЕ ГУМАНИТАРНОЙ ПСИХОЛОГИИ. ПРИНЦИПЫ И ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ. ....	445
Стефания Валясек	
ПОЗИЦИЯ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПОЛЬСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ПОСЛЕ 1989 Г. ....	455

Wim van Werkhoven	
HERAUSFORDERNDER DIALOG IM UNTERRICHT .....	462
Willi Wölfling	
MÖGLICHKEITEN UND ZIELE DER INNEREN SCHULREFORM	
ALS BEITRAG ZUR DEMOKRATISIERUNG VON SCHULE	
UND UNTERRICHT .....	465
Detlef Zöllner	
BILDUNG UND RELIGION: EIN VERMITTLUNGSPROBLEM	
UNTER HUMANISTISCHER PERSPEKTIVE .....	470

# PRANEŠIMAI



# LIETUVOS MOKYKLA: PROBLEMOS IR PERSPEKTYVOS

Akad. Zigmas Zinkevičius, Lietuvos Respublikos  
švietimo ir mokslo ministras

Tapusi tradicinė, IV tarptautinė konferencija “Švietimo reforma ir mokytojų rengimas” šiais metais savo poteme orientuojasi į aktualią ne tik Lietuvos, bet ir Europos kontekste humanizmo, demokratijos ir pilietiškumo problemą.

Birželio mėn. teko dalyvauti Kristiansande (Norvegija), Europos Tarybos šalių švietimo ministrų nuolatinės konferencijos 19 sesijoje, kurioje buvo aptartos Europos šalių bendradarbiavimo švietimo srityje perspektyvos. Europos Taryba jungia 40 šalių, tik nedaugelis valstybių nėra jos narės. Matyt, mums, kaip Europos Tarybos narei, būtų tikslinga šios konferencijos rekomendacijas panaudoti sprendžiant Lietuvos švietimo problemas. Konferencija vadovavosi bendraisiais Europos šalių priimtais prioritetais:

- demokratių vertybių ir žmogaus teisių ugdymas;
- pasitikėjimo, abipusės tautų ir bendruomenių pagarbos įtvirtinimas;
- Naujosios Europos kultūrinės bendruomenės, praturtintos vertybėmis, įsisąmoninimo skatinimas.

Norėčiau atkreipti dėmesį, kad netrukus (spalio 10-11 d. Strasbūre) įvyks Antroji Europos Tarybos šalių valstybių ir vyriausybės vadovų konferencija, kuri turėtų patvirtinti Europos šalių pritarimą šiems bendriesiems principams.

Atsižvelgdamas į tai norėčiau aptarti kai kurias Lietuvos švietimo problemas ir perspektyvas. Visuomenės dėmesio centre yra švietimo reformos vyksmas. Konceptualieji reformos pagrindai nekelia abejonių, jomis vadovavomės ir dabar vadovaujamės. Diskusijų kyla tik dėl taktinių sprendimų. Diskusijos - natūralus dalykas, nes yra būtina aptarti įvairius variantus, prieš priimant nutarimus. Tačiau šios diskusijos nereikia, kad norima keisti strateginę reformos kryptį. Net jeigu kas to ir panorėtų, nepajėgtų to padaryti, nes jau veikia didžiulis reformos įgyvendinimo mechanizmas: parengtos ir patvirtintos Bendrosios programos, parengti ir toliau rengiami vadovėliai, sukurti išsilavinimo standartai pradinei ir pagrindinei mokyklai, pradėta mokyklų struktūros pertvarka.

Svarbiausia, kad į šį procesą įsitraukė ir pačios mokyklos, tapusios švietimo reformos garantu. Šiuo metu rengiamas svarbiausių strateginių tolesnių švietimo reformos veiksmų planas, numatantis konkrečias veiklos kryptis:

1. Plėtoti ugdymo institucijų struktūrą ir sukurti optimalų jų tinklą, sudarant prielaidas visų ugdytinių poreikiams tenkinti.
2. Baigti pasirengti pereiti prie dešimtmetės pagrindinės mokyklos.
3. Sukurti profilinės bendrojo lavinimo mokyklos modelį ir pasiruošti jį įgyvendinti.
4. Kurti ir diegti demokratinį švietimo valdymo ir savivaldos modelį ir diegti naujus ugdomosios veiklos metodus.
5. Inicijuoti pedagogų rengimo kaitą ir tobulinti švietimo darbuotojų kvalifikacijos sistemą.
6. Inicijuoti švietimo sistemos mokslinius tyrimus ir informacijos sklaidą.

Šiame kontekste ypatingas vaidmuo tektų mokytojų rengimo pertvarkai. Lietuvoje jau atliktas didžiulis darbas perkvalifikuojant mokytojus, taip pat ir aukštųjų mokyklų jėgomis. Tačiau mokytojų rengimo pertvarka dar neįgijo to esminio lūžio, kurio mes norėtume. Rengiamas aukštųjų mokyklų įstatymas, kuris turėtų suteikti naują impulsą ir mokytojų rengimo pertvarkai. Įstatyme numatoma atskirti akademinį ir profesinį aukštąjį mokslą. Ši įstatymo nuostata itin aktuali visoms pedagogus rengiančioms aukštojo mokslo institucijoms, nes iki šiol dalykinis išsilavinimas ir profesinis pasirengimas nebuvo atskirti. Matyt, aukštosios mokyklos, atsižvelgdamos į švietimo poreikių tenkinimą, šį klausimą turi labai rimtai apsvarstyti, kas pateiktų savo siūlymus. Vienas neatidėliotinai sprendinų klausimų yra studijų programų finansavimas. Švietimo ir mokslo ministerija turėtų pradėti pokalbį su pedagogus rengiančiomis mokyklomis dėl studijų programų sistemos skirtingoms studijų pakopoms (specialisto, bakalauro, diplomuoto specialisto, magistro). Dar vienas klausimas - aukštesniųjų pedagoginių mokyklų ir kolegijų integravimas į aukštojo mokslo struktūrą. Džiugina pasikeitusi aukštųjų mokyklų nuomonė apie aukštesniųjų mokyklų absolventus. Jūsų pedagoginis universitetas pasekė Šiaulių universiteto pavyzdžiu, sudarydamas bendradarbiavimo sutartis tarp aukštosios ir aukštesniosios mokyklų, kai po studijų aukštesniojoje mokykloje gabiausi absolventai tęsia studijas aukštojoje mokykloje, įskaitant jiems dalį aukštosios mokyklos akredituotų kursų. Tačiau tai tik laikina išeitis, nes principinis problemos sprendimas lieka atviras.

Įvertindamas švietimo pertvarkos nuostatas, norėčiau išskirti kai kuriuos ugdymo klausimus, kurių sprendimui itin reikėtų atkreipti dėmesį rengiant būsimuosius pedagogus.

1. Būsimieji pedagogai turėtų ir priimti nuostata, kad švietimas tarnauja demokratiniam pilietiškumui: suvokti demokratinio pilietiškumo sampratą, jos sąveiką su dorovingumu, išmokyti organizuoti atitinkamą ugdomąją veiklą, demokratiniais santykiais grindžiamą mokyklos gyvenimą.
2. Įsisąmoninti, kaip konkretūs mokomieji dalykai padeda susiformuoti holistinį (visuminį) tikrovės vaizdą ir mokytis, kaip padėti mokiniams susidaryti tokį vaizdą. Tam tarnauti turėtų visos aukštojoje mokykloje studijuojamos disciplinos.
3. Keičiantis bendrojo ugdymo turinio orientacijai nuo dalyko į vaiką, būtina ir atitinkama mokytojų rengimo turinio pertvarka. Šioje pertvarkoje galima įžiūrėti du aspektus. Pirma, aukštosios mokyklos studijų turinio orientavimas į studento poreikius, antra, studentų parengimas suvokti vaiko asmenybę, tikruosius poreikius ir tuo vadovaujantis organizuoti ugdymo procesą.
4. Studijos aukštojoje mokykloje turėtų būti organizuojamos taip, kad studentai patys išmokyti kritiškai mąstyti, išsiugdyti pagarbą ir toleranciją skirtingiems požiūriams, atsakingai daryti sprendimus.
5. Visų specialybių ir rengimo pakopų studentai turėtų pasiruošti atlikti pedagogo socialines funkcijas. Itin yra svarbu mokinių vertybinių orientacijų formavimas, pagalba neįgaliesiems ir socialiai pažeistiesiems vaikams, vaikų teisių apsauga, pagalba sprendžiant asmenines problemas, pagalba tėvams. Būsimasis mokytojas turėtų išmokyti telkti partnerius vaikų socializacijai realizuoti: visuomenines vaikų ir jaunimo organizacijas, judėjimus, religines bendruomenes bei pavienius asmenis, savanoriškai padedančius spręsti ugdymo problemas.

Baigdamas norėčiau pakviesti mokslininkus ir praktikus ne tik diskutuoti iškeltais

klausimais, bet ir - svarbiausia - aktyviai dalyvauti įgyvendinant švietimo reformą ir numatant XXI amžiaus švietimo raidos tendencijas. Manychiau, labai svarbu, kad švietimas turėtų būti ne tik prioritetinga visuomenės sritis, bet ir nacionalinės santaros objektas. Panašią mintį yra išsakęs JAV prezidentas B.Klintonas, teigdamas, kad “švietimas - tai nacionalinė saugumo problema, turinti nepaprastą svarbą mūsų ateičiai, tad ir politinė kova turi liautis prie mokyklos slenksčio”.

Panašia mintimi vadovaudamiesi galėtume ieškoti visiems bendrų švietimo tikslų ir jų įgyvendinimo gairių.

# MOKYKLA DAUGIAKULTŪRINĖJE APLINKOJE

Dr. Remigijus Motuzas

Humanizmas, demokratija ir pilietiškumas šiandien yra jau beveik visame pasaulyje pripažinti idealai, kuriais remiantis kuriama ir laikosi stipri bei laisva valstybė. Siekiant šių idealų lemiamas vaidmuo tenka mokyklai. Juk švietimas, žmonių išsilavinimo lygis yra tas veiksnys, kuriuo matuojamas tautos kultūringumas, jos savarankiškumas ir gebėjimas tvarkyti savo reikalus.

Dar 1988 metais paskelbtoje „Tautinės mokyklos koncepcijoje“ akcentuojamas mokyklos demokratizavimas, pagarba ugdytinio asmenybei ir nacionalinės kultūros pažinimo svarba. Šiomis svarbiausiomis vertybėmis ir grindžiama dabar vykstanti švietimo reforma. Į mokyklos demokratizavimą, humanizmą yra orientuoti ir reformuotosios bendrojo lavinimo mokyklos mokymo planas, bendrosios programos ir valstybiniai išsilavinimo standartai.

Pastaraisiais metais ženklių poveikį Lietuvos švietimui ir jo plėtotei daro ir jos siekis integruotis į Europos politines struktūras. Priminsiu, jog remiantis 1993 metais Kopenhagoje priimtais Europos Tarybos reikalavimais, Centrinės ir Rytų Europos valstybės galėtų tapti Europos Sąjungos narėmis, jei jose būtų užtikrintas demokratijos pastovumas, įstatymų viršenybė, žmogaus ir tautinių mažumų gerbimas. Mūsų šalis turi turtingas, gražias įvairių tautų bendro gyvenimo tradicijas.

Lietuvos valstybė, susikūrusi XIII amžiuje, formavosi ir vystėsi kaip daugiatautė, daugiakalbė ir daugiakultūrinė. Manoma, kad jau XIV a. Lietuvoje gyveno apie 20% nelietuvių tautybės asmenų. 1989 m. gyventojų surašymo duomenimis Lietuvoje gyveno 109 skirtingų tautybių asmenys. Jie sudarė 20,4%, arba 751 tūkst., o 1997 m. - atitinkamai 18,4% (682,9 tūkst.) visų šalies gyventojų. 1989 - 1995 metais bendras nelietuvių tautybės gyventojų skaičius sumažėjo 114 796 tūkstančiais. Tai susieta su demografiniais ir migraciniais (kitataučių repatriacija, svetimos armijos išvedimas, sumažėjusi imigracija) procesais.

Šiuo metu gausiausias etnines grupes sudaro rusai (1997 01 01 bendras jų skaičius buvo 304,8 tūkst., arba 8,2 proc. visų gyventojų), lenkai (atitinkamai 256,6 tūkst., arba 6,9 proc.), baltarusiai (54,5 tūkst., arba 1,5 proc.), ukrainiečiai (36,9 tūkst., arba 1,0 proc.), žydai (5,2 tūkst., arba 0,1 proc.), kitos tautybės - 24,9 tūkst., arba 0,7 proc. Lietuvoje gyvenančios tautinės mažumos skiriasi ne tik savo skaičiumi, bet ir apsigyvenimo šalyje trukme, teritoriniu pasiskirstymu, tautinės savimonės lygiu.

Nelietuvių tautybės asmenys gyvena visoje šalies teritorijoje, tačiau gausiausia - Rytų ir Pietryčių Lietuvoje, o taip pat Vilniaus, Klaipėdos ir Visagino miestuose. Nevienodai pasiskirstę ir pagal tautybes, pavyzdžiui, lenkai (apie 90 proc.) įsikūrę Vilniuje ir aplinkiniuose rajonuose. Rusai, ukrainiečiai, žydai gyvena daugiausia didžiuosiuose Lietuvos miestuose, baltarusiai - Pietryčių Lietuvoje. Pietryčių Lietuva (Vilniaus kraštas) ir Rytų Lietuva (Visagino miestas) - istoriškai susiformavę daugianacionaliniai daugiakultūriniai regionai, kuriuose lietuvių tautybės asmenys sudaro gyventojų mažumą.

Šiuose istoriškai susiklosčiusiuose savituose Lietuvos regionuose švietimo raidą



sąlygoja dinamiška kelių skirtingų kultūrinių, etninių, kalbinių bei konfesinių tradicijų sąveika. Todėl Lietuvos Respublikos Konstitucija, Tautinių mažumų ir Švietimo įstatymai garantuoja gausiai ir kompaktiškai gyvenančioms šalyje tautinėms mažumoms turėti valstybines ar valstybės remiamas ikimokyklines įstaigas, bendrojo lavinimo mokyklas ir pamokas gimtąja kalba, taip pat grupes, fakultetus ir filialus aukštesiose mokyklose, rengiančiose mokytojus, auklėtojus bei kitus tautinių bendrijų poreikiams tenkinti reikalingus specialistus. Negausioms ir nekompaktiškai gyvenančioms tautinėms grupėms gimtajai kalbai išmokyti ir tobulinti valstybinėse bendrojo lavinimo mokyklose gali būti steigiamos klasės bei fakultatyvai, taip pat sekmadieninės mokyklos.

Lietuvoje dešimtyje respublikinio pavaldumo miestų bei dvidešimt trijuose rajonuose 1996/1997 mokslo metais (šių mokslo metų statistika dar tikslinama) veikė 303 bendrojo lavinimo mokyklos nelietuvių dėstomąja kalba. Jose mokėsi 71 680 mokinių, arba 13,5% visų šalies moksleivių (nelietuvių tautybės gyventojų 18,4%). Tarp jų rusų tautybės mokėsi 52 315, arba 9,8% (rusų tautybės gyventojų 8,2%), lenkų 19 212, arba 3,61% (lenkų tautybės gyventojų 6,9%), baltarusių 154 moksleiviai. Iš pateiktos statistinės analizės galime daryti išvadą, jog dalis lenkų ir kitų tautybių vaikų mokosi rusų arba lietuvių dėstomąja kalba mokyklose.

Praėjusiais mokslo metais rusų dėstomąja kalba buvo 85 mokyklos, lenkų - 58 mokyklos, baltarusių - 1 mokykla. Taip pat buvo 92 mišrios mokyklos: lietuvių - rusų - 25, lietuvių-lenkų - 8, rusų-lenkų - 42, rusų-baltarusių - 1, lietuvių-rusų-lenkų - 11 mokyklų. 1989 metais Vilniuje atidaryta žydų, 1992 m. Klaipėdoje - vokiečių mokyklos. Pirmosios baltarusiškos klasės įsikūrė 1992 m., o pirmoji ukrainiečių klasė bendrojo lavinimo mokykloje pradėjo veikti 1995 m. Kai kurios tautinės mažumos: lenkai, baltarusiai, ukrainiečiai, vokiečiai, žydai, armėnai, karaimai, totoriai turi ir savo sekmadienines mokyklas.

Tautinių mažumų mokykloms rengiami specialūs originalūs vadovėliai, pedagogai. Vykdamas Lietuvos Respublikos Vyriausybės 1994 m. gegužės 24 dienos nutarimu patvirtintą Pedagogų rengimo tautinių mažumų ugdymo įstaigoms programą iki 2000 metų, mokytojai mokykloms rusų dėstomąja kalba rengiami Vilniaus pedagoginiame universitete, Vilniaus universitete, Šiaulių universitete ir Vilniaus aukštesniojoje pedagoginėje mokykloje. Polonistus rengia Vilniaus pedagoginis universitetas, Vilniaus universitetas, lenkiška grupė atidaryta Vilniaus aukštesniojoje pedagoginėje mokykloje. Dalis lenkiškų mokyklų abiturientų pedagoginę specialybę įsigyja Lenkijos Respublikoje. Remiantis minėtu Vyriausybės nutarimu, negausių tautinių mažumų (vokiečių, žydų) mokyklose dirba keleta pedagogų, pakviestų iš užsienio. Tautinių mažumų ugdymo įstaigų pedagogams, dažniausia remiantis tarpvalstybiniais susitarimais, sudaromos sąlygos tobulintis užsienyje, istorinėje tėvynėje.

Visas Respublikoje esančias tautinių mažumų mokyklas galima suskirstyti į 2 grupes. Viena grupė - tai rusų ir lenkų mokyklos, kurios veikė Lietuvoje 50 metų, t. y. per visą sovietinį laikotarpį. Kita grupė - tai žydų, baltarusių, vokiečių ir ukrainiečių mokyklos, įsteigtos po 1990 m., atkūrus Lietuvos nepriklausomybę. Skiriasi jos ir savo mokymo turiniu. Rusų ir lenkų mokyklose beveik visi mokomieji dalykai dėstomi jų gimtąja kalba. Kitos grupės mano išvardintose mokyklose tik dalis dalykų dėstomi tautinių mažumų kalbomis. Pavyzdžiui, Vilniaus Šalom Aleichemo žydų nacionalinėje mokykloje vaikų tėvų ir protėvių gimtąja kalba mokomasi tik toros (judaizmo religijos), hebrajų kalbos,

žydų istorijos, Izraelio geografijos. Visi kiti mokomieji dalykai dėstomi valstybine lietuvių ir rusų kalbomis, atsižvelgiant į tai, iš kokių šeimų vaikai atėjo ir kokia kalba gali mokytis. Manau, toks mokyklos bendruomenės pasirinkimas, galvojant apie vaikų ateitį, yra teisingas.

Ne paslaptis, jog mūsų minėtais įstatymais įtvirtinta nuostata “mokytis gimtosios kalbos ir mokytis gimtąja kalba” visuomenėje kartais kelia ir tam tikrų diskusijų. Yra manančių, jog gimtosios kalbos išmokstama šeimoje ar sekmadieninėje mokykloje ir to esą pakanka, o valstybės piliečiai, esant nelengvai valstybės ekonominei padėčiai, turį mokytis valstybine kalba visose ugdymo įstaigose. Taip esą daugelyje Vakarų Europos valstybių, kurios esančios žymiai turtingesnės. Bet vien ekonominės mūsų galimybės neturėtų lemti tautinių mažumų švietimo sistemos. Nesiimdamas kvestionuoti vakarietiškos tautinių mažumų švietimo sistemos, manau, kad dėl esamos mūsų šalies geopolitinės padėties bei istorijos bėgyje susiklosčiusios dabartinės tautinių mažumų švietimo sistemos, staigus ir mechaniškas vakarietiško modelio perkėlimas sukeltų priešingą reakciją, kuri ilgam užkirstų kelią natūraliai tautinių mažumų integracijai į Lietuvos kultūrą. Kita vertus, kai kuriose Vakarų valstybėse taip pat sudaromos sąlygos tautinėms mažumoms mokytis gimtąja kalba. Pavyzdžiui, JAV tautinių mažumų mokyklose yra klasės, kur beveik visi dalykai dėstomi tautinės mažumos kalba ir toje pačioje mokykloje yra klasės, kuriose palaipsniui pradedama vis daugiau mokomųjų dalykų dėstyti valstybine kalba.

Pasitaiko atvejų, kuomet mūsų šalyje veikiančios tautinių mažumų mokyklos, ypač rusų, yra vertinamos kaip sovietinis palikimas, turintis neigiamą įtaką pilietiškumo ugdymui. Su tuo nenorėčiau sutikti. Neturėtume pamiršti, jog visose Lietuvos mokyklose (ir lietuvių, ir rusų, ir lenkų) sovietiniais metais buvo unifikuotas mokymo turinys. Rusų mokyklose buvo mokoma iš vadovėlių, gautų iš Maskvos, o lietuvių mokyklose nemaža dalis vadovėlių buvo tie patys, tik išversti į lietuvių kalbą. Sovietinė sistema niveliavo etninės savimonės ypatumus, deformavo natūralius įvairių tautybių žmonių santykius. Tik Nepriklausomybės atkūrimas paskatino ir sudarė palankias sąlygas visiems Lietuvoje gyvenantiems žmonėms tautinei kultūrai ir savimonei ugdyti.

Lietuvoje veikiančios tautinių mažumų ikimokyklinio ugdymo institucijos ir visų pakopų bendrojo lavinimo mokyklos ugdymo procesą organizuoja remiantis bendraisiais Lietuvos švietimo principais. Jose sudaroma galimybė vaikams ir jaunimui įsigyti savąją tautinę kultūrą paremtą bendrąjį išsilavinimą, dėstant jų gimtąją kalbą. Kartu ši mokykla padeda vaikams ir jaunimui integruotis į Lietuvos kultūrą, Lietuvos valstybės ir visuomenės gyvenimą.

Tautinių mažumų švietimo sistema Lietuvoje ne tik padeda išsaugoti savo identitetą, gimtąją kalbą, tautinę savimonę, bet ir praturtina mūsų valstybės gyvenimą. Tačiau, kita vertus, reikia sutikti, jog čia esama ir pavojaus atsirasti tam tikram užsisklendimui ar tautiniam uždaramui. Mums juk labai svarbu, kad kitataučiai sparčiau integruotųsi į šalies visuomeninį, politinį, kultūrinį gyvenimą, jaustųsi pilnaverčiais savo valstybės piliečiais, žinotų, kad jiems negresia prievartinė asimiliacija.

Visi šie veiksniai verčia ieškoti visuotinio susitarimo, formuojant ir vykdant valstybinę tautinių mažumų mokyklų integravimosi į Lietuvos Respublikos švietimo sistemą politiką, t. y. sudarant palankesnes sąlygas natūraliai integracijai. Visuose mano jau minėtuose įstatymuose, taip pat Vyriausybės, Švietimo ir mokslo ministerijos dokumentuose įtvirtinta nuostata - išlaikyti pusiausvyrą tarp tautinio identiteto išsaugojimo ir

integravimosi į valstybės politinį, socialinį ir kultūrinį gyvenimą.

Siekiant spartesnės tautinių mažumų integracijos, pirmiausia reikėtų užtikrinti gerą valstybinės lietuvių kalbos dėstymą jų mokyklose. Mokinys, baigdamas mokyklą, jos turi būti išmokęs tiek, kad galėtų tęsti mokslą (taip pat studijuoti universitetuose) dėstomąją valstybine kalba. Be to, mokinių tėvams pageidaujant ir esant mokytojų specialistų, Lietuvos istorija, geografija ir kiti mokomieji dalykai gali būti dėstomi valstybine kalba. Bet to, deja, dar negalime realizuoti dėl pedagogų specialistų, ypač lituanistų, stokos.

Integracijos siekiama ir rengiant tautinių mažumų mokykloms vadovėlius ir mokymo programas. Tautinių mažumų mokyklų gimtosios kalbos ir literatūros, istorijos, geografijos ir kitų dalykų programose atsispindi tautinių mažumų kultūriniai ryšiai su Lietuva, istorinės šaknys, darbai, kuriant Lietuvos valstybę, kultūrą. O lietuviškų mokyklų įvairių dalykų programose taip pat turėtų būti daugiau įtraukiama temų apie Lietuvoje gyvenančias tautines mažumas, jų istoriją bei kultūrą. Juk labai svarbu lietuvių moksleivius supažindinti su kitų tautų, Lietuvos piliečių, problemomis, skatinti toleranciją ir tautų santarvę.

Švietimo darbo organizatoriai, ugdymo įstaigų vadovai, pedagogai neretai pasigenda griežtai reglamentuojančių taisyklių dėl tautinių mažumų mokyklų integravimosi į mūsų švietimo sistemą. To padaryti nėra įmanoma, nes, organizuojant tautinių mažumų švietimą, reikia atsižvelgti į daugelį veiksnių. Manau, kad tokių dokumentų yra pakankamai, tik reikėtų jais vadovautis. Svarbiausi iš jų yra: Lietuvos Respublikos Vyriausybės 1991 m. liepos 31 d. nutarimu (Nr. 312) patvirtinta “Lietuvoje gyvenančių tautinių mažumų vidurinio, aukštesniojo ir aukštojo mokslo įgijimo perspektyvinė programa” bei Švietimo ir mokslo ministerijos 1992 m. gruodžio 22 d. kolegijos nutarimu patvirtintos “Tautinių mažumų mokyklų integravimosi į Lietuvos Respublikos švietimo sistemą nuostatos”.

Pastaruoju metu, vertinant švietimo reformos vyksmą, vis dažniau kalbama apie tai, jog mokyklose visiškai esąs pamirštas tautinis ir pilietinis ugdymas, tautiškumas tapatinamas su pilietiškumu. Manau, kad toks požiūris yra nevisiškai teisingas. Šalis, kraštas, konkreti vietovė, kurioje gyvena žmogus, kelia jam tam tikras emocijas, prisirišimo jausmą, net ir tuo atveju, jei tai nėra jo gimtinė. Tėvynės, tėviškės, kaip ir gimtinės, sąvokos, girdimos nuo vaikystės, yra įvairiai suvokiamos tų žmonių, kurių kilmė kita nei tos tautos, kurios valstybėje jie gyvena. Štai Czesław Miłosz, lenkų kilmės rašytojas, gyvenantis JAV, gimęs Lietuvoje, knygoje “Tėvynės ieškojimas” 1995 m. samprotauja: “Tikrieji mano namai turbūt ir yra Vilnius . . . “ Vadinas, vieno ar kito žmogaus tautinės aspiracijos ne visada turi sutapti su jo pilietinėmis prievolėmis valstybei, kurioje jis gyvena ar gyvena. Tačiau kiekvienas žmogus, nepriklausomai nuo jo tautybės, turi jausti atsakomybę už tos šalies, kurioje jis gyvena, esamą padėtį bei jos ateitį.

Lietuvos Respublikos įstatymais ir teisės aktais įtvirtintos tautinių mažumų mokyklų integravimosi į krašto švietimo sistemą nuostatos atitinka demokratines nuostatas, fiksuotas tarptautinės teisės dokumentuose, pabrėžiančiuose, jog švietimas turi skatinti visų tautų ir visų rasinių ar religinių grupių tarpusavio supratimą, pakantumą, padėti asmenims, priklausantiems mažumoms, suprasti savo krašto kultūrą ir kalbą ir konstruktyviai dalyvauti visuomenės gyvenime. Lietuvos švietimas saugo ir plėtoja daugialytę, nacionalinių mažumų patirtimi praturtintą krašto kultūrą.

Savaime suprantama, kad siekiant sudaryti sąlygas tautinių mažumų integracijai ir

daugiakultūriniam savitumui palaikyti, ne viskas taip klostosi, kaip norėtusi. Dažnai įsitikiname, kad humanistinei ir demokratinei visuomenei sukurti reikia kur kas daugiau laiko ir pastangų, negu iš pradžių atrodė. Mums reikia kritiško mąstymo, aktyvesnės veiklos, siekti, kad kultūrinė įvairovė taptų ne visuomenės skaldymo, bet jos turbinimo veiksnium.

*Regioninių problemų ir tautinių mažumų departamentas*

# DALYKŲ DIDAKTIKOS IR EDUKACINIS AUTORITARIZMAS

Doc. dr. Gediminas Merkys

## **I. Edukacinis autoritarizmas: dekonstrukcijos perspektyva**

Edukacinėje sferoje autoritarizmas neretai suvokiamas labai reduktyviai, siaurai. Jei mokytojas „neskriaudžia“ mokinių, grindžia bendravimą žmogišku gerumu (humanistine psichologija), tai jis nėra autoritariškas. Tai itin psychologizuotas ir buitiškas požiūris. Individualizuodamas problemos esmę (dėl visko kaltas mokytojas Jonas arba mokytoja Janina), šis požiūris visiškai ignoruoja sociokultūrinių autoritarizmo ištakų analizę. O būtent sociokultūrinis elementas yra vienas iš svarbiausių. Autoritarizmas pirmiausia pasireiškia kaip societarinės kultūros momentas. Autoritarizmas kaip individo profesinės kultūros (antikultūros) momentas yra jau išvestinis, antrinis dalykas. Šia nuostata ir vadovausimės, nagrinėdami edukacinį autoritarizmą.

Klasikinėje sociologijoje bene produktyviausiai autoritarizmo reiškinių nagrinėjo MAX WEBER ir THEODOR ADORNO. Autoritarizmas - tai legitimizuota valdžia, viešpatavimas. Anot WEBER, yra trys autoritarizmo šaltiniai (ir atitinkamai trys jo formos): 1) tradicija (tradicijų valdžia), 2) biurokratija (racionaliai legali valdžia) ir 3) charizma (įvairiausių pranašų, karo didvyrių etc. spinduliuojamas autoritetas). ADORNO pabrėžė dualistinę autoritarizmo esmę: a) legitimizuotą valdžią ir b) konformizmą, paklusnumą. Nėra bent vieno iš elementų, nėra prielaidų autoritarizmui atsirasti.

Autoritarizmo užuomazga (norime mes to ar nenorime) aprioriškai slypi pačioje ugdymo prigimtyje. Autoritarizmas tiesiog užkoduotas ugdymo dalyvių vaidmenyse. Viena vertus, pedagogas iš principo privalo paklusti visuomenės keliamiems reikalavimams. Jis turi vykdyti socialinį užsakymą ugdymo srityje. Kita vertus, geras mokinys, gera klasė turi pildyti mokytojo keliamus pedagoginius reikalavimus. Minėtą pedagoginę autoritarizmo atribuciją geriausiai išslaptina ir iliustruoja paprastas istorinis ekskursas. Prisiminkime tai, kad iki šio amžiaus vidurio daugelyje civilizuočių kraštų fizinių bausmių taikymas mokyklose buvo norma. Ilgus šimtmečius tiesa ir norma buvo ir tai, jog moterys absoliučiai nedalyvavo universitetų gyvenime. Masiškai universitetuose moterys studijuoti pradėjo tik dvidešimtame amžiuje. Šiame kontekste prisimintina ir totalitarizmo kamuojamų visuomenių ugdymo praktika. Pavyzdžiui, rasistinė nacionalsocializmo pedagogika arba bolševizmo klasinė pedagogika. Akivaizdu, jog autoritarizmo ir netgi absurdo elementas švietimo praktikoje yra užkoduoti kultūriškai istoriškai. Kažkas už 100 metų bailsis ir stebėsis šiuolaikine edukacine praktika.

Moderniosiose, demokratinėse, pliuralistinėse visuomenėse dominuoja racionaliai legalus autoritarizmas - biurokratijos valdžia. Lietuva dar tik siekia modernumo, todėl tiek visuomenėje, tiek švietimo sferoje nemažą santykinę svorį turi tradicijų ir charizmos autoritetas. Racionaliai legalus biurokratijos autoritetas atlieka labai svarbias



homeostatines švietimo sistemos stabilumo palaikymo funkcijas. Tačiau biurokratinio „šlako“ ir broko iš principo nepavyksta išvengti visiškai. Lietuvos visuomenė išgyvena lūžio momentą, vaduojasi iš provincialumo, iš dalies tebėra atskirta nuo modernios informacijos srautų. Švietimo biurokratijos naudingumo koeficientas gerokai mažesnis nei šalyse, į kurias norime lygiuotis. Nemažai precedentų, kada biurokратиškai įteisinti ribotumas ir nekompetencija tampa tiesa, etalonu. Šitokia autoritarizmo forma, regis, pati pavojingiausia. Bukumas, ribotumas užsimaskuoja po teisėtumo ir racionalumo skraiste, tuo tarpu oponavimas tokiai biurokратиškai pseudotiesai neretai traktuojamas kaip asmens nekuklumas, nepadorus elgesys, pilietiškumo ar patriotizmo stoka etc.

Veiksminga autoritarizmo apraiškų dekonstrukcija, manytume, turėtų pasireikšti kaip dviejų vektorių atstojamoji. Pirmas vektorius - teorinė-analitinė rigidiškumo, snobizmo, nepagrįsto pretenzingumo ar tiesiog bukumo identifikacija legitimiose švietimo valdymo ir švietimo technologijų struktūrose. Antrasis vektorius - tai edukacinėje sferoje užimtų profesinių bendruomenių polilogo, laisvo mokslinio diskurso, ideologinio ir konceptualinio pliuralizmo visokeriopas skatinimas. Ypatingą socialinę vertę įgauna konstruktyvi kritika, demokratiškas „maištavimas“, kultūriškai apipavidalinto nepaklusnumo ritualai. Ne mažiau reikšmingos asmeninės ir institucinės iniciatyvos, skatinančios tiesos monopolio ardymą, decentralizavimą ir įvairių požiūrių derinimo perspektyvą.

Tarkim, švietimo sferoje tai galėtų pasireikšti tuo, jog gerai būtų turėti ne vieną („vienintelę teisimą“), o kelias, alternatyvias, švietimo koncepcijas. Ne vieną, patyliukais biurokратиškai įteisiną, mokyklinį dalyko vadovėlį, bet kelis, dar geriau - keliolika vadovėlių. Ypatingai svarbus vaidmuo turėtų tekti skirtingų autorių kolektyvų, mokslinių mokyklų, skirtingo pavaldumo ekspertų grupių intelektualinės produkcijos demokratiškai konkurencijai.

Tikslinga atsigręžti į vokiškai kalbančių kraštų patirtį. Štai jau ketvirti metai šių eilučių autoriui tikrojo nario teisėmis tenka dalyvauti *Deutsche Gesellschaft fuer Erziehungswissenschaft* veikloje, matyti šios organizacijos veiklą „iš vidaus“. Toji organizacija vienija Vokietijos, Austrijos ir dalies Šveicarijos mokslininkus pedagogus. Spėkite, dėl ko „skauda galvą“ mūsų kolegoms? Jiems atrodo, jog per daug yra minėtos organizacijos padalinių. Net 25, o norėtusi sumažinti bent iki 14-kos ar 17-kos savarankiškų padalinių. Šiuo požiūriu galime tik apgailestauti, jog Lietuvoje apskritai nėra stiprių edukacinės krypties mokslinių draugijų. Kur Lietuvos gamtos mokslų pedagogai, meno pedagogai, lingvodidaktai ir kt., susibūrę į aktyvias mokslines draugijas? Švietimo sistema, kaip ir gamta, nemėgsta tuštumos. Jei nėra tarpusavyje konkuruojančių mokslinių kolektyvų, jei nėra diskusijų ir polemikos mokslinėse draugijose, spaudoje, tai biurokratinis racionalumas problemas išsprendžia dviejų puslapių aplinkraščiu. Be tyrimų ir be polemikos.

## **II. Edukacinis autoritarizmas dalykų didaktikose**

Jei atmestinais parengtoje disertacijoje bus nevykusiai traktuojamos pedagoginės idėjos, išguldytos PLATONO „Valstybėje“, tai nieko baisaus neatsitiks. Tuo tarpu nevykusiai parengta dalyko dėstymo programa, netikęs vadovėlis karčius vaisius užaugins labai greitai. Būtent dalykų didaktikos pačiu betarpiškiausiu būdu įtakoja ugdymo kasdienybę ir realybę. Dalykų didaktikos yra švietimo sistemos emancipavimo ir socialinio

modernizavimo veiksnys. Kita vertus, atgyvenusios, nekonceptualios dalykų didaktikų idėjos ir sprendimai įgyja destruktivaus edukacinio autoritarizmo pavidalą.

Neretai dalykų didaktika ekskomunistiniuose kraštuose redukuojama į formalias manipuliacijas konkretaus mokslo tematine-logine struktūra. Beje, tenka konstatuoti, jog prieš 10-15 metų ta pačia liga sirgo ir modernaus mokslo kraštų dalykų didaktikos. Tarkime, nusprendžiama, jog fizinę ir ekonominę geografiją reikia dėstyti kaip vieningą dalyką. Trinama iš pasitenkinimo rankomis: geografijos dėstymas reformuotas! Atsiribodami nuo geografijos problemų, norime pasakyti vieną: bet kokios formalios manipuliacijos mokslo struktūra, atplėšus jas nuo klausimo „kas gi vyksta vaiko psichikoje?“ yra beprasmės, kad nesakytume žalingos. Mąstant pagal analogiją, iki magijos ir alchemijos čia tik vienas žingsnis. Formalios kurikulinės manipuliacijos, vykdomos be elementarių didaktinių ir psichometrinių matavimų, yra ne kas kita, kaip aklavietė.

Regis dar liūdnesnė padėtis būna tada, kai trūksta netgi tokio formalaus manipuliavimo idėjų. Tada tiesiog apsiribojama užsienio šalių patirties stichiška aplikacija.

Greta kurikulinių manipuliacijų pavojaus dalykų didaktikų tyko ir formalaus psychologizavimo spąstai. Dešimtis konkrečių pavyzdžių galima užtikti vakarietiškosiose publikacijose. Tarkim, psichologinis motyvacijos ar pažintinio intereso konceptas iliustruojamas fizikos pamokų ciklo empirinėje bazėje. Tačiau tai daroma formaliai, neišryškinant dalyko specifikos. Tą motyvacijos ar intereso konceptą automatiškai galima būtų perkelti į matematikos, biologijos ar istorijos pamoką. Akivaizdu, jog mokiniai čia atlieka bandymų tiušio vaidmenį. Į dalyko didaktiką joks mokslinis indėlis neįnešamas, kadangi nebandoma kelti klausimų: „kuo gi mokinių motyvacija fizikos pamokoje skiriasi nuo analogiško proceso istorijos ar kalbos pamokoje? Kokį antspaudą ant tiriamo psichinio reiškinių „uždeda“ fizikos dalyko specifika? Kaip operuoti mokinių motyvacija ir pažintiniu interesu būtent fizikos pamokoje? Neįnešamas koks nors ryškesnis indėlis ir į psichologijos mokslą, kadangi eilinį kartą grynai reproduktyviai iliustruojamas seniai „nušlifluotas“ motyvacijos konceptas.

Savaime suprantama, kad minėto formalaus psychologizavimo liga linkę sirgti dalykų didaktikos Vakaruose. Lietuvoje tokioms „ligoms“ dar nėra kultūrinių prielaidų. Jos susiformuos tada, kai mūsų psichologai atsisakys dažnokai pasitaikančių bendro pobūdžio pamokymų apie humanistinę psichologiją etc. ir sąmoningai „išsikinkys“ į labai konkrečių problemų sprendimą dalykų didaktikose. Tai ateities dalykas, kuris, beje, liudys kokybiškai naują bendradarbiavimo tarp psichologijos ir dalykų didaktikų lygį.

Svarbu apsispręsti, kas yra dalykų didaktikos specialistas: pedagogas ar mokslo dalyko atstovas? Ar, išmokindamas mokinuką teisingai spręsti kvadratinę lygtį, kurią senovės egiptiečiai sprendė dar prieš Kristų, dalykininkas įneša indėlį į matematikos mokslą? Jei įneša indėlį, tai į kokį mokslą? Matyt, į pedagogiką. Tai nėra scholastinis klausimas. Praktika liudija, kad būtent gryniesi dalykininkai labiausiai linksta į formalias kurikulines manipuliacijas, negalvodami apie tai, kas vyksta vaiko psichikoje. Jokie nuoseklesni didaktiniai matavimai, nekalbant jau apie psichometrinius matavimus, neatliekami, todėl nėra grįžtamosios informacijos apie įvykdytų kurikulinių manipuliacijų pasekmes mokiniams. Gynųjų mokslo atstovų dominavimas dalykų didaktikose neišvengiamai veda prie psichologijos ir pedagogikos redukavimo. Tuo pačiu ir prie ugdymo dehumanizavimo. Atominio ginklo, ekologinės krizės ir biotechnologijų epochoje tai labai pavojinga

tendencija.

Galima pagrįstai manyti, jog optimaliausias kelias parengti kvalifikuotą dalykų didaktikos specialistą - tai edukologijos doktorantūra. Formali sąlyga tam - atitinkamas edukologijos bakalauro ir magistro studijų kreditų skaičius. Aišku, reikėtų tam tikro lankstumo. Tegul gabus fizikas ar istorikas bus priimtas į edukologijos doktorantūrą. Tačiau, kol nebus (pavyzdžiui, kad ir eksternu) realizuotas nustatytas edukologijos kreditų minimumas, apie disertacijos gynimą neturėtų būti ir kalbos. Tai ypač aktualu pretendentams, turintiems seno pavyzdžio aukštojo mokslo diplomą. Lanksčiose Vakarų universitetų sistemose pasitaiko įdomių precedentų. Betalkindamas laboratorijoje profesoriui, pradendantis tyrinėtojas surenka medžiagą solidžiai disertacijai anksčiau, nei gauna universiteto diplomą. Tačiau savo mokslinį įdirbį formaliai įteisinti jis gali tik po diplomo gavimo. Nieko blogo neįvyktų, jei į dalykų didaktikas jauni specialistai iš kitų sričių ateitų „improvizuotu“, savitu keliu. Vis dėlto nuostata, jog dalykų didaktikos specialistas turėtų labai gerai išmanyti pedagogikos ir psichologijos dalykus, yra principinė.

Nėra normalu tai, kad Lietuvoje yra vadinamųjų metodininkų, kurie neturi nei vienos savaitinės pamokos bendrojo lavinimo mokykloje. Neturi ir mokytojų ratelio, su kuriais nuolat bendrautų, stebėtų pamokas ir bent jau netiesiogiai dalyvautų realiame mokyklinio ugdymo procese. Kai kurie apskritai gyvenime nėra vedę nei vienos dalyko pamokos bendrojo lavinimo mokykloje.

Idealu būtų, jei metodininkas bendrojo lavinimo mokykloje reguliariai atliktų matavimus, vykdytų ilgalaikius ugdomuosius eksperimentus, atitinkančius modernaus mokslo metodologines normas. Bėda ta, jog tokie eksperimentai reikalauja milžiniškų finansinių ir organizacinių išteklių. Vis dėlto, jei neįmanoma savo metodinių išvadų ir rekomendacijų pagrįsti mokslinio eksperimento racionalumu, tai tas rekomendacijas reikėtų stengtis pagrįsti bent jau praktiniu profesiniu racionalumu, elementaria pedagogine patirtimi. Štai kodėl tikslinga turėti vieną kitą pamoką mokykloje, bendradarbiauti su mokytojais. Matyt, ne taip svarbu, kokia forma bus palaikomas minėtas bendradarbiavimo ryšys, svarbu suvokti tai, jog be pilnaverčio ryšio su bendrojo lavinimo mokykla pažangi ir moderni dalyko didaktika neįmanoma iš principo.

Manytume, jog grynas dalykininkas, nestudijavęs edukacinių mokslų ir neragavęs bendrojo lavinimo mokyklos mokytojo duonos, matyt, galėtų būti nebent tik universitetinės disciplinos dėstyto metodininku.

Nuo vieno kraštutinumo (t. y. bandymo „ištirpdyti“ dalykų didaktikas konkrečiuose moksluose) Lietuvoje neretai puolama prie kito kraštutinumo. Bandoma neigti konkrečiųjų didaktikų mokslinį statusą. Esą, tai ne mokslas, o praktinės edukacinės technologijos ir jų aprašymas. Pažangioji modernaus mokslo kraštų (visų pirma VFR, JAV) patirtis liudija ką kita. Optimali dalykų didaktika įmanoma tada, kai ji grindžiama tarpdisciplininio tyrimu. Dalykininko (mokslų atstovo) funkcija tokiaame tyrime - patiekti modernų konkretaus mokslo tematinės-loginės struktūros modelį. Psichologo misija - pažvelgti į mokinio psichologiją per konkretaus mokslo (kurikulumo) ugdomąsias galimybes. Edukologui tenka svarbiausia, integruojanti, misija: formalų mokslo modelį suderinti su psichologo rekomendacijomis ir, viską apibendrinus, parengti optimalią edukacinę technologiją. Galiausiai patikrinti ją ugdomuoju eksperimentu. Taigi, dalykų didaktika - santykinai pasenęs terminas. Ateities terminai: „Matematikos pedagogika ir



psichologija“; „Skaitymo pedagogika ir psichologija“, „Kalbų mokymosi pedagogika ir psichologija“. Interdisciplininiu edukologiniu tyrimu grindžiamas modernias dalykų didaktikas Lietuvoje dar teks kurti.

## **Literatūra**

ADORNO, TH.W. et.al. (1950): The authoritarian personality, New York.

WEBER, M. (1976): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, Tuebingen, 5. Aufl.

*Šiaulių universitetas*

# ASMENYBĖS BRANDA MENINĖS KULTŪROS KONTEKSTE

Rita Aleknaitė-Bieliauskienė

Tenkindama dvasinius poreikius asmenybė įsisavina vertybes. Aukštesni poreikiai skatina ne tik bendravimą su dvasinėmis vertybėmis, bet ir dvasingą kūrybą. Prisiminsime J. Laužiką, kuris kalbėjo, jog būtina “įvesti jaunąją kartą į kultūros vertybių pasaulį ir gaminti šių vertybių lobyną”.<sup>1</sup> Tai vyksta visuomenės dvasinio gyvenimo kontekste. Būtent šio proceso metu “išauga tiek kolektyvinio socialinio subjekto, tiek ir individuali sąmonė, jų mąstymas, jausmai ir valia.”<sup>2</sup>

Išskirtinę vietą dvasiniame gyvenime užima menas. Verta prisiminti Vydūną, akcentavusį meno reikšmingumą žmogui. “Menas yra didysis žmogiškumo pranašas daiktų pasaulyje. Meniška veikla žmogaus esmė nelieta asmenybės viduje, kaip ji tai daro kurdama mintis, o žengia žemyn visais vidujinio gyvenimo laipsniais per protavimo, nuotaikos ir kūno gyvumą esimą.”<sup>3</sup>

Vaikai - Lietuvos gyventojų grupė, pastaraisiais metais turinti tendenciją mažėti. Jie priklausomi nuo suaugusiųjų ir įprasmina pastarųjų socialinius vaidmenis. Mažųjų sociokultūrinė raida priklauso nuo visų suaugusiųjų žmonių gyvenimo dėsningumų. Vaikai - naujojo gyvenimo kūrėjai, ir todėl ypatingai svarbu atkreipti dėmesį ne tik į jų socializacijos problemas apskritai, bet ir į visokeriopai svarbias mažojo žmogaus sąveikos su dvasingumo šaltinį įkūnijančia menine kultūra, sritis. Su sfera, kuri formuoja vertybinę orientaciją grįžtus kelius.

Straipsnyje pateikti kai kurie tirti vaikų ir studentų ryšių su menine kultūra aspektai. Nustatytos mažųjų integravimosi į socialinę mikroaplinką kryptys, charakteristikos. Buvo stengtasi atskleisti įvairių amžiaus tarpsnių jaunų žmonių požiūrį į meninę tikrovę. Fiksuotos poreikių struktūros tendencijos.

Gauti tyrinėjimų duomenys, jų loginė interpretacija.

## TYRIMŲ OBJEKTAS

Ketvirtų-penktų ir vyresnių klasių moksleivių, augančių šeimose, sąveika su juos supančia menine kultūra.

## TYRIMŲ TIKSLAS

Nustatyti šios sąveikos intensyvumą ir vertybines orientacijas formuojančių ryšių su menine kultūra galimybes.

## TYRIMŲ HIPOTEZĖ

Vaiko, bręstančios asmenybės vertybinės orientacijos koreliacijas veikia ne tik jo visybinis prigimtinis imlumas, ugdymo šeimoje ir mokykloje turinys bei formos, bet ir sociumas, jame funkcionuojanti meninė kultūra. Pastaraisiais metais nei šeima, nei mokykla augančių vaikų ryšių su didžiosiomis meninėmis vertybėmis neskatina. Apie kryptingą, sistemingą darbą negalvoja ir valstybinės institucijos. Intensyviausiai vaikų dvasinį pasaulį įtakoja pigia menine kultūra ženklinta mass media produkcija.

## TYRIMŲ UŽDAVINIAI

1. Nustatyti įvairaus amžiaus vaikų ir meninės kultūros sąveikų šeimoje, mokykloje, visuomenėje kryptingumą ir intensyvumą.
2. Išaiškinti būdus, kuriais vaikų orientacija galėtų būti formuojama aukštais meniniais kriterijais pažymėta kūryba.

## TYRIMŲ METODIKA

Autorė naudojo įvairiais duomenų rinkimo metodais. Tai neformalių pokalbių metu surinkti žmonių pasisakymai, anketavimo daviniai, statistinių duomenų analizė.

Vaikų bendruomenės problemos įvairiais aspektais analizuojamos įvairių mokslininkų: C. Bühler<sup>4</sup>, F. Collegnon ir A. Zakian<sup>5</sup>, J. Pleck<sup>6</sup>, E. Erikson<sup>7</sup>, I. Kon<sup>8</sup> ir kt. Šios problemos atsispindi ir kai kuriuose lietuvių mokslininkų darbuose.<sup>9, 10, 11, 12</sup> Tačiau apie visuomenės meninės kultūros įtaką vaikų vertybinės orientacijos formavimui užsimenama tik bendrųjų problemų kontekste.<sup>13, 14, 15, 16</sup>

Ne tik namai, kaip viena iš privačių sferų, yra kasdienybės gyvenamoji vieta, sukurianti žmogui transcendentinę ir autonomišką aplinką. Pasak J. Bonidrilcard, pasaulio žinios ištirpsta kasdienybės uždaruose, tačiau būtent čia triumfuojama, nes susidaro sąlygos “išaiškinti pasaulį per savo prizmę ir pateikti jo žinias vidiniam naudojimui.”<sup>17</sup>

Autorės atlikta moksleivių ir studentų apklausos duomenų analizė rodo, jog namai bręstančios asmenybės būties pilnatvei yra labai reikalingi ir reikšmingi. Todėl turėtų būti svarbu ne tik auklėjimo šeimoje pasiekimai ir klaidos, bendroji psichologinė prasmė. Paauglių nusikalstamumo tyrimai įrodo, kad greta kitų klausimų būtina turi būti analizuojamos šeimos kultūrinės aplinkos, šeimos narių bendravimo meninės kultūros kontekste problemos.

Ketvirtos-penktos klasės moksleiviai nurodo:

su tėvais buityje jie bendrauja nuolat	- 6%
retsykais	- 52%
visai nebendrauja	- 42%

Jei darbinėje veikloje vaikai su tėvais bendrauja intensyviau (dažniausias atsakymas - “dirbant sode”), tai laisvalaikio bendraujama labai mažai:

nuolat	- 4%
retsykais	- 30%
visai nebendrauja	- 64%

Reikia patikslinti, kad laisvalaikis - tai retai suvokiama meninės kultūros formomis (kartu namuose ar koncertų salėje klausant muzikos, aplankant teatrą, parodų sales, bibliotekas) sfera. Dažniausiai laisvalaikis suvokiamas vaišių metu namuose ir svečiuose, išvykos.

Dešimtokų atsakymai buvo dar aiškesni: su tėvais meninių renginių niekada nelanko apie 96% paauglių.

Meninė kultūra paauglius pasiekia televizijos kanalais. Neanalizuodami laidų turinio, pateiksime tik kai kuriuos statistinius faktus. Televizijos laidas šiuo metu mokyklinio amžiaus vaikai kasmet žiūrėjo vis ilgiau:

kasdien žiūrėjo 1979 m.	- 68,4%
1986 m.	- 88,8%

1994 m. - 98,6%

Padaugėjo vaikų, kurie televizijos laidas kasdien žiūrėjo ilgiau nei numato higienos normos:

1979 m. - 8,02%

1986 m. - 14,7%

1994 m. - 20,3%

Kiekvieną dieną televizijos laidas žiūrėjo:

	1979 m.	1994 m.
pradinukų		
vidurinių kl. moksl.	68,3%	98,5%
aukštesniųjų kl. moksl.	156,4%	97,5%

Kaip pasiskirsčiusi televizijos programa turinio prasme? Originalių televizijos programų struktūros 1995 m. fragmentai (val.):

	valstybinė	savivaldybių	nevalstybinės
informacinės programos	571	311	1831
mokomosios programos	-	-	-
kultūros programos	563	150	858
pramoginės programos	2174	1005,5	3862

Švietimo reformos galimybės kol kas tik skatina pedagogus kalbėti apie meninio ugdymo intensyvumo būtinybę. Iki šiol mokykloje visuotinai nesuvokiamas meno disciplinų kaip privalomų statusas. Problematiškomis lieka mokymo programų turinys ir formos, pedagogų kvalifikacija. Mokykla nesuvokia svarbiausio: ji privalo suteikti vaikams menų semantikos pradmenis, padėti ugdyti poreikį bendrauti su menu, ieškoti ryšių su naujomis meninės raiškos formomis.

Menas - universali žmogaus ugdymo priemonė. Tačiau, paanalizavus situaciją mokyklose, galima tvirtinti, kad šiuo metu bujoja nuostata (toleruojama Švietimo ir mokslo ministerijos - tvirtinanti menų disciplinas kaip papildomo ugdymo sferą). Mokyklose baigia nykti chorai, kiti meno kolektyvai. Taip griauinama dvasingumo atmosfera mokykloje.

Studentų neakivaizdininkų apklausos rezultatai rodo muzikos dėstymo situaciją Ukmergės, Jurbarko, Kauno, kai kurių Žemaitijos mokyklų pradinėse klasėse. Apie 70% mokytojų muziką dėsto patys. Tačiau profesinį pasiruošimą rodo faktai: tik apie 6% mokytojų yra baigę muzikos mokyklas, vos 4% sugeba muzikuoti koku nors instrumentu. Apie 40% mokytojų susiduria su metodinių žinių stoka. Mokyklose nėra fonotekų (kaip ir muzikos mokytojus ruošiančiame VPU), instrumentarijus. Nesirūpinama vaikams skirtu nauju repertuaru. Bibliotekose nekaupiamos knygos apie meną.

Mokyklos bėdas akivaizdžiai demonstruoja VPU pirmojo kurso studentų anketavimo rezultatai. Apie 86% apklaustųjų ne tik atvykusių studijuoti iš kitų vietovių, bet ir gyvenantys Vilniuje:

1. neturi poreikio domėtis meninėmis vertybėmis;
2. meninis pažinimas ribojasi ties primityvia menine raiška;
3. savikūros procese menui neteikia reikšmingumo, nes jo nepažįsta;
4. studentai, baigę vaikų muzikos mokyklas, šiek tiek pažįsta muzikos raštą, tačiau meilės menui ir poreikio domėtis juo neišugdė.

Visa tai skatina plačiau pažvelgti į ugdymo kryptis ir konstatuoti, kad žmogaus ugdymas menu aprėpia ne tik veiklą klasėje, mokykloje. Pedagogai ir kultūros institucijos turi jausti ryšius tarp ugdymo ir visuomenės raidos bei krypties. “Ugdymui plačiąja prasme priskiriami du dalykai: perduoti iš vienos kartos kitai kultūrinį paveldą, kad egzistuotų socialinis ir kultūrinis tęstinumas. Suteikti įgūdžių, mokėjimų bei supratimo, orientuojantis į naujų veiklos būdų ieškojimus”.<sup>18</sup>

Meninės kultūros įstaigos skiria labai mažai dėmesio augančios kartos ir menininkų ryšiams. 95% VPU pirmakursių nėra girdėję scenoje “gyvo” simfoninio orkestro, 60% - dainininko. Profesiniai meno kolektyvai nerengia sistemingų abonementinių koncertų moksleiviams nei Vilniuje, nei periferijoje. Problematiška tapo kūryba vaikams, jos propaganda.

## Išvados

1. Šeimose menine kultūra vaikai su tėvais drauge domisi retai. Visuomenės institucijos to daryti ir neskatina.
2. Mokyklose menų disciplinos nepagrįstai yra papildomo ugdymo dalimi. Problematiška profesionalių pedagoginių kadro, materialinės bazės, skirtos menams, situacija.
3. Mokyklose, aukštosiose mokyklose didesnę dėmesį skirti savistovioms menų studijoms, praktikumams.
4. Visa VPU aplinka, kultūrinis gyvenimas neformuoja studentų - būsimųjų pedagogų vertybinių nuostatų.
5. Valstybės meninės kultūros politika tapo nedėmesinga augančiai kartai. Nekontrnuojamai vaikų auditorijose tarpsta pigi masinė kultūra, nepajėgi formuoti vertybinių bręstančios asmenybės nuostatų.

## Literatūra

1. Laužikas J. Pedagoginiai raštai. - K., 1993. - P. 34 - 45.
2. Malinauskas K. Visuomenės dvasinis gyvenimas ir jo struktūra. Kn. Žmogus ir visuomenė. Nr. 2. - V., 1994. - P. 12.
3. Vydūnas. Raštai. - V., 1990. - T. 1. - P. 454.
4. Bühler C. Psychologie in Leben unserer Zeit. - München-Zürich, 1972.
5. Collegnon F., Zakian A., Highlights of official Child neglect and abuse reporting. - American Humane Association. - New York, 1992.
6. Pleck J. Conflicts between Work and Family Life. Kn. Monthly Labor Review. - 1980. - Nr. 3.
7. Erikson E. Childhood and society. - Lnd Ed. New York - Norton, 1963.
8. Kon I. Detstvo i obščestvo. - M., 1988.
9. Vaitkevičius J. Socialinės pedagogikos pagrindai. - V., 1995.
10. Balys J. Vaikystė ir vedybos. Lietuvių liaudies tradicijos. - Silver-Spring, 1979.

11. Dirgelienė D. Socialinės vaikų auklėjimo ir priežiūros problemos Lietuvoje. Lietuvos šeima: tradicijos ir ateitis. - V., 1994-1995.
12. Uzdila J. Etinė šeimotyra - naujas mokslas. Kn. Lietuvos mokslas.-V., 1995.-3 t. kn. 7.
13. Maceina A. Tautinis auklėjimas. - V., 1990.
14. Grincevičienė N. Mikro- ir makroaplinkos įtaka moksleivių laisvalaikiui. Kn. Lietuvos šeima. - V., 1994-1995.
15. Savickytė V. Užklasinis auklėjimas pradinėse klasėse. - V., 1982.
16. Matonis V. Žmogaus dvasios meninio aktyvumo pilietinė raiška. Kn. Lietuva socialinių pokyčių erdvėje. - V., 1996. - P. 235 - 240.
17. Baudrillard J. La Socrate de consommation. - Ed. Denoel. - Paris, 1970.
18. Howard Ozmon, Samuel M.Graver. Filosofiniai ugdymo pagrindai. - V., 1996. - P. 439.

## Summary

### **MATURITY OF A PERSONALITY IN THE CONTEXT OF THE ARTS**

The arts, as a universal space for education of a human being, is capable of affecting a personality maturing in the family, in the institutions of education and upbringing, in the spheres of influence of artistic institutions and mass-media. The article in question analyses the trends and degree of intensity of interaction between the children of different age groups and the arts. The concluding remarks speak about insufficient emphasis on children's artistic education in the state cultural policy, at school and in families.

*Vilniaus pedagoginis universitetas*

# KŪNO KULTŪROS VIETA ŽMOGAUS VERTYBIŲ SISTEMOJE

Jūratė Armonienė

Kūno kultūra yra bendrosios kultūros dalis, savarankiška, specifinė visuomenės gyvenimo sritis, kurios vystymasis ir rezultatai glaudžiai siejasi su daugeliu žmogaus vertybių ir daro įtaką ekonominei bei kultūrinei tautos raidai.

Šiandienos mokykla mėgina sujungti intelekto, emocijų, valios sritis, plėtoti fizinę ir psichinę žmogaus prigimtį, santykius su pačiu savimi, kitu žmogumi, visuomene.

Kūno kultūros paskirtis mokykloje - ugdyti ir praturtinti moksleivių judėjimą, panaudojant žaidimus, derinant psichosomatinę brandą ir interesus, vystyti koordinacinius gebėjimus, tenkinti judėjimo poreikį, stiprinti adaptacinius gebėjimus ne tik fizinėje, bet ir realioje aplinkoje.

Kūno kultūra ir sportas savo ypatumais gali papildyti ugdymo procesą, kurio tikslas - pilnutinė asmenybė su teigiamu požiūriu į gyvenimą, kur **sveikata yra ypatingai svarbi vertybė.**

Sveikatos stiprinimo problema gana aiški; suprantami ir jos sprendimo būdai, tačiau praktinis jų įgyvendinimas neatitinka šių dienų reikalavimų. Nepakanka žinoti, ką ir kaip daryti - reikia, kad žinios taptų žmogaus elgesio pagrindu, virstų įsitikinimu. A. Davidavičienės (2) nuomone, iki šiol sveikatos ugdymas mokykloje buvo stichiškas, nenuoseklus ir neplanuojamas. Reformuojant Lietuvos mokyklą, "Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų bendrosiose programose" yra pažymėta, kad "(...) neformalusis sveikatos ugdymas yra toks, kai sveikatos žinių ir įgūdžių mokiniai gauna mokykloje, per elgesio normas, įvairias dorines pažiūras ir vertybes, savitarpio santykius ir t. t. O tai labai svarbus auklėjimo veiksnys" (4, p. 546).

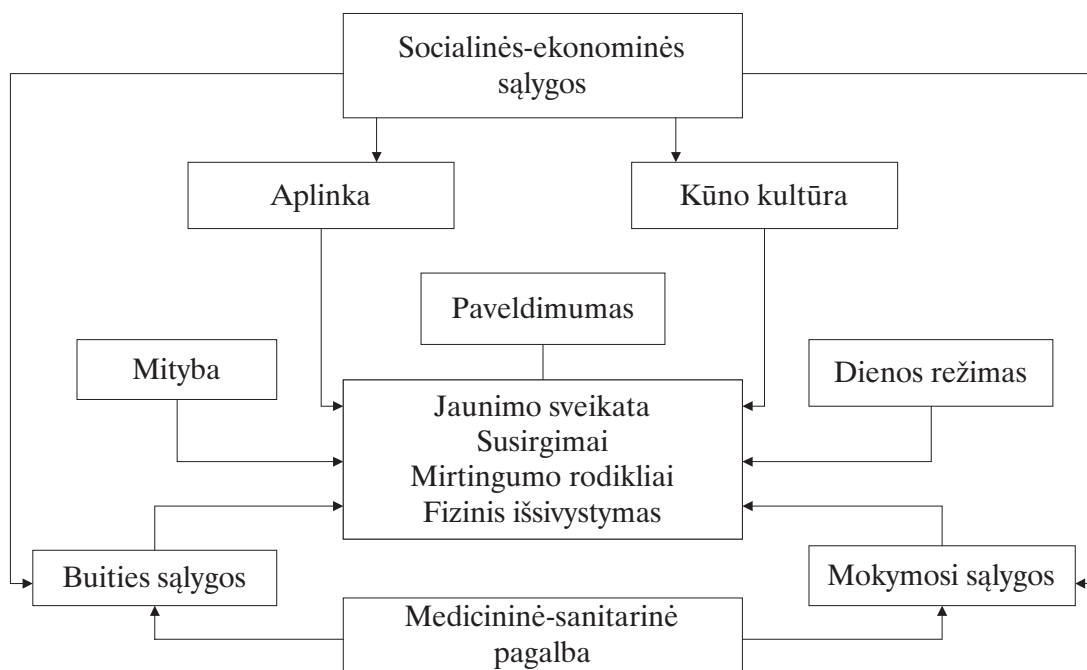
Pasikeitus darbo struktūrai ir pobūdžiui (darbo intelektualizacija, hipodinamija, psichinio krūvio padidėjimas), fizinius ir psichinius "sveikatos nuostolius" galima kompensuoti kūno kultūra ir sportu. Moksleivių kūno kultūrai, sveikos gyvensenos propagavimui šiandien skiriama per mažai dėmesio. Moksleivių fizinis ugdymas vyksta įvairių fizinių pratybų metu. Šiandien ypač svarbu šį ugdymo procesą humanizuoti, plėtoti individualybę, ugdyti fiziškai ir doroviškai brandžią asmenybę, t. y. atsigręžti į žmogų (4). Ypač svarbu, kad moksleivis žinotų savo motorinius gebėjimus, išmanytų veiklos būdus turimiems gebėjimams išlaikyti ir vystyti, patirtų judėjimo džiaugsmą ir malonumą, pasitikėjimą savo paties veikla bei gerbtų kitų veiklą, siektų, kad judėjimas taptų estetišku, koordinuotu ir tobulu, pripažintų kūno kultūros prevencines vertybes ir reguliarius fizinis aktyvumas taptų organine jo gyvenimo dalimi.

Kalbant apie tautos sveikatą, ypatingas dėmesys turi būti skiriamas jaunajai kartai - vaikams ir jaunimui, nes jų sveikata nulems ateinančių kartų sveikatą. Daugelis tyrinėtojų neabejoja, kad kūno kultūra turi tiesioginės įtakos sveikatai (1, 2, 3, 7). G. Jurko ne tik analizavo vaikų sergamumą, bet ir akcentavo kūno kultūros priemonių reikšmę sveikatai gerinti. Jo nuomone, kompleksškai panaudojant kūno kultūros priemones, didinant



motorinį aktyvumą, šeimoje, taikant profilaktines priemones, galima sumažinti susirgimų skaičių.

Vaikų, paauglių, jaunimo sveikatai įtakos turi daug veiksnių, dažniausiai - socialiniai-ekonominiai. G. Caregorodcev (185) nuomone, žmogaus sveikata daugiau kaip 50% priklauso nuo jo gyvenimo būdo, 15-20% - nuo aplinkos ir 15-20% - nuo paveldėjimo ir sveikatos apsaugos. Su šiuo teiginiu galima nesutikti, galima su juo ginčytis, tačiau neįmanoma paneigti socialinių sąlygų įtakos sveikatai. Vieni svarbiausių socialinių veiksnių yra aplinka, dienos režimas, patalpų higiena, kūno kultūros proceso organizavimas, medicininė-sanitarinė pagalba (1 pav.).



1 pav. Jaunimo sveikatą lemiantys veiksniai

Net ir paveldimumas, kuris lyg ir nepriklausytų nuo socialinių-ekonominių sąlygų, kaupia visus veiksnius pagal evoliucinės estafetės principus. Pagrindinis sveikatos stiprinimo būdas - sudaryti palankesnes socialines-ekonominės sąlygas, reorganizuoti fizinio ugdymo sistemą.

Tyrimų tikslas - įvertinti abiturientų, įstojusių į VU, sveikatos būklę, nustatyti jų požiūrį į savo sveikatą ir kūno kultūrą, išsiaiškinti fizinį aktyvumą lemiančius motyvus.

## Tyrimų metodika:

Abiturientų sveikatos tyrimai buvo atlikti Vilniaus m. aukštųjų mokyklų poliklinikoje ir VU kūno kultūros centre.

Studentų požiūrį į kūno kultūrą nustatėme anketavimo metodu. Pedagoginė-sociologinė anketa buvo sudaryta iš 3 blokų: 1 - Bendros žinios; 2 - Psichologinės žinios apie savijautą; 3 - Žinios apie kūno kultūrą ir sportą.

Tyrimuose dalyvavo 1035 studentai, kurie matematiniais-statistiniais metodais buvo sąlygiškai suskirstyti į fiziškai aktyvius (FA) ir fiziškai pasyvius (FP).



## Tyrimų rezultatai:

Tyrimai buvo atlikti 1995 m.

Iš 1995 m. į VU įstousių pirmakursių 88,1% buvo iš miestų ir tik 11,9% respondentų atvyko studijuoti iš kaimo. Dauguma apklaustųjų (83,7%) buvo labai gerai besimokantys - atestato vidurkis didesnis kaip 9,0 balai.

1992-1995 m.m. VU I kurso studentų sveikatos tyrimai parodė, kad stojančiųjų sveikata prasta. Mažėja studentų pagrindinėje grupėje: 1991 m. joje buvo 58% merginų, 1995 m. - 52% ( $p > 0,05$ ). Kas antras studentas blogai mato, 23,5% turi laikysenos arba stuburo sutrikimų, 10,5% serga širdies ir kraujagyslių sistemos ligomis. Tokie yra objektyvūs VU I kurso studentų sveikatos rodikliai. Tačiau labai svarbi kiekvieno studento subjektyvi nuomonė apie savo sveikatą. Studentams pateikėme klausimą apie ligas, jų profilaktiką, rizikos veiksnius, paprašėme juos įvertinti savo sveikatą, nurodyti, kiek kartų per metus jie lankosi pas gydytojus.

Apie studentų požiūrį į kūno kultūrą buvo sprendžiama iš atsakymų į klausimą "Ar galima palaikyti ir pagerinti savo sveikatos būklę fiziniais pratimais?"

Paaishėjo, jog FA studentų, teigiamai vertinančių kūno kultūros reikšmę, t. y. manančių, kad fizinė veikla yra būtina sveikatos išsaugojimo ir stiprinimo priemonė, buvo pateikiama daugiau nei FP, atitinkamai 91,3% ir 56,7% ( $p < 0,05$ ). Mus domino, kaip patys studentai vertino savo sveikatą. Gauti tokie rezultatai: dažniausiai studentai tikrinosi sveikatą tik susirgę - 74% FA ir 79% FP ( $p > 0,05$ ). 11,36% FA ir 21% FP studentų visiškai nesitikrina sveikatos ( $p > 0,05$ ), 4% FA studentų tikrinosi sveikatą du kartus per mokslo metus (tarp FP studentų tokių nepasitaikė nė vieno), 11% FA ir 0,9% FP studentų tikrinosi sveikatą vieną kartą per metus. Kaip patys studentai vertina savo sveikatą? Dauguma studentų - gerai: net 60% FA ir 86% FP ( $p < 0,05$ ); labai gerai: 13% FA ir 7% FP ( $p > 0,05$ ); blogai - 2,8%; labai blogai - 1,2% FA studentų.

Tyrimų duomenys rodo, kad **į VU I kursą įstoję studentai dar sąmoningai nesirūpina savo sveikata**, o sveikatos būklę vertina pagal tai, ar šiuo metu serga, ar ne. Todėl dauguma pirmakursių sveikatą tikrinosi tik susirgę arba vieną kartą per mokslo metus - formaliai.

Galima teigti, kad dauguma I kurso studentų nepakankamai rūpinasi savo sveikata ir kūno grožiu. V. Volbekienės, V. Vadapalaitės duomenimis, dauguma tėvų (70-80%) nepakankamai dėmesio skiria vaikų fiziniam lavinimui, nerodo asmeninio pavyzdžio. **Teigiamo studentų požiūrio į kūno kultūrą neformuoja ir prastas kūno kultūros disciplinos prestižas vidurinėje mokykloje.** Anketinės apklausos rezultatai rodo, kad 56,7% pirmakursių nepatenkinti savo fiziniu pasirengimu vidurinėje mokykloje, 87,3% nurodo, kad negali savarankiškai užsiiminti fiziniais pratimais, 53,3% mano, kad jiems reikalingos fizinių ypatybių (ypač jėgos, ištvermės) ugdymo metodikos.

**Ne mažiau svarbus veiksnys yra žinios apie kūno kultūrą ir sportą, treniravimosi galimybes ir naudą, kuriomis grindžiama pedagoginių ir psichologinių poveikio metodų sistema.** Remiantis tyrimų duomenimis, dauguma pirmakursių nepakankamai supranta kūno kultūros, sporto reikšmę ir naudą žmogaus organizmui. FP studentų žinių lygis yra žemesnis nei FA ( $p < 0,05$ ). Kūno kultūros vaidmenį studentų gyvenime respondentai vertino skirtingai: 68% FA ir 40% FP studentų mano, kad gera fizinė būklė daro teigiamą poveikį studijų rezultatams; 18,75% FA ir 38% FP nurodo, kad studijų sėkmė nepriklauso nuo fizinės būklės; 13,25% FP studentų įsitikinę, kad sistemingos kūno kultūros pratybos

trukdo studijoms. Likusi dalis studentų (13,25% FA ir 22,0% FP) neišreiškė savo nuomonės.

Dažniausiai žinių apie kūno kultūrą studentai semiasi iš masinės informacijos priemonių. Mūsų tyrimo duomenimis, 52,7% respondentų domisi TV sporto laidomis. Apie netradicines kūno kultūros formas bei metodus studentai mažai ką išmanė. Tik 24% apklaustųjų buvo susipažinę su psichofizinės treniruotės metodais - jie užsiima savitaiga, autogenine treniruote, likę 76% neturi tam pakankamai žinių. Mokslininkų J. Greist, Y. Nach ir kt. nuomone, reguliarus fizinis aktyvumas ir autogeninė treniruotė padeda ugdyti charakterį, mažina depresiją (3.5). Autogeninė treniruotė yra susijusi su fizinių ir psichinių ypatybių ugdymu. Autogeninės treniruotės elementai dar nėra įtraukti į bendrąsias mokyklų kūno kultūros programas. Mūsų nuomone, jie praverstų dirbant su specialiosios medicininės grupės moksleiviais.

Atlikę anketinę apklausą, nustatėme, kad populiariausios kūno kultūros formos VU yra šėpingas (iš anglų kalbos "shaping" - formos suteikimas) ir ritminė gimnastika (net 41,6% apklaustų studentų pageidautų šių kūno kultūros formų). Šis pasirinkimas visiškai pagrįstas ir suprantamas. Ritminė gimnastika ugdo lankstumą, vikrumą, judesių koordinaciją, lavina taisyklingą kūno laikyseną, ištvermę. Ritminė gimnastika, kuriai būdingas muzikinis ritmas, judesių įvairumas, teigiamos emocijos, padeda perkelti psichinį-emocinį krūvį į kitos intensyvios veiklos ritmą. Be šių kūno kultūros formų 20,9% studentų norėtų lankyti plaukimą, 10,4% - badmintoną. Šios veiklos sritys labai tiktų specialios medicininės grupės studentams. Tarp vaikų populiariausios sporto šakos - krepšinis (43,8%) bei atletinė gimnastika (27,2%)

Apibendrinami šių tyrimų rezultatus galime teigti, jog VU studentų požiūris į kūno kultūrą pradiniam studijų etape yra teigiamas. Manome, kad tokia psichologinė nuostata yra susiformavusi dar prieš studijas Universitete. Taigi privalomos kūno kultūros pamokos mokykloje ir šeimoje išugdytas požiūris į kūno kultūrą yra svarbiausios sąlygos, lemiančios I kurso studentų fizinį aktyvumą.

## **Išvados**

1. Sveikata yra visos tautos socialinė vertybė, padedanti kurti tautos kultūrą, jos gyvenseną, gerovę. Mokyklos pareiga - moksleivių sveikatos saugojimas ir stiprinimas, fizinio pajėgumo gerinimas ir kūno grožis, valdomi intelekto ir valios, visa tai siejant su doriniu ugdymu.
2. Fizinio ugdymo procesas turėtų būti nukreiptas ne vien fizinių ypatybių ugdymui, bet ir asmenybės dvasiniam tobulinimui - pats dalyvavimas sportinėje veikloje turėtų tapti tam tikra vertybe, o judėjimas - maloniu ir patraukliu.
3. Kūno kultūros priemonių įvairovė skatina nukreipti visą fizinio ugdymo procesą interesų, gebėjimų, poreikių bei talentų atskleidimo kryptimis, atsisakant prievartos ir muštro.
4. Kūno kultūros standartai galėtų pakeisti moksleivių ir jų tėvų požiūrį į kūno kultūros pamokas. Kūno kultūros standartai - tai ne norma, o siektinas lygis, ir to lygio moksleivis turėtų sąmoningai siekti per natūralaus biologinio judėjimo poreikio tenkinimą. Aktyvi fizinė veikla padės geriau pažinti save ir supančią aplinką, ugdyti savivoką, kaupti socialinę patirtį.
5. Kūno kultūros standartai skatins moksleivius mokytis saugaus elgesio, pagarbos

sau ir kitam žmogui, puoselės judesių kultūrą ir kūno grožį, estetinį skonį, padės suvokti sveikos gyvensenos svarbą, kūno kultūros vietą žmogaus vertybių sistemoje ir bendrame kultūros kontekste.

## **Literatūra**

1. Davidavičienė A. G. Kompleksinis mokinių sveikatos įvertinimas mokykloje. - V., 1986.
2. Davidavičienė A. G. Sveikos gyvensenos įtvirtinimas mokykloje. - V., 1996.
3. Greist I. H., Eishens R. R., Klein M. M. et. al. Antidepressant running // Psychiatr. Ann. - 1979. - Nr. 9. - P. 23-33.
4. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. Projektai. - V., 1994. - P. 559.
5. Nash I. B. Character education as an objective // Mind and Mody. - 1981. - Nr. 38. - P. 497-499.
6. Volbekienė V. Moksleivių judėjimo aktyvumas. - V., 1978. - 29 p.
7. Мисявичене И. С. Эпидемиологическая ситуация основной хронической неинфекционной патологии и организационно-методические аспекты её первичной профилактики в Литве: Автореф. дис. докт. мед. наук. - Каунас, 1990. - 50 с.

## **Summary**

### **THE ROLE OF PHYSICAL EDUCATION IN THE VERTUES OF HUMANITY**

The primary function of teaching Physical Education at school is to enrich and develop children's movement through playful activities compatible with their psychosomatic maturity and interest, and make up for possible backwardness.

Physical education may contribute through their specific methods to the process at the end of which students will have become personalities with a positive attitude to life, for whom health represents an extremely important value.

*Vilniaus universitetas*

# TAUTODAILĖ VAIKŲ KŪRYBOJE

Kęstutis Bakutis

Žengdami atgimimo keliu į šviesesnę ateitį, mes į visa turime atkreipti dėmesį. Nei materialinė, nei kultūrinė mūsų praeitis neturi žūti. Negalime nuslėpti nuo savęs, taip pat ir nuo kitų, nors tai sunkus darbas ir kokie jauni mes esame tame kelyje. Mūsų tauta pradėjo naują epochą. Po ištisų dešimtmečių mes vėl patenkame į Europos tautų didžiąsias kultūros lenktynes. Todėl turime ieškoti naujų, gilesnių meno formų. Todėl aš su savo mokiniais stengiuosi kurti šios epochos stilių. Mes trokštame praturtinti mūsų gyvenimą naujom vertybėmis. Aš neuždedu savo mokiniams iš anksto nustatytų meno dogmų, kiekvienas mūsų dirba pagal savo individualybę, pagal savo norą kurti mūsų krašto meno kultūrai. Noriu, kad mano mokiniai žiūrėtų į Lietuvą ne kaip į kokią užsienio šalį, o kaip į Lietuvą tokią, kokia ji yra. Kad jie Lietuvoje matytų ne vien gamtos gabalėlius, bet ir gilesnę ne taip tolimą Lietuvos praeitį su jos vargais ir pasiryžimais, su jos skausmais ir džiaugsmu.

Norėčiau pacituoti P. Galaunės mintis, išspausdintas 1912 m. gruodžio 13 d. „Lietuvos žiniose“: „Kaip neimti to turto likučių, negelbėti nuo pražuvimo, matant, kaip jie diena iš dienos vis nyksta... Griūva senas kryžius, ir niekas jo vietoje kito tokio nepastato - „fabrikas dirba gražesnius“! Sulūžo sengalvėlės motulės prieverpstė, ir niekas jai naujos nepadarys - sūnelis Amerikoje; suskils sesutės kultuvė, - ir nėra brolelio kitai padaryti - jis duonos ieško Rusios gilumoje; suplys sijonėlis ir perka naują jau fabriko darbo - tokia „mada“. Šios mintys labai aktualios ir tinka mūsų dienoms.

Mes, mokytojai, turime prisidėti prie tautodailės puoselėjimo ir išsaugojimo sekančioms kartoms. Tai mes galime pasiekti tautiškai auklėdami jaunąją kartą. Mano vienas iš tikslų, kad vaikai suprastų jog klumpės, kultuvės, prievarpstės, juostinės, rankšluostinės, jų tėvų, senelių prosenelių rankomis ilgais žiemos vakarais padarytos, - tai jų sielos grožio pajautimas, o ne tuščias laisvos valandos žaislas. Dažnai mokinius mokykloje priverčiu susimąstyt, kas būtų, jei visa, kas sukurta, pražūtų? O žūti gali lengvai, žūti visiems laikams. Tai būtų niekuomet ir niekuo neatlyginamas nuostolis.

Aš savo mokykloje esu subūręs medžio drožinėtojų būrelį „Druvis“. Jam jau dešimt metų. Kiekvienais metais būrelį palieka po keletą moksleivių, nes jie stoja mokytis į aukštesniąsias mokyklas ir, kas labai malonu, visi jie pasirenka meno šakas. Dalis buvusių mokinių jau sėkmingai dirba ir puoselėja savo darbuose Lietuvą, jos kultūrą ir dvasią. Vaikai ne tik išeina, bet ir ateina nauji.

Tiek būrelyje, tiek ir pamokose noriu, kad suprastų mūsų kultūros svarbą, jos išsaugojimą. Nes, pasidairius po Lietuvą, nedaug rasime išlikusių medinių paminklų.

Galime dar rasti nežinomo pobūdžio „mėgėjų“ apiplėštų pūvančių kryžių ir koplytėlių, randame smūtkelių statulėlių, įvairių medžio ornamentų, bet... savotiškų originalių medžio bažnyčių, trobesių jau beveik nėra. Kas bus po 10-20 metų? Baisu ir kelti tokį klausimą. Mokinius visada supažindinu su tuo, kuo gyveno Lietuvos gyventojų dalis. Mokiniai, pamatę tuos turtus, įvertina labai gerai, patys nori apsaugoti juos, globoti, parodyti visuomenei. Jie turi rūpėti ne tik mums, čia susirinkusiems, mano mokiniams, bet jie

turi tapti brangūs visai visuomenei.

Visi puikiai žinome, kad yra liaudies meno sričių, praeityje turėjusių gražias tradicijas, o šiandien beveik visai pamirštų. Viena iš jų - vaikų žaislai. Juos anksčiau mūsų liaudis pasigamindavo iš medžio, molio.

Iš medžio darydavo tarškalėlius, barškalėlius, mechanizuotus žaislus - „kalvius“, išpjaustinėdavo žaislus- mėsles, sudarytus iš atskirų detalių, kurias, norint gauti žaislą, reikėdavo sumaniai sujungti į tam tikrą vienetą. Šiuo metu mūsų liaudies mene tai galime pamatyti labai retai. Tuo tarpu mūsų mažųjų kūrėjų pagaminti žaislai, jeigu ir neturėtų tiesioginės pritaikomosios vertės, tai būtų bent būdingi mūsų kraštui suvenyrai. O vaikai ypač mėgsta gaminti įvairius žaislus - jų mes esame padarę daug ir pačių įvairiausių. Būrelyje vaikams leidžiu patiems savarankiškai bandyti, kurti ir dirbti įvairius medžio darbus; jau mano minėti žaislai (mašinos, barškučiai, tarškučiai, galvosūkiai...), prievarpstės, kiauravarpstės, rankšluostinės, stogastulpiai, muzikos instrumentai ir t. t.

Senieji lietuvių tautodailės darbai yra kiekvieno mūsų pašamonėje, tereikia tik pažadinti, ir vėl iš lėto atgims mūsų tautinė kultūra mūsų vaikų širdyse.

Užsiėmimų pradžioje vaikams paaiškinu įrankių svarbą medžio drožyboje, supažindinu su senovės meistrų pasiekimais, vėliau paaiškinu mišių svarbą Lietuvai, pasauliui. Mokiniai turi įsisąmoninti, kad kiekvienas medžio gabalėlis yra labai brangus. Reikia branginti medį, tai žinojo senovės lietuviai. Jie garbino medžius, pvz., ąžuolą laikė šventu. ąžuolynuose statydavo šventyklas, ten degdavo amžinoji ugnis, aukodavo aukas.

Mokiniam visada paaiškinu įvairias medžio savybes, ir tada jie patys išsirenka medienos rūšį, kurią lengviausiai jiems sekasi apdirbti. Dažniausiai būna liepa, juodalksnis, drebulė, beržas. Tačiau kai kurie mokiniai panaudoja ir ąžuolą, ir uosį. Kai mokiniai išsirenka medieną, tada pradeda drožinėti paprasčiausias geometrines figūras, kurias panaudos tolesniame darbe. Mano vaikų pirmasis darbas dažnai būna prievarpstė. O prieš pradedant pjaustinėti, vaikams paaiškinu jų naudą ir svarbą senovės lietuvių buityje. Mokiniai labai stengiasi, kad jų panaudoti simboliai būtų tikrai meniški ir kad prievarpstė išlaikytų proporciją būdingą lietuvių liaudies menui. Gabiausieji vaikai imasi konstrukciniu ir menišku požiūriu sudėtingesnių dirbinių, pvz., stogastulpių. Čia pasireiškia visa jų kūrybos jėga. Kad darbai būtų įdomesni, o tuo pačiu skatintų vaikų norą ir smalsumą, mes organizuojame ekskursijas, kad susipažintume su stogastulpiais mūsų rajone. Taip pat apsilankome pas rajono tautodailininkus. Vaikai sužino stogastulpių atsiradimo istoriją, žino, kaip keitėsi jų išvaizda. Mokiniai šias teorines žinias perkelia į savo darbą. Vaikų stogastulpiai papuošti saulutėmis, kryžiukais, arkliukų galvomis. Tokiu būdu susipažįsta su senovės lietuvių liaudies ornamentika, simbolika. Kai kam gali iškilti klausimas, ar prieš tūkstantmečius sukurti simboliai gali veikti šių laikų žmogų. Taip, jie neabejotinai veikia, nes tautinė simbolika remiasi amžiniais visumos dėsniais. Todėl aš, kaip darbų mokytojas, noriu, kad simbolių pasaulis suptų mano mokinius nuolatos. Tautiniai simboliai, sugrįžę į buitį, padės tvirtėti mums patiems, o tuo pačiu ir visai tautai. Tautos ateitis yra mūsų vaikai, tad vėl reikia atsigręžti į juos, į jų darbus. Todėl mes dalyvaujame įvairiose parodose, tiek rajone, tiek ir respublikoje; menininkų šventėse, ekskursijose, bandome dalyvauti net ir užsienio parodose (Vokietijoje), neseniai susiradome draugų ir Amerikoje, Ohajo valstijoje. Tegul apie mūsų darbus sužino daugelis, nes parodyti mes turime ką. Todėl sau, kaip mokytojui, keliu uždavinį - supažindinti mokinius su tuo, kuo amžiais gyveno Lietuvos gyventojų dalis. Priėję ir



pamatę tuos turtus, mūsų jaunoji karta įvertins juos ne mažiau, negu vertino tie, kurie amžius su jais gyveno.

## **Literatūra**

Gimbutienė M. Senovinė simbolika lietuvių liaudies mene. - V., 1994.

Galaunė P. Dailės ir kultūros baruose. - V., 1970.

“Ramuva”. - 1997. - Nr. 3.

“Druvis”. - 1992, vasara.

“Druvis”. - 1996, vasara.

Lietuvių liaudies menas. - V., 1956.

## **Summary**

### **FOLK ART IN THE STUDENTS WORKS**

As a teacher I raise the main goal to introduce my students with the art of Lithuania. I want to show, how the people of our country lived for ages. I suppose that our young generation will appreciate the spiritual and artistic wealth of our nation, they will appreciate the art of Lithuania as well as these, who lived with their art for ages.

I want that our students will understand that Lithuania is not a foreign country, but it is their motherland. I suppose that they will see not only separate pieces of nature but the unique country with its past, its troubles, pains and joy.

We, teachers, have to help the surviving of the folk art for the young generation, we can reach it by bringing up the youth.

I have been leading the catering club for ten years. The Students of 5th - 9th forms of the all secondary schools of Raseiniai attend this club. I want that our students will understand the importance of the culture in the club and in the lessons as well. If we look round Lithuania, we won't see a lot of wooden monuments.

We know well that there were many beautiful traditions of folk as in the glorious past, but today there are a few of them. We forgot these traditions, and the wooden toys are one of these. The toys were made of wood in the past. It is difficult to change the past, but my students try to make the wooden toys and they like them. We make also towel-horses, spindles, roof - poles, boxes, plates, masks and so on.

We go on excursions, to museums, to the workshops of folk artists, because of creating the interest and curiosity of our students.

The hand made things of the students decorate our school, classrooms. We take part in the exhibitions of our district and republic. The teachers of Estonia, The Minister and Vice - minister of Education of our country, teachers of institutes and universities admired the works of the students. We are also creating the museum in the school, where we will show these works.

*Raseinių “Žemaičio” vid. m-kla*

# **KOMPIUTERIZUOTAS MOKYMAS: KOLEKTYVINIO PROBLEMŲ SPRENDIMO IR HUMANISTINIŲ IDEALŲ UGDYMO PRIELAIIDOS**

Auksė Balčytienė

## **Ižanga**

Šiandien jau visuotinai pripažįstama, kad technologija įtakoja žmonių darbą, mokymąsi bei tarpusavio santykius. Atsiradus būtinybei efektyviai įsisavinti naują informaciją, šiuolaikinės visuomenės darbuotojo būtiniausiomis savybėmis tampa kvalifikacija ir specializacija. Kita vertus, siauros krypties specializacija pasiteisina tik kolektyviniame problemos sprendimo kontekste, todėl kaip geriausios žmogaus savybės pradėtos vertinti kūrybiškumas, žingeidumas bei geranoriškumas.

Informacijos srautas, mus pasiekiantis įvairiausių technologijų dėka, sužadina individo domėjimąsi įvykiais. Šiuos įvykius išmokyti suprasti, vertinti bei pritaikyti savo reikmėms būtina mokymosi kontekste. Todėl esminių tampa klausimas:

Ar mokymo institucijos paruošia būsimojus visuomenės narius nuolatiniam mokymuisi ir kilniems humanistiniams idealams?

Šioje diskusijoje naujosios informacinės technologijos - hipertekstas, hipermedija, multimedija ir pasaulinis informacijos tinklas Worl Wide Web - pristatomos kaip priemonė, o kolektyvinis problemų sprendimas - kaip būdas, keičiantis tradicinį, konkurencija paremtą, mokymą. Čia bus pateiktas teorinis kolektyvinio mokymosi kompiuterizuotoje aplinkoje pagrindimas bei trumpai aptarti tokio mokymosi modelio taikymo sunkumai.

## **Informacinė visuomenė, naujosios technologijos ir mokykla**

Šiuolaikinė visuomenė dažnai vadinama informacine. Šitokio požiūrio formavimąsi paskatinio vieno iš svarbiausių žmonijos išradimų - asmeninio kompiuterio - atsiradimas.

Informacinė technologija - tai metodų ir būdų sistema informacijai kaupti ir perduoti vartotojui. Šiuolaikinės informacinės technologijos grindžiamos kompiuterinės technikos naudojimu. Naujosios informacinės technologijos - hipertekstas, hipermedija, multimedija, Internet - tampa neatskiriama šiuolaikinės visuomenės kasdienybės dalimi. Šių technologijų įsisavinimas atskleidžia naujas informacijos įgijimo ir papildymo galimybes, o tai leidžia nuolat tobulėti ir profesiskai atsinaujinti.

Žymaus technologijos poveikio neišvengė ir mokykla - kiekvieno žmogaus gyvenime pirmoji institucija, turinti tikslą išmokyti individą mokytis. Ilgus metus pasaulinėje švietimo sistemoje puoselėtas mitas, kad vien tik kompiuterių panaudojimas padarys mokymąsi lankstesniu ir efektyvesniu, yra vienas technologijos įtakos atspindžių. Tačiau tik pastaraisiais metais pradėta pripažinti, kad iki šiol kompiuterių taikymas mokyme buvo skatinamas technologijos progreso, o ne supratimo, kaip mokiniai mąsto ir elgiasi

tokioje aplinkoje (Vosniadou, 1994). Nors technologijos svarba mokymui seniai pripažįstama, tačiau tik dabar pradedama suvokti, kad kompiuteriai nėra panacėja, galinti išgydyti visas visuomenės švietimo ligas (Papertas, 1995).

Dabar pripažįstama, kad efektyviam mokymui pasiekti vien tik technologijos poveikio nepakanka: atsiradus naujoms mokymo ir darbo priemonėms, būtini ir nauji mokymo metodai. Kompiuterinio mokymo kaštai - tiek organizaciniai, tiek finansiniai - yra tikrai dideli, tad, suprantama, kyla toks klausimas:

Kokie gi yra kompiuterių taikymo mokyme argumentai?

Kaip ten bebūtų, kompiuteris keičia mokymą ir mokymąsi. Panaudojant mokomąsias programas, mokymo procesą galima individualizuoti: mokomosios medžiagos kiekį ir mokymosi tempą kiekvienas mokinyss gali pasirinkti pagal savo poreikius bei sugebėjimus. Kompiuterių panaudojimo praktika rodo, kad ypač plačias perspektyvas mokymui atveria hipermedija ir multimedija technologijų panaudojimas, kai greta tekstų gali būti rodomi vaizdai ir filmų ištraukos, atliekami muzikos kūriniai.

Kita vertus, šie pokyčiai mokyme nėra beatodairiškai teigiamai vertinami. Iki šiol egzistuoja ne vienas ganėtinai skeptiškas ir atsargus požiūris į kompiuterinį mokymą. Vienas tokių - tai baimė, kad dėl intensyvaus ir ilgalaikio darbo su kompiuteriais, dėl nuolatinio poreikio gauti naujausią informaciją ir kitų šiandieninės visuomenės kasdienybei būdingų ypatybių gali sumažėti žmonių bendravimas, gresiantis visuomenės susiskaidymu. Ar tikrai mes to siekiame? Ar tai ir yra ta ateitis, kurios mes trokštame sau ir savo vaikams?

## **Nauji veiksmingo mokymosi aspektai**

Technologijos panaudojimas mokymo procese atskleidė kelis naujus veiksmingo mokymosi aspektus. Šiuolaikinė pedagogika skelbia, kad efektyvus mokymas yra ne tik konstruktyvus (t. y. nuolat kuriamas), priklausantis nuo situacijos ir mokymosi tikslo, bet efektyvus mokymasis yra procesas, pirmiausia vykstantis socialiniame kontekste (Glaser, 1991; Brown et al., 1989; Resnick, 1989). Šiek tiek detaliau patyrinėkime šiuos du veiksmingo mokymosi aspektus. Pirmas šių aspektų reiškia, kad efektyvus mokymasis negali būti atskirtas nuo mokymosi situacijos - kur ir kaip įvyko išmokimas. Kitaip sakant, būtent mokymosi situacijos aspektas skatina mokslininkus edukologus sukonzentruoti dėmesį į mokymosi aplinkos kūrimą. Tokioje aplinkoje, sprenddami autentiškas užduotis, mokiniai pajustų mokymosi prasmę. Antras aspektas - socialinis (arba diskusijos bei debatai mokymosi metu) kontekstas - akcentuoja mokinių tarpusavio bendravimo būtinybę.

Šių abiejų mokymosi krypčių suliejimas paskatino pereiti nuo individualaus mokymosi prie kolektyvinio mokymosi tyrimo (Teasley & Roschelle, 1993). Jeigu anksčiau buvo tiriamos izoliuotos žmonių grupės, tai dabar iškeliami autentiški uždaviniai ir reali mokymosi aplinka. Kitaip sakant, siekiama kurti tokią mokymosi aplinką, kurioje mokiniai įsitrauktų į prasmingus ir tikslingus mokymosi veiksmus.

Jeigu mokymasis yra konstruktyvus socialinis procesas, priklausantis nuo mokymosi situacijos, tai koks gi modelis sudarytų sąlygas atsiskleisti tokiam mokymuisi?

## **Motyvacija kaip mokymosi priemonė ir kaip tikslas**

Visų mokymo modelių tikslas yra bendras - motyvuoti individą mokytis. Motyvacija



yra labai plati sąvoka: tai yra ir priemonė siekti mokslo pažangumo, ir kartu yra galutinis mokymo proceso rezultatas. Motyvacija kaip priemonė yra vienas iš mokymosi rezultatus lemiančių veiksnių (kitais veiksniais gali būti, pavyzdžiui, pradinės mokomojo dalyko žinios).

Siekiant sužadinti mokinio suinteresuotumą mokytis, galimi du keliai: darbo pradžioje pateikti provokuojančius klausimus, taip sukuriant įdomias užduotis, arba pamokų metu naudoti tokią mokymo aplinką, kurioje būtų skatinamas paties mokinio aktyvumas.

Gausūs kompiuterizuoto mokymo tyrimai rodo, kad kompiuterinė mokymo aplinka skatina mokinio aktyvumą (Scardamalia et al., 1989). Darbas su kompiuteriu yra interaktyvus: mokinys spaudžia mygtukus kompiuterio ekrane ir stebi tokio veiksmo rezultatą; kompiuterinėje aplinkoje mokiniui pateikiamos užduotys, kurios reikalauja greito reagavimo - reikia atsakyti į klausimus, aplankyti vienas ar kitas programos vietas, kad būtų galima kažką išsiaiškinti. Kita vertus, tokiam mokymuisi kritiška yra tai, kad mokinio aktyvumas remiasi interesais, jau būdingais konkrečiam mokiniui.

Tobulėjant technologijai ir kompiuterinei informacijai tampant kasdieninio darbo objektu, motyvuojantis pačios technologijos vaidmuo pamažu blėsta. Tam yra keletas priežasčių, iš kurių svarbiausios yra šios: kompiuteriai mokiniams jau pakankamai pažįstami; norint mokinius įtraukti į ilgalaikį mokymosi procesą, vien tik kompiuterinės programos išvaizdumo (multiplikacijos, spalvų, garsų) jau nebepakanka. Tad kaip gi motyvuoti mokinius mokytis, formuojant jiems nuolatinio mokymosi nuostatą?

## **Kolektyvinio mokymosi kompiuterizuotoje aplinkoje prielaidos**

Laikas parodė, kad kompiuteriai mokykloje nesukėlė susvetimėjimo, kurio aštuntajame dešimtmetyje buvo taip bijomasi. Priešingai, buvo pastebėta, kad pamokose, kurių metu buvo dirbama kompiuteriais, atsirado sąlygos moksleiviams daugiau bendrauti ir tarpusavyje, ir su mokytoju. Todėl, jeigu anksčiau buvo akcentuojamas kompiuterinio mokymosi individualumas, tai dabar mokinių grupė tampa šiuolaikinių pedagoginių tyrimų objektu. Kolektyvinis darbas ir mokymasis dabar minimas kaip vienas iš būdų geriams mokymosi rezultatams pasiekti. Galimybė keliems vaikams (2 arba net 3) vienu metu dirbti su kompiuteriu ypač pasiteisina, kai nėra daug kompiuterizuotų darbo vietų.

Kolektyvinis darbas skiriasi nuo bendro darbo. Dirbant bendrą darbą, atskiros užduotys paskirstomos atskiriems mokiniams. Šių darbų suma ir bus visas reikalingas atlikti darbas arba užduotis. Esant kolektyviniam darbui, visi grupės nariai vieningai įsitraukia į bendrą problemos sprendimą: aptaria užduotį, planuoja, diskutuoja.

Kolektyvinio mokymosi efektyvumas yra pagrįstas net keliomis mokslinėmis filosofinėmis teorijomis. Čia detaliau paminėsiu tris iš jų.

Viena šių teorijų vadinama **sociokonstruktyvizmu** (arba Piaget teorija). Socio-konstruktyvizmas skelbia, kad mokiniui išreiškus individualų supratimą kolektyvo nariams, įtakojamas kolektyvo narių bendravimas - diskutuojama, aptariama nuomonė, vyksta debatai. Bendravimas, kaip socialinis procesas, savo ruožtu taip pat įtakoja individo nuomonę - susikuria jau kita asmenybės būseną. Ši nauja būseną toliau lemia kolektyvo sprendimus. Šis procesas yra konstruktyvus - nuolat kuriamas naujas individualus supratimas. Toks procesas gali būti ilgalaikis ir trukti tol, kol pasiekiamas kolektyvo narių sutarimas.

Kita mokslinė mokymo psichologijos teorija yra **sociokultūrinė** (arba Vygotskio). Rusų

psichologas Vygotsky (1987) teigė, kad pažinimo šaknys yra socio-kultūrinės - pažinimo plėtotei ypač svarbi yra mokinio socialinė aplinka. Mokymasis yra socialinis procesas - individualus supratimas susiformuoja tik iš visuotinai aptarto. Kitais žodžiais tariant, tik diskutuodamas, suprasdamas ir dalyvaudamas debatuose, mokinys kuria individualų žinojimą. Vygotsky teigia, kad priklausomai nuo mokinio socialinio aktyvumo vystosi individo protavimo galimybės - aktyvesnis mokinys pasiekia geresnių mokymosi rezultatų.

Trečioji teorinė kryptis remiasi **situacijos įtaka mokymosi rezultatams**. Šiuolaikinė pedagogika naudoja sąvoką situacinis pažinimas (pedagoginėje literatūroje naudojamas terminas “situated cognition”). Pagal šią teoriją, mokymosi ir darbo aplinka yra ne atsitiktinės sąlygos, kuriose atliekami nuo situacijos nepriklausantys veiksmai. Priešingai, pažinimas yra sudėtinis procesas, subjektyviai interpretuojamas individo ir apimantis tiek fizinį (Kokia technologija naudojama mokyme? Kokia mokymo aplinka?), tiek socialinį (Kokia mokinio nuotaika? Kokia klasės mokinių tarpusavio santykių kultūra?) kontekstus.

Kol kas egzistuoja tik preliminaros hipotezės apie kolektyvinio darbo motyvuojančią įtaką individui, tačiau teigiami eksperimentų rezultatai skatina dirbti šia linkme (Jarvela, 1996).

Akivaizdu, kad bet kokie nusistovėjusios situacijos pakeitimai atneša ne vieną prieštaravimą. Manoma, kad mokiniai nėra linkę dirbti kolektyvinį darbą dėl kelių priežasčių. Pirma, dėl tokio mokinių neigiamo nusiteikimo yra kalta pati švietimo sistema, skatinanti mokinių konkurenciją, o ne bendravimą - gabesni mokiniai tiesiog žino, kaip gauti geresnį pažymį ir nenori dalintis savo patirtimi su grupės draugais. Antra, mokiniai nepatikliai žiūri į naują mokytojo vaidmenį - mokiniams daug saugiau mokytis, kai mokytojas išdėsto naują medžiagą, o ne palieka spręsti mokiniams (mokiniai bijo tokios situacijos, nes jie nėra tikri, ar jie iš viso ras teisingą sprendimą). Be to, mokinių neigiamam nusistatymui įtakos daro ir tėvų bei mokyklos administracijos skeptiškas nusiteikimas prieš kolektyvinį mokymą. Tėvai bijo, kad jų gabesnieji vaikai tiesiog gali būti išnaudojami mokytojų, o mokyklos administracija labiau pripažįsta darbą, kuris vyksta pagal įprastus modelius - mokytojas yra mokomojo dalyko autoritetas ir visas mokymas turi vykti kryptingai. Tiek tėvai, tiek mokyklos administracija nepasitiki kitais mokymo būdais ir, jų žodžiais tariant, mokymo eksperimentais. Jie nori, kad vaikai būtų mokomomi tais pačiais metodais, kaip ir jie buvo mokyti prieš keletą dešimtmečių.

Tokių nesutarimų ir skepticizmo priežastis - žinių ir supratimo apie teigiamą kolektyvinio darbo įtaką mokymosi rezultatams trūkumas. Esant tokiai situacijai, mokytojo pareiga yra supažindinti tiek mokinius, tiek jų tėvus, tiek mokyklos administraciją su kolektyvinio darbo teikiamais privalumais, leisti tėvams dalyvauti pamokų metu, skatinti mokinius tartis su tėvais. Mokydamiesi mažose grupelėse ir drauge spęsdami problemiškas užduotis, mokiniai turi pajusti, kad mokytojas yra aktyvus jų mokymosi proceso dalyvis: mokytojas nepalieka mokinių likimo valiai, bet aktyviai seka mokinių veiksmus, dalyvauja jų diskusijose, užduoda provokuojančius klausimus. Tokio mokymosi metu mokiniai turi išmokyti pasitikėti savo jėgomis ir mąstymo galimybėmis, imtis kūrybiškai spręsti kylančias problemas..

Akivaizdu, kad visi iki vieno mokiniai neišmoks to, ką nurodo mokytojas. Mokymas turi skatinti asmeninius interesus, skatinti mokinius pasinaudoti savo pačių mąstymo galimybėmis. Tokio mokymosi ir sukurtų produktų vertinimas įgauna kitokį pobūdį -

atsisakoma vertinimo pagal testus, bet vertinamas visas mokymosi procesas, mokinio aktyvumas, sugebėjimas problemiškaiai mąstyti, pastangos.

## Sintezė

Visų naujųjų informacinių technologijų pagrindinis tikslas - užtikrinti reliatyvų bendravimą tarp žmogaus ir elektroninės informacijos. Kitaip sakant, mokymo priemonės tikslas yra skatinti supratimą. Šiuolaikinė mokymo priemonė yra tokia, kuriai galima taikyti tokį apibrėžimą: ne technologija (t. y. kompiuteris) turi daryti tyrimą, planavimą ar tikslo parinkimą, bet mokinys.

Verta pasidžiaugti, kad jau ir Lietuvoje, nors pamažu, bet keičiasi požiūris į kompiuterizuotą mokymą. Pradedama kalbėti apie kolektyvinį mokinių darbą ir mokymąsi, ruošiami alternatyvūs mokomosios medžiagos pristatymai WWW, organizuojami ilgalaikiai distancinio mokymo projektai, kreipiamas dėmesys į psichologinius kompiuterizuoto mokymo aspektus.

Suprantama, kad atsirandant alternatyvioms mokymosi galimybėms - distanciniam mokymuisi, įvairiems bendriems projektams - mokykla nebeteks pedagogikos monopolio. Tačiau kaip tik tada mokykla galės užsiimti tuo, koks iš pat pradžių ir buvo jos tikslas - mokyti individą mokytis. Mokymo prioritetas yra tiek technologiją, tiek mokymosi teoriją naudoti tiems tikslams, kam jie geriausiai tinkami. Tada mokyklinio mokymosi tikslas yra sukurti naujomis informacinėmis technologijomis aprūpintą mokymo aplinką, kurioje būtų skatinami aktyvūs pažinimo procesai - supratimas, tolerancija, kritiškas nuomonių vertinimas, aptarimas ir kūrybiškumas.

Nors čia pristatytas tik vienas galimas naujo mokymo modelio aspektas (ir tai tik teorinis pagrindimas) - kolektyvinis problemų sprendimas kompiuterizuotoje aplinkoje - tačiau tikima, kad jis iš pagrindų skatina permąstyti iki šiol esminiais buvusius mokymo tikslus. Šis modelis orientuotas tenkinti besimokančiojo poreikius ir skirtas pasiekti tiems tikslams, kurie yra žymiai atviresni nei iki šiol buvo įprasta, o būtent - **per kolektyvinį užduočių sprendimą besimokantiems formuoti nuolatinio mokymosi bei profesinio atsinaujinimo nuostatą**. Tikima, kad, sėkmingai įgyvendinant šią nuostatą, bus kuriama humaniškesnė visuomenė, kurioje vertinamas asmenybės augimas, pilietinė atsakomybė, kūrybiškumas, derybos bei abipusio supratimo tarp skirtingų nuomonių paieška.

## Literatūra

- Brown J. S., Collins A., Duguid P. Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18, 32-42, 1989.
- Glaser R. The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and instruction*, 1, 129-144, 1991.
- Jarvela S. *Cognitive apprenticeship model in a complex technology-based learning environment: Socioemotional processes in learning interaction*. - PhD Theses, 1996.
- Papertas S. *Minčių audros*. - V., 1995.
- Resnick L. Introduction. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: essays in honour of Robert Glaser* (pp. 1-24). - Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1989.
- Scardamalia M., Bereiter C., McLean R. S., Swallow J., Woodruff E. Computer-supported intentional learning environments. *Educational Computing Research*, 5(1),

51-68, 1989.

Teasley S. D., Roschelle J. Constructing a joint problem space: The computer as a tool for sharing knowledge. In S.P. Lajoie, S.J. Derry (Eds.), *Computers as cognitive tools* (pp. 229-257). - Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

Vygotsky L. S. *Mind in Society*. - Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1987.

## **Summary**

### **COMPUTERISED TEACHING: ASSUMPTIONS FOR COLLABORATIVE KNOWLEDGE BUILDING AND HUMANISTIC OBJECTIVES**

This discussion questions whether today's classrooms prepare students to be lifelong and adaptable learners. A socio-cultural perspective to human cognition in a rich technology-based learning environment is suggested as a background knowledge necessary to build a more 'human' society.

*Vytauto Didžiojo Universitetas*

# MATEMATIKOS AUKŠTOSIOS STUDIJOS TARPUKARIO LIETUVOJE

Juozas Banionis

1918 m. Lietuvos vyriausybė pradeda atkurti negausiomis lietuvių inteligentijos jėgomis valstybės ekonominę, socialinę ir kultūrinę gyvenimą, kuriam aktyvėjant pareikalaujamos vis didesnės intelektualinės pajėgos. Todėl pirmiausia imama keisti valstybinę švietimo sistemą, ypač sparčiai plečiamas vidurinių mokyklų tinklas. Visiems minimiems poreikiams tenkinti jau nepakanka Rusijos, Vokietijos ir kitų kraštų universitetus baigusių absolventų. Vien tik mokytojų Lietuvai reikėjo tuo laiku 10 kartų daugiau, negu tuomet jų buvo<sup>1</sup>.

Lietuvos aukštosios mokyklos pirmtakas - 1920 m. Kaune įsteigtieji Aukštieji kursai, kurių sudėtyje veikęs Matematikos fizikos skyrius pradeda kloti pamatus Lietuvos mokslui bei kurti pedagoginio ir mokslinio darbo pradmenis. Per nepilnus dvejus 1920-1922 metus susiformuoja pagrindinis matematikos lektorių branduolys - Z. Žemaitis, J. Graurogkas, L. Daukša, J. Čiurlys, B. Kodatis, P. Jankauskas, sukomplektuojamas klausytojų kontingentas (jų skaičius svyruoja nuo 20 iki 13)<sup>2</sup> ir dėstomos svarbiausios aukštosios matematikos disciplinos. Tai aukštoji algebra, diferencialinis integralinis skaičiavimas, analizinė geometrija, braižomoji geometrija ir sferinė trigonometrija<sup>3</sup>. Be to, imamasi rašyti mokymo priemonės (Z. Žemaitis rengia "Diferencialinės skaičiuotės kursą"), kaupti matematinę literatūrą, o tai faktiškai bylojo apie Lietuvos universiteto, tame tarpe Matematikos gamtos fakulteto (MGF), kūrimo pradžią.

1922 m. suvalstybinus Aukštuosius kursus, universiteto MGF iškeliami šie uždaviniai: teikti klausytojams žinių iš aukštosios matematikos, įvesti klausytojus į savarankiškus šio mokslo sričių tyrinėjimus, suteikti būtinų žinių, reikalingų šiems "realiniams" mokslams taikyti agronomijoje, miškininkystėje, chemijos laboratorijoje ar dėstyti mokykloje<sup>4</sup>. Tų tikslų realizavimui įkuriamos Geometrijos ir Matematinės analizės katedros.

Pirmaisiais abiejų Matematikos katedrų bendradarbiais tampa Rusijos, Vokietijos aukštųjų mokyklų auklėtiniai - Z. Žemaitis, J. Graurogkas, V. Biržiška, O. Volk (O. Folkas), P. Šernas, patvirtinę Rytų ir Vakarų mokslo integracijos galimybę.

Vėlesniais metais, ketvirtame dešimtmetyje po stažuotės užsienyje (Heidelberge, Viurcburge, Mančesteryje) į matematikų gretas įsijungia jau Lietuvos universiteto auklėtiniai - P. Katilius, O. Stanaitis, G. Žilinskas. Be jų universiteto matematikos katedrose yra dirbę ir kiti matematikos absolventai - R. Lakovskis, V. Paulauskas, A. J. Gliksonas, I. Saudargas, S. Ritenbergas, Č. Masaitis. Apskritai tarpukario Lietuvos laikotarpiu matematikos mokslo personalo skaičius neviršijęs 6 asmenų<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Aukštosios mokyklos kūrimasis ir vystymasis Kaune. - V., 1967. - P. 36.

<sup>2</sup> Aukštųjų kursų 1920, 1921 m. klausytojų sąrašai // LCVA. F. 631. AP. 12. B. 37. - L. 8,15.

<sup>3</sup> Pirmoji Lietuvos aukštoji mokykla: Aukštesnieji kursai. - K., 1920. - P. 23.

<sup>4</sup> Lietuvos universiteto MGF skyriai, dėstomieji mokslai ir mokslų eigos taisyklės. - K., 1922. - P. 5.

<sup>5</sup> Banionis J. Matematikos mokslo raida Lietuvoje 1920-1940 m. - V., 1994. - P. 32.



Matematikos-fizikos (nuo 1930 m. - Matematikos) skyriuje studijavo nevienodas studentų skaičius, kuris svyravęs nuo 22 iki 68. Po 1930 m. į šį skyrių kasmet vidutiniškai įstodavo po 17 klausytojų.

Tautine sudėtimi matematikos studentai pagrindinai pasiskirsto į dvi tautybes - lietuvius (58%) ir žydus (35,5%). Likusią dalį sudarė lenkai, rusai, vokiečiai bei būta latvių ir švedų. Maždaug ketvirtadalis visų studentų buvo moterys. Pagal socialinę kilmę didžiausią dalį sudaro ūkininkų vaikai (46,8%), toliau seka prekybininkų (21,2%), tarnautojų (7,4%) ir laisvųjų profesijų (11,5%) vaikai<sup>6</sup>.

Matematikos katedrų mokymo darbas tvarkytas prisilaikant orientacijos į Vakarų Europos universitetus. Aptariamam laikotarpiu matematikams studentams paskaitų planuose be 30 disciplinų iš aukštosios matematikos numatyta fizika, astronomija, analizinė mechanika ir kurį laiką dėstyta neorganinė chemija. Tobulinant studijų sistemą, net keturis kartus (1922, 1927, 1932, 1934 m.) koreguojami mokymo planai. Ženklausiai iš visų - 1932 m., kai keičiant matematikų mokymo planus, išplečiamas rekomenduojamų dalykų skaičius nuo 7 iki 14, tuo pačiu sumažinamas privalomų dalykų ratas - nuo 22 iki 18. Pagrindiniame kurse, kurį išeidavę matematikos ciklo studentai, skaitytos šios matematinės disciplinos: analizinė geometrija, begalinių mažybių analizė, diferencialinis ir integralinis skaičiavimas, aukštoji algebra, diferencialinės lygtys (visos po 2 semestrus), apibrėžtinis integralas (1 sem.). Taipogi aukštesnių kursų klausytojams įtraukta kiti aktualūs matematikos dalykai: funkcijų teorija, diferencialinė geometrija (po 2 sem.), vektorinė analizė (1 sem.). Be to, tampa privalomu lankyti matematikos seminaras, trukdavęs 2 semestrus. Per visą 1920-1940 m. laikotarpį Lietuvos (nuo 1930 m. - Vytauto Didžiojo) universitete parengiama 104 matematikos specialistai<sup>7</sup>. Tai didžiausias skaičius iš visų tuometiniame MGF buvusių specialybių absolventų.

Matematikos ciklo studentai studijas baigdavę diplominio darbo rašymu ir gynimu. Pagal išlikusius archyvinius duomenis matyti, kad didesnė diplominių darbų dalis (23%) buvo rašoma iš diferencialinių lygčių teorijos, kita (17%) - iš diferencialinės geometrijos. Likusieji, maždaug vienodai pasidaliję tarpusavy, apėmė kompleksinių skaičių teoriją, analizinę geometriją, aukštąją algebrą, integralų teoriją. Po vieną kitą rašyta iš skaičių teorijos, teorinės mechanikos, matematikos istorijos ir metodikos<sup>8</sup>. Apskritai diplominių darbų temos įvairios ir lietė, suprantama, artimas sritis, kuriomis domėjosi ar kurias tyrinėjo jų vadovai - matematikos katedrų dėstytojai.

Sėkmingoms matematikos aukštosioms studijoms turi neeilinės įtakos mokomoji literatūra. Todėl universiteto matematikams, be mokslo ir mokslo populiarinimo darbo, buvo labai svarbiu veiklos baru lietuviškų aukštosios matematikos vadovėlių parengimas. Pirmasis tipografijos būdu spausdintas O. Folko vadovėlis "Paprastųjų ir dalinių diferencialinių lygčių teorijos paskaitos" pasirodė 1929 m. Šis vadovėlis pilnai atitiko Vakarų Europos universitetų lygį ir yra cituojamas E. Kamkės garsiojoje to paties dalyko knygoje. Kitas tipografijos būdu išspausdinamas vadovėlis 1940 m. Tai antru leidimu pasirodžiusi P. Katiliaus "Analizinė geometrija", tarnaujanti iki šiol studijuojantiems šį dalyką.

Likusį matematikos disciplinų vadovėlių stygių užpildė Z. Žemaičio ("Diferencialinis ir integralinis skaičiavimas", I ir II d., 1935 m), V. Biržiškos ("Integralinio skaičiavimo

<sup>6</sup> Vytauto Didžiojo Universiteto statistikos knyga. (Saugoma Kauno technologijos universitete.)

<sup>7</sup> Ten pat.

<sup>8</sup> Banionis J. Matematikos mokslo raida Lietuvoje 1920-1940 m. - V., 1994. - P. 72-75.

pagrindai", 1928 m.; "Įvadas analizėn", 1927 m.; "Matematiškos tikimybių teorijos pagrindai", 1930 m.), P. Šerno ("Sferinė trigonometrija", 1925 m.), O. Folko ("Aukštoji algebra", 1925 m.) skaitytų atitinkamų dalykų paskaitų išleistieji konspektai, padauginti litografiniu būdu. Taigi MGF nagrinėjamu laikotarpiu parašomos ir išleidžiamos pagrindinių aukštosios matematikos disciplinų mokomosios priemonės, bylojančios palyginti aukštą matematikos lygį ir nusistovinčius lietuviškus aukštosios matematikos terminus.

Remiantis pateiktais duomenimis ir padarytomis išvadomis, galima tvirtinti, jog 1920-1940 m. Lietuvos (nuo 1930 m. - Vytauto Didžiojo) universitetas tampa lietuviško mokslo židiniu, kur greta kitų buvo ugdomi ir matematikos specialistai. Trečiajame dešimtmetyje susiformavęs Geometrijos ir Matematinės analizės katedrų mokslinis ir pedagoginis branduolys - O. Folkas, Z. Žemaitis, V. Biržiška, J. Grauragkas, P. Šernas, jų parengti 9 pagrindinių aukštosios matematikos disciplinų vadovėliai sudarė prielaidas nuodugnioms matematikos aukštosioms studijoms.

Tarpukario Lietuvoje tobulinti Matematikos skyriaus studijų planai buvo orientuoti į Vakarų Europos kraštus ir pagrindinės aukštosios matematikos programos atitinko to laikmečio Europos universitetų programas. Nagrinėjamu laikotarpiu buvo parengta 104 diplomuoti matematikai. Gabiausi iš absolventų - P. Slavėnas, P. Katilius, O. Stanaitis, R. Lakovskis, G. Žilinskas įsiliejo į universiteto mokslines pajėgas, kita jų dalis - M. Gotleras, A. J. Gliksonas, I. Strelicas, R. Zalubas, Č. Masaitis - vėlesniais metais, po sovietų okupacijos, tapo žinomais mokslininkais užsienyje (JAV, Izraelyje).

## Summary

### THE HIGH STUDIES OF MATHEMATICS IN INTERWAR LITHUANIA

In the third decade of the XX th century there was formed a scientific and pedagogical kernel of Geometry and Mathematical analyse Departaments of the University of Lithuania (since 1930 the Great Vytautas' University). The kernel consisted from O.Volk, Z.Žemaitis, V.Biržiška, J.Graurogkas, P.Šernas. They prepared 9 textbooks for the main disciplines of the High Mathematics. These facts led up to thoroughful studies of the High Mathematics.

In interwar Lithuania the plans of mathematics studies were perfected and orientated to Wester Europe. The main programs coresponded with the programs of that time in European universities. During the period analysed in the article there were trained 104 mathematicians. The most talented of them such as P.Slavėnas, P.Katilius, O.Stanaitis, R.Lakovskis, G.Žilinskas enlarged a scientific potential of the University. After the soviet occupation other scientists such as M.Gotleras, A.J.Gliksonas, I.Strelicas, R.Zalubas, Č.Masaitis became well known abroad (in the USA, Israel).

*Vilniaus pedagoginis universitetas*



# BŪSIMŲJŲ ŽEMĖS ŪKIO SPECIALISTŲ SANTYKIO SU GAMTA TYRIMO AKTUALUMAS IR PRASMĖ

Raminta Barzdžiukienė

Žmonių visuomenės susiformavimas Žemėje - mįslingas įvykis gamtos istorijoje, prilygstantis gyvybės atsiradimui mūsų planetoje. Pasak kai kurių filosofinės minties atstovų, visa mūsų kultūrinė istorija telpa į penkias kosminio laiko sekundes. O nuo Renesanso laikų atėjusi technologinė civilizacija - vos į vieną sekundę. Tačiau per šias sekundes žmogus pasiekė tokių techninių galių, kurias galima palyginti su gamtos stichijomis. Kartu šešėlinėje pažangos pusėje - baisus gamtos sužalojimas ir nuskurdinimas, aplinkos užterštumas, natūralių žemės resursų eikvojimas ir kt. O visa tai mirtinai pavojinga ne tik patiems niokotojams, t. y. mums, bet ir Biosui (gyvybei), ir Gėjai (Žemei).

Vadinasi, egzistuoja globalinė ekoproblema (megaproblema), bylojanti apie žmogaus santykio su gamta esminį sulaužymą globaliniu mastu. Nūnai jis dažnai vadinamas natūrocidu. Kaip pažymi filosofas S. Rudzevičius, šis santykis neįmanomas be kitų dviejų, irgi fundamentinių - "žmogus-žmogus" (visuomenė) ir "aš-aš" (savimonės, dvasinės kultūros sritis). Jo teigimu, jei suprasime ekologijos, tiriančios sistemą "žmogus-visuomenė-gamta" problemą, bent iš dalies priartėsime prie tiesos. Tad pagrindinis šio straipsnio **tikslas** - aptarti šios sistemos komponentų - žmogaus ir gamtos santykį, žvelgiant į jį trimis aspektais: kognityviniu (arba pažintiniu), emociniu-vertinamuoju ir konatyviniu (praktiniu).

Tačiau siekiant šio tikslo, kartu būtina suprasti, kas yra žmogus iš esmės, koks gali būti jo santykis su būtimi kaip visuma. Antra vertus, norint susidaryti žmogaus sampratą, pirmiausia pravartu aktualizuoti mintį apie žmogų kaip biologinės rūšies atstovą, vadinamą homo sapiens ir įgijusį išskirtinę padėtį planetoje. Savo intelekto ir tobulėjančių įrankių pagalba tos rūšies individas siekia vis labiau apvaldyti gamtos jėgas. Šitokią civilizacijos procesą ypač suintensyvina besivystanti technika, sudaranti galimybes pažinti tikrovę platesne prasme. Kaip pažymi personalizmo pasekėjai, žmogus yra gamtos būtybė, bet pranokstanti gamtą. Be to, žmogus pasižymi sugebėjimu dviem būdais atsiskirti nuo gamtos: "Tiktai jis vienas pažįsta jį supantį pasaulį ir tiktai jis vienas jį keičia, jis menkiausiai apginkluotas ir silpniausias iš visų didžiųjų gyvūnų. O svarbiausia - sugeba mylėti", - tvirtina E. Munje (1996, p. 58).

Taigi žmogus yra ne vien biologinė, bet ir socialinė būtybė. Pasak šios problemos tyrinėtojų, biologinis pradas yra pirminis žmoguje, o socialinis - antrinis. Šalia to, žmogui būdingas ir trečias - dvasinis - pradas, kurio esmės apibrėžtis bene daugiausia sukelianti diskusijų. Apibendrinant J. Vaitkevičiaus žodžiais, žmogų sudaro trys **kertiniai pradai**: 1) biologinis pradas (organizmas), 2) socialinis pradas (protingasis homo sapiens), 3) ontologinis pradas (dvasingumas).

Tai rodo, kad žmogus savo gelmėse yra dvasinė būtybė, savo protu peržengianti gamtinę tikrovę. Kadangi dvasinio prado esmė apibrėžiama nevienodai, tai vieni

tyrinėtojai jį susieja su religinėmis vertybėmis, tuo tarpu kiti - su dorovinėmis, estetinėmis, pažintinėmis ir pan. Ši tendencija ryški ir tarp Lietuvos filosofų, tarp kurių A. Maceina dvasinį žmogaus pradą vadina dieviškosios kūrybos pradą. Dėl to į žmogų jis žvelgia kaip į prigimtosios, antgamtinės ir dvasinės sferos junginį. Tuo tarpu J. Girnius dvasinę žmogaus prigimtį, moralinę sąmonę ir asmenybės ilgesį pavadina pagrindiniais žmogiškosios egzistencijos faktais, žmogaus klausimą drauge paverčiančiais ir Dievo klausimu. Vydūnas taipogi pabrėžia, kad žmogaus esmė glūdinti ne materialioje prigimtyje, bet dvasinėje būtyje. Dėl to žmogų jis laiko aukščiausią pakopa šio pasaulio evoliucijoje.

Suprantama, kad nuo to, kaip interpretuojamas žmogaus dvasinis pradas, priklauso ir žmogaus santykio su gamta suvokimas, o taip pat ir jo aktualumas šiame amžiuje. Kaip pažymi Romos klubo teoretikai, beribis gamtos bei žmogiškosios gamtos užteršimas - pagrindinis šio amžiaus bruožas. Atkreipdami dėmesį į opias ekologines problemas, klubo nariai pabrėžia, jog problemos gali būti išspręstos, jeigu bus analizuojami klausimai, susiję ne vien su biosferos būkle, bet ir keliantys žmogaus vertybių, kultūrinių tradicijų, dorovės reikšmę.

Pažymėtina, kad Romos klubo etinės koncepcijos centrinė kategorija yra gyvybės pasaulis, jo egzistavimas bei tolesnė raida. Kaip nurodo filosofė J. Morkūnienė, žmogus šioje koncepcijoje iškyla kaip protinga ir aktyvi gyvojo pasaulio dalis, nuo kurios priklauso to pasaulio egzistavimas arba nykimas. Tai reiškia, kad ekologinės katastrofos akivaizdoje žmogus turi susikurti naują vaizdinį apie humaniškesnį pasaulį ir apie save patį kaip dorą būtybę, siekiančią savo vidinio tobulumo, iš esmės nulemiančio ir jo santykio su gamta lygmenį.

Kartu keliamas klausimas, kas daugiausia sąlygoja gamtos ir žmogaus supriešinimą, kaip vieną svarbiausių dabartinės ekologinės krizės veiksnių. L.White'as jaunesnysis mano, kad tai įvyko viduramžiais, kai žmogus ėmė valdyti gamtą, desakralizavo ją. Tuomet naujus santykius ėmė lemti technika (kuo ji geresnė, tuo daugiau žemės galima apdirbti), o kartu atsirado eksploataciniai, vartotojiški, arba utilitariniai, santykiai su gamta. Tačiau žmogaus užmojis kovoti su gamta gali siekti ir ankstesnius laikus, kai pirmą kartą žmogus bandė pertvarkyti, apvaldyti bei pajungti gamtą sau. E. Kalendos nuomone, ši nuostata lėmė žmonių kolektyvų likimą ir davė pradžią formuotis antiekolgiškam mąstymui bei elgesiui. Dėl to šiandien ypač reikšmingos tampa tos žmogaus elgesio ir mąstymo formos, kurios reiškia jo siekimą paklusti gamtos dėsniams, įsikomponuoti į natūralius jos ciklus, suartėjant su gamta.

Lygia greta, mėginant labiau įprasminti žmogaus ir gamtos santykį, siūloma harmonijos kategorija. Kai kurių tyrinėtojų manymu, šios kategorijos taikymas žmogaus ir gamtos santykių srityje yra labai svarbi priemonė ekologinėms problemoms spręsti, o taip pat asmenybės ekologiškai sąmonei bei kultūrai ugdyti. Kita vertus, harmoniją bei vienybę su gamta žmogus gali palaikyti tik sąmoningų pastangų dėka. Štai kodėl žmogaus ir gamtos harmonija - ne iš anksto duotas faktas, o uždavinys, kurį "žmogus turi nuolat spręsti, tikslas, kurio jis privalo atkakliai siekti, idealas, į kurį jis turi orientuoti savo veiklą," - daro išvadą Č. Kalenda (1992, p. 16).

Be abejonės, to siekiantis žmogus pirmiausia turi keisti savo vidinį nusistatymą, kurio esmė esanti priešiško gamtai perėjimas į taikingumo būseną. Tuo tarpu žmogaus taikingumas gamtai suprantamas kaip jo atsisakymas save ir savo interesus kelti į pasaulio

centrą, kaip atsisakymas viską matuoti savo naudos matais. Bet tai nėra lengva, nes žmogus, užuot siekęs valdyti gamtą, turi pratintis valdyti save. Kartu jis turi įprasti atsižvelgti į gamtos galimybes, tenkindamas savo poreikius.

Tačiau siekiant žmogaus ir gamtos santykio harmonijos, būtina tiksliau **apibrėžti** šio **santykio esmę**: struktūrą, atskirų struktūrinių komponentų apraiškas, jų lygmens įvertinimo kriterijus. Nagrinėjant minėtą santykį **struktūriškai**, tenka pažymėti, kad jis, kaip ir asmens santykis su kitais pasaulio objektais, apima tris **komponentus**: 1) kognityvinį, arba pažintinį (žinias apie gamtą); 2) emocinį-vertinamąjį (emocinį išgyvenimą bei nusiteikimą gamtos atžvilgiu) ir 3) konatyvinį, arba praktinį (siekimus globoti gamtą ir konkrečius ekologinius mokėjimus bei įgūdžius ir su jais susijusius motyvus). Tik visų šių trijų komponentų vienovė ir sklaida gali pilnai išreikšti šį santykį.

Akivaizdu, kad kiekvienas iš šių komponentų atlieka savo specifinę funkciją: pirmasis - gamtos pažinimo ir ypač jos dvasinės vertės ir įprasminimo, antrasis - gamtos dvasinės vertės išgyvenimo, trečiasis - jos praktinio įkūnijimo konkrečiais ekologiniais veiksmiais. Tuomet gi esminėmis žmogaus ir gamtos santykio apraiškomis tampa: gamtos vertingumo supratimas, gamtos vertingumo išgyvenimas ir gamtos vertingumo praktinis įkūnijimas. O tai rodo, kad žmogaus santykį su gamta atspindi ne vien tai, kaip tas ar kitas asmuo suvokia gamtos esmę, bet ir išvelgia bei pripažįsta jos tikrąją prasmę, ją išgyvena bei stengiasi įkūnyti savo praktine veikla. Jei taip, tai ir svarbiausiais šio santykio lygmens **kriterijais**, mūsų manymu, galima laikyti: 1) žinių apie gamtą išsamumą; 2) gamtos prasmės išvelgimo gilumą; 3) emocinių išgyvenimų palankumą ir stiprumą gamtos atžvilgiu; 4) konkrečios ekologinės veiklos kūrybiškumą, intensyvumą ir stabilumą.

Norint apibūdinti žmogaus ir gamtos santykį, ne mažiau svarbu išskirti vertybes, kuriomis grįstinas šis santykis. Juk daugelis specialistų pabrėžia, kad žmogaus santykis su pasauliu priklauso nuo to, kokios vertybės pasidaro atskirų objektų pažinimo, įprasminimo bei išgyvenimo orientyrais ar konkrečios veiklos motyvais. Tokiu atveju ir žmogaus santykį su gamta nulems tai, per kokių vertybių prizmę bus žvelgiama į gamtą, kokios vertybės taps ekologinio mąstymo, išgyvenimo ar konkretaus veikimo stimulais. Kalbant kitais žodžiais, kodėl žmogus galvos apie gamtą, ją vienaip ar kitaip išgyvens ar sieks ją ginti, tausoti ar saugoti.

Teko pastebėti, kad tarp vertybių, kuriomis remtinas žmogaus ir gamtos santykis, dažniausiai išskiriamos universalios dorovinės vertybės. Tačiau jų hierarchijoje pirmenybė dažniausiai teikiama: atsakomybei už gamtos išsaugojimą, pareigai, sąžiningumui gamtos atžvilgiu, jautrumui gamtai, pagarbai gyvybei, gamtos tausojimui (gynimui, globojimui, saugojimui), meilei.

Žmogaus ir gamtos santykio harmonija taip pat daug priklauso nuo to, kiek atskiri žmonės siekia atsisakyti ar išvengti vartotojiško, utilitarinio požiūrio į gamtą. Be abejonės, čia ypatingas vaidmuo atitenka žemės ūkio specialistams, nuolat turintiems tiesioginį sąlytį su gamta. Todėl darome **išvadą**, kad šiuo metu prasminga: 1) atskleisti studentų - būsimų žemės ūkio specialistų - santykio su gamta ypatumus (kognityviniu, emociniu ir praktiniu aspektu); 2) išskirti tipiškus bei specifiškus šio santykio bruožus ir priežastis; 3) išryškinti esmines pedagogines prielaidas, nulemiančias studentų santykio su gamta raidą aukštojoje mokykloje.

## Literatūra

1. Aramavičiūtė V. Dvasingumas ir meilė // Kn. Acta paedagogica Vilnensia. 3. - V., 1996.
2. Jovaiša L. Edukologijos įvadas. - V., 1993.
3. Jovaiša L. Pasaulėvaizdis ir dvasingumas // Edukologijos pradmenys. - V., 1993.
4. Girnius J. Raštai. - T. 2. - V. 1990.
5. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų bendrosios programos. - Vilnius, 1994.
6. Kalenda Č. Ekologinės etikos paskirtis. - V., 1993.
7. Kalenda Č. Iš ekologinės etikos tapsmo istorijos // Problemos. - 1995. 50.
8. Kalenda Č. Ekologinis-dorovinis imperatyvas: ištakos ir turinys. // Problemos. - 1995. 49.
9. Kalenda Č. Ekologinis idealas. - V., 1992.
10. Morkūnienė J. Humanizmo problemos Romos klubo darbuose. - V., 1985.
11. Munje E. Personalizmas. - V. 1996.
12. Šveiceris A. Kultūra ir etika. - V., 1989.
13. Vaitkevičius J. Socialinės pedagogikos pagrindai. - V.: Egalda, 1995.
14. Vydūnas. Raštai I. - V., 1990.
15. Vydūnas. Raštai II. - V., 1991.
16. Žemaitis V. Dvasingumas ir dorumas // Dora. - 1990. 1(5).
17. Уайт - лл., Л. Исторические корни нашего экономического кризиса. // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. - Москва, 1990.

## Summary

### **FUTURE SPECIALISTS' OF AGRICULTURE RELATION WITH NATURE AND SIGNIFICANCE AND TOPICALITY OF ITS INVESTIGATION**

The aim of the article is to discuss the relation of man versus nature in terms of three aspects: cognitive, emotional or estimating and conative (practical). This relation is impossible without the other two fundamental relations, namely "man - man" (society) and "I - I" (self-consciousness, the sphere of inner, spiritual culture). Comprehension of ecology aiming at investigation of the system "man - society - nature" enables us to approach our aim. Aiming at this it is necessary to go deeper into the essence of man and its relation with being as wholeness. It is important and meaningful 1) to reveal the specific features of the students, future specialists' of agrifuture attitude towards nature, their relation to it in terms of cognitive, emotional and conative aspects; 2) to distinguish the typical and specific features of this relation and its causes; 3) to show the pedagogical assumptions predetermining the development of this relation at higher educational establishment of agriculture.

*Lietuvos žemės ūkio universitetas*

# TAUTODAILĖ DARBŲ IR BUITIES KULTŪROS

## PAMOKOSE

Dalia Bazarienė

Tautos meno dirbiniai skiriasi nuo kitų vartojimo prekių tuo, kad yra ne tik daiktai, tenkinantys kokį nors žmogaus poreikį, bet ir formuojantys vartotojo estetinį skonį.

Tautos menas nyksta kiekvienoje tautoje su kiekviena žmonių karta, vis rečiau suspidėdamas kokio nors menininko, tęsiančio dailiojo amato tradicijas, rankose.

Technikos pažanga prasiskverbė ne tik į miestus, bet ir į nuošaliausius kaimus, kuriuose šimtmečiais buvo saugoma ir kuriama tautos kultūra. Lietuvos gamtovaizdį puošė stogastulpiai ir kryžiai, langus - nertos ir siuvinėtos užuolaidėlės bei karpiniai, lovas - austos lovatiesės, iš po jų kyšojo apnertos plačiais nėriniais paklodės, o ant jų - įvairiais būdais išpuoštos pagalvės. Lietuvaitės audė, nėrė, siuvinėjo. Vyrai drožinėjo, pynė, kalė iš metalo, lipdė iš molio. Kiekvienas kaimas mokėjo vieną ar net keletą dailiųjų amatų. Jų dirbiniai pasižymėjo savitu stiliumi, formomis ir spalvomis.

Mūsų dienų profesionalūs dailininkai ieško įkvėpimo ankstyvajame mene dėl jo didelio išraiškingumo, gražių raštų, malonių ir turtingų spalvų derinių. Tautos menas yra ne tik raštai ir spalvos, bet ir simboliai, kuriuose gyvena praėjusių tautos amžių dvasia ir palikimas.

Lietuva išsaugojo tautai būdingą meną. Tik ar neatsitiks taip, kad bėgdami į Europą, užmiršime tai, ką turėjome vertingo ir iš lėto prarasime šimtmečiais, o gal ir tūkstantmečiais kauptą ir saugotą tautos turtą - jos meną.

Jau praėjo laikas, kai reikėjo įrodinėti aukštą tautos meno išsivystymo lygį, kad jis neginčijamai išreiškia lietuvių tautos kūrybines galias, kad tai yra šaknys, vedančios į tautos meno išvystymą.

Tauta nuo tautos skiriasi savo kalba, rūbais, kultūra, papročiais ir tradicijomis. Taip, kaip šiomis dienomis rūpinamasi mūsų palyginti mažos tautos kalba, reikėtų rūpintis tautinio meno išsaugojimu.

Tautos meno dirbiniai visada turėjo praktinę paskirtį. Tai buvo būtini reikmenys, baldai, rūbai ir visa kita, kuriuos gamintojas darė ne tik patogius naudojimui, bet ir malonius ir patrauklius akiai.

Dabar nėra pasaulyje tokios šalies, kur parodose ar muziejuose nebūtų demonstruojami tautos meno meistrų, dabar vadinamų Lietuvoje tautodailininkų, darbai.

Tautos meno žinovas ir tyrinėtojas Paulius Galaunė rašė: „Tautosaka perduodama per kalbą ir klausą, tad daugiau egzistuoja pačiai tautai. Kitų tautų tik mokslininkai ja tegali gėrėtis bei ją tyrinėti. Liaudies menas veikia žmogaus regėjimą, o per jį - ir žmogaus sielą. Todėl liaudies menas yra prieinamas ne vien jį kuriančiai tautai, bet ir visai žmonijai”.

Todėl šiandieną visos Europos meno tyrinėtojų dėmesys yra nukreiptas į įvairių tautų meną. Šiai meno sričiai leidžiama daug mokslinės literatūros, įvairių leidinių. Kodėl Lietuvoje taip nevyksta? Gal lietuvių menas ne toks turtingas? Tikrai ne. Tikriausiai dėl to, kad mes patys jo tinkamai nevertiname ir nesugebame jo kitiems parodyti. Dažnai



džiaugiamasi kitų tautų išleistais leidiniais ir neretai kopijuojama, gaminama tai, kas mūsų tautai svetima. Taip atsitinka dėl to, kad trūksta lietuviškos literatūros leidinių tautos meno temomis.

Mokykla yra viena iš institucijų, kuri privalo prisidėti prie savo tautos meno išsaugojimo. Mūsų dienomis kiekvienam mokytojui turėtų rūpėti, kad neatsitiktų taip, kaip atsitiko daugelyje šiuolaikinių, gerai išsivysčiusių šalių, kuriuose buvo rūpinamasi technikos pažanga, o rankų darbai visai užmiršti. Ten dabar bandoma nors dalinai atgaivinti tautos meną.

Mokinius supažindinti su tautos meno palikimu galima muziejuose, parodose, o taip pat iš literatūros šaltinių bei kt. Juos išmokyti kurti, puoselėti tautos meną galima darbų ir buities kultūros pamokose. Sudarius naujas šio dalyko programas, atsirado galimybė mokyti mokinius įvairių meno verslų, nes šalia privalomosios programos yra pasirenkamoji programos dalis. Mokytojas, būdamas kurios nors tautos meno verslo šakos žinovas, gali pamokų metu to mokyti savo mokinius, pratęsdamas šį darbą ir popamokinėje veikloje.

Lietuvai atstačius nepriklausomybę, užplūdo abejotinos vertės menai, kurie lyg tyčia nori užgožti tradicinį tautos meną. Lietuvos kultūra yra ir gili, ir svarbi. Todėl privalome neprarasti turimų tautos kultūros ir meno savybių ir pasistengti jas išsaugoti ateičiai, atgaivinti turimus papročius mūsų susvetimėjusiam pasauliui. Išmokyti jaunimą švęsti kalendorines šventes taip, kad kiekvienas būtų šios šventės dalyvis, o ne pasyvus žiūrovas.

Lietuvos muziejuose yra sukaupti didžiuliai tautos meno ir kultūros lobiai. Mes juos kol kas lyg primiršome. Mokyti tikro lietuviško meno reikėtų pradėti būtent nuo šių fondų tyrinėjimo. Kopijuoti senus tautos meno muziejinius darbus - tai ne nusikaltimas, o sveikintinas ir skatintinas dalykas. Tai padėtų nepasiklysti šiuolaikinėje informacijos gausybėje ir tuo pačiu išlikti prieš pasaulį savimi, turinčiame kažką, ko neturi kiti. Kiekvienas žmogus savo prigimtyje yra kūrėjas. Nuo mokytojo priklauso, ar jaunas žmogus atsiskleis ir kokia kryptimi. Mokytojas privalo nurodyti tą kryptį, bet jokia būdu neslopinti kūrybiškumo. Juk visa tai, ką žmogus kuria, yra tautos kultūra - tautos kūrybingumo istorija. Tautos menas atsispindi žmonių kasdieninėje buityje, kurioje jis gyvena. Tik kuriantis žmogus gali išlikti savo tautos patriotu, stipriu, savitu ir atspariu kitų šalių kultūrų poveikiui. Kiekviena karta tautos mene ir kultūroje palieka savo ženklą. Mokykla privalo pasirūpinti, kad tas ženklas būtų tautinis ir savitas.

Kauno miesto bendrojo lavinimo mokyklos kasmet rengia mokinių taikomųjų darbų parodas, skirtas Motinos dienei. Šiomet buvo be galo malonu išgirsti Lietuvos tautodailininkų sąjungos Kauno skyriaus metodininkės dailininkės Vitalijos Blažytės-Ušinskienės labai gerus atsiliepimus apie šias rengiamas parodas. Ji džiaugėsi tuo, kad Kauno miesto mokyklose dėka puikių darbų ir buities kultūros mokytojų auga nauja jaunųjų tautodailininkų karta, besistengianti išsaugoti tradicinius tautos meno verslus. Tokie renginiai aiškiai parodo, kad mokytojai, eidami tokia kryptimi, gali įveikti nepilnavertiškumo kompleksą ir išmokti sumaniai, natūraliai bei subtiliai, be prievartos vertinti savo krašto ir net regiono tautos meną, jį kurti, puoselėti ir nešti malonius tautiškumo daigus į kiekvieną šeimą, į kiekvienus namus.

Mokytojai, mokiniai ir jų tėvai kartu gali sukurti savitą Lietuvos kaip valstybės nacionalinę kultūrą ir meną, kuris būtų perduodamas iš kartos į kartą ir jungtų visą tautą.

## **Literatūra**

1. Gimbutienė M. Senovinė Simbolika lietuvių liaudies mene. - V., 1994.
2. Dundulienė P. Lietuvių etnologija. - V., 1991.
3. Galaunė P. Lietuvių liaudies menas. - V., 1988.
4. Amerikos mokytojai į talka Lietuvos mokyklai / Sudarytojas S.Urbonas. - V., 1992.
5. Бардина Р.А. Изделия народных художественных промыслов и сувениров. - М., 1990.

## **Summary**

### **FOLK ART AT HANDICRAFT AND DOMESTIC SCIENCE LESSONS**

Every nation's art is vanishing within every generation. Advanced technology has reached not only the cities but also the remotest villages in which nation culture had been created and preserved for centuries.

The school is one of the institutions which must help its nation art's preservation. We can acquaint our pupils with nation art's inheritance at the museums, exhibitions, literature sources etc. we can create and cherish our art at handicraft and domestic science lessons.

*Kauno "Varpo" gimnazija*



# SVETIMOSIOS KALBOS MOKYMO VIDURINĖJE MOKYKLOJE TIKSLAI KAIP VISAPUSIŠKOS ASMENYBĖS UGDYMO PRIELAIDA

Birutė Bersėnienė, Elvyra Kondraškienė

Šio straipsnio tikslas yra noras atkreipti pedagogų dėmesį į svetimosios kalbos mokymo tikslus vidurinėje mokykloje. Tuo pačiu rūpi panagrinėti, kaip tikslų formulavimas siejasi su visapusiškos asmenybės ugdymu. Rašyti straipsnį paskatino pernelyg ilgas galutinio Bendrųjų programų, pataisytų pagal projektams pateiktas pastabas, leidimo laukimas (projektai išleisti 1994 m.).

Apie svetimųjų kalbų paskirtį Bendrųjų programų projekte sakoma šitaip: “Svetimųjų kalbų mokymasis sudaro sąlygas bendrauti su pasauliu, plėsti lingvistinį akiratį bei formuoti bendrajai kalbos kultūrai, pažinti kitas kultūras, keistis informacija bei sociokultūrinėmis vertybėmis su kitų tautų žmonėmis, taip pat pačiam kaip asmenybei, skleisti ir bręsti. Tuo būdu ugdomi Europos žmogui būtini kalbinės ir kultūrinės komunikacijos gebėjimai. Šie svetimųjų kalbų mokymosi bendrojo lavinimo mokykloje *tikslai* yra vienas nuo kito neatsiejami (išskirta mūsų - aut.). Kalbos mokymasis (mokymas) vyksta visomis šiomis kryptimis vienu metu įgyjant bei ugdant komunikacinę kompetenciją” (1).

Cituotame apibūdinime pasigendame aiškaus, kategorizuoto tikslų formulavimo, nes lieka neaišku, ar visi dalykai, išvardinti iki “Šie svetimųjų kalbų...”, iš tikrųjų yra *tikslai* ir ar jie vienodai svarbūs. O gal kai kurie dalykai yra tik *prielaidos* tikslams pasiekti. Pedagoginėje spaudoje galima rasti nuomonių, kad Bendrosios programos mėgino nužymėti mokyklos savarankiškumo gaires. Jos buvo kuriamos projektinio, gairių, o ne normatyvinio, imperatyvinio pobūdžio (4). Su tuo būtų galima sutikti, jeigu tos “gairės” rodytų kelią, kaip sukonkretinti dalykus, o ne painiotų mokytoją, kaip galima teigti šiuo atveju. Žinant, kad tikslas yra tam tikros kryptingos veiklos įsivaizduojamas (laukiamas/siekiamas) rezultatas (7), Bendrųjų programų formuluotės atrodo aiškiai nepatenkinamos, kad jomis būtų galima vadovautis praktinėje veikloje. Mes esame linkę manyti, kad valstybinės svarbos dokumente, koks yra Bendrosios programos, reikėtų laikytis tikslesnio kategorijų supratimo, jas išryškinti ir apibūdinti, o tikslus, kurie sąlygoja visą svetimųjų kalbų mokymą, formuluoti aiškiai ir suprantamai žmonėms, pašauktiems jų siekti. Tik konstatavus tikslus, galima toliau detalizuoti ir konkretinti uždavinius, iškylančius ugdymo situacijose, kaip “ugdyti kritiškai mąstantį žmogų, gebantį svarstyti esminius žmogaus egzistencijos klausimus, atsakingai daryti sprendimus ir savarankiškai veikti” (2). Be to, negalima paneigti ir to fakto, kad nuo tikslų tiesiogiai priklauso mokymo turinys. Tas rodo išskirtinę šios problemos svarbą.

Remdamiesi tuo, kas parašyta Bendrųjų programų projekte, siūlytume išskirti *pagrindinius tikslus*, o veiksmazodžius “plėsti, formuoti, pažinti, keistis, skleisti ir bręsti” vartoti tų tikslų turiniui atskleisti ir sukonkretinti. Kitu atveju veiksmazodžių sąrašą tektų

gerokai pailginti. Norėtume pateikti tokius savo samprotavimus apie svetimosios kalbos mokymo tikslų formulavimą.

1. Svarbiausiu svetimosios kalbos mokymo tikslu vidurinėje mokykloje laikytume mokymą/išmokimą *bendrauti studijuojama kalba*, įgyjant gebėjimų kalbėti, klausyti, skaityti ir rašyti pagal bendravimo poreikį ir konkrečios situacijos pobūdį. Bendravimo esmė apibūdinama komunikacinės kompetencijos terminu, kuris apima įvairialypius gebėjimus. Tai kalbos fonetikos, žodyno ir gramatikos žinių ir gebėjimų taikymas bendraujant (lingvistinis komponentas); kalbos vartojimas pagal situaciją, pašnekovo reikmes ir bendravimo tikslą (sociolingvistinis komponentas); bendravimo nuoseklumas, vientisumas, rišlumas (diskurso komponentas); suvokimas kalbos ir kultūros ryšių bei jų svarbos bendravimui (sociokultūrinis komponentas); gebėjimas efektyviai ir prasmingai bendrauti, perteikiant mintį ne tik kalbos, bet ir neverbalinėmis priemonėmis (strateginis komponentas); noras bendrauti ir pasitikėjimas, pasirengimas ir gebėjimas bendrauti su kitais žmonėmis, stengiantis juos suprasti ir atitinkamai išreikšti save (socialinis komponentas) (6).

2. Kitu svarbiu kalbos mokymo/mokymosi tikslu siūlome laikyti besimokančiojo *filologinio akiračio turtinimą* ir bendrosios kalbos kultūros formavimą(si). Pagrindinis kelias, kuris vestų į šį tikslą, būtų studijuojamos kalbos reiškinių gretinimas su atitinkamais gimtosios kalbos reiškiniais. Tik sugretinęs, pamatęs skirtumus ir panašumus ir suvokęs, kur slypi kalbos ypatingumas, mokinys galės sąmoningai įsisavinti svetimą kalbą, tampančią jam bendravimo priemone. Šitoks gretinimas ne tik plėstų mokinių filologinį akiratį, bet ir:

- padėtų jiems giliau suvokti studijuojamą svetimosios kalbos reiškinį, t. y. palengvintų siekti svarbiausio tikslo;
- leistų besimokančiajam pamatyti savo gimtąją kalbą kitoje šviesoje.

Būtų neprotinga ignoruoti gimtąją kalbą, „išvaryti ją iš klasės“. Gimtoji kalba yra persmelkusi visą vaiko esybę ir jo mąstymo būdą. Tai labai ryšku vos pradėjus mokyti svetimosios kalbos. Patyręs pedagogas šią situaciją visada išnaudos mokinio kalbiniam ugdymui, pabrėždamas abiejų kalbų vertingumą ir parodydamas vaikui, kaip gimtoji kalba gali tapti jo „sąjungininku“, mokantis svetimosios kalbos.

3. Trečiasis svetimosios kalbos mokymo/mokymosi tikslas, manome, būtų *bendrojo mokinių išsilavinimo plėtimas*, padedant jiems įgyti žinių apie studijuojamos kalbos šalį, gyvenimo būdą ir papročius, šalies geografiją ir istoriją, literatūrą ir kultūrą apskritai. Informacija apie skirtingą studijuojamos kalbos žodžių socialinę reikšmę gali būti naudinga, parodant, kaip skirtingose kultūrose nesutampa net ir dažniausių kasdieninių žodžių turinys bei sąvokų apimtis (pvz., žodžiai „šeima“, „namai“, „virtuvė“ ir t. t.). Žodynai socialinės žodžio reikšmės aspekto paprastai neatskleidžia, o mokytojas turi juos išryškinti ir paaiškinti.

4. Kaip atskirą tikslą išskirtume besimokančiojo *psichinių procesų*, ypač mąstymo ir jo operacijų, t. p. atminties, vaizduotės, valios ir kt. *ugdymą*. Šis tikslas skatintų mokytoją ieškoti naujų, kryptingai formuojančių išvardintus psichinius procesus veiklos būdų, padedančių visapusiškai atsiskleisti mokinio asmenybei. Šis tikslas aprėptų ir mokinio orientavimą į savęs pažinimą, efektyviausių mokymosi būdų paiešką ir panaudojimą.

5. Svetimosios kalbos mokymas/mokymasis suteikia puikias galimybes *formuoti mokinių vertybinės nuostatos*. Tai būtų penktasis tikslas, leidžiantis pažvelgti į

svetimosios kalbos mokymą(si) integraliai, leidžiantis aprėpti sociokultūrinių paralelių ir individo saviraiškos galimybes bei formas visuomenėje plačiąja prasme.

Manome, kad šitaip suformuluoti svetimosios kalbos mokymo tikslai aprėpia ugdymo įvairovę, atspindi gyvenimo poreikius ir suteikia pedagogui pasirinkimo ir interpretacijos galimybę, konkretizuojant svetimosios kalbos mokymą pagal mokinių ir mokyklos siekius ir uždavinius. Tuo pačiu šitokia tikslų samprata gali būti prielaida, realizuojant svarbiausius Lietuvos švietimo pertvarkos principus, siekiant toliau demokratizuoti bei humanizuoti ugdymo procesą.

## Literatūra

1. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. Projektai. - V., 1994. - 202 p.
2. Lietuvos švietimo koncepcija. - V., 1992. - 7 p.
3. Jackūnas Ž. Rytdienos mokyklą kuriame šiandien. Švietimo naujovės. - 1997. - Nr. 2.
4. Kuolys D. Vilkiuko sindromas. Dialogas, 1997 05 16. - Nr. 20.
5. Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. Draft 1. Strasbourg, Council of Europe Press, 1996.
6. Sheils J. Communication in the Modern Languages Classroom. Strasbourg, Council of Europe Press, 1993.
7. Kondakov N. I. Logikos žodynas-žinynas. - Maskva, 1975 (rusų k.).

## Summary

### **AIMS OF FLT AS THE MAJOR PRECONDITION FOR EDUCATING A MANY-SIDED PERSONALITY AT THE SECONDARY SCHOOL**

The article presents an attempt to define the aims of FLT at the secondary education level.

There are five aims singled out, the major one being to teach the four communicative skills, i.e. speaking, listening, reading and writing in terms of communicative competence.

The other aims involve: enriching students' philological background and raising their critical language awareness through comparative FL and mother tongue studies of linguistic phenomena; developing and expanding students' general educational background; promoting learners' cognitive skills and abilities and imparting to FL teaching an attitudinal character and value-oriented basis.

*Vilniaus pedagoginis universitetas*

# FILOSOFIJA IR APREIŠKIMAS: H. U. VON BALTHASARO SPRENDIMAS

Arūnas Bingelis

## I. Įžanginės pastabos

Manychiau, mūsų sekcijos svarstoma tema *“Visuomenės dvasinis gyvenimas ir mokykla: filosofinis, etinis ir sociologinis aspektai”* negali būti patenkinamai aptarta nors kiek neišryškinus kertinės - “dvasinis gyvenimas” - sąvokos turinio. Pastaruoju metu žodžiai “dvasia”, “dvasinis”, “dvasingumas” ir pan. pasidarė madingi, tapo tiesiog įprasti, be to, miglotos reikšmės, mažai ką turinčios bendra su tradicine šios sąvokos, apibrėžiančios absoliučią tikrovę ir žmogaus esmingąjį sandą, samprata. Vieno iš nedaugelio XX a. Vakarų Europos šios srities - dvasinės praktikos, teologijos, filosofijos, literatūros žinovų - Hanso Urso von Balthasaro (1905 - 1988) - filosofinės pažiūros šiuo klausimu, mano galva, yra reikšmingos.

Štai keletas jo nuveikto darbo vertinimų, kurie priklauso žmonėms, tikrai pasveriantiems savo žodį: H. U. von Balthasarui, “kaip dvasiniam mokytojui ir didžiai vertinamam mokslininkui”, “priklauso ypač garbinga vieta” (Jonas Paulius II); jo mąstymas sėmėsi įkvėpimo “iš aukščiausių mistikos viršūnių” (Joseph Ratzinger); jis buvo “galbūt labiausiai išsilavinęs mūsų epochos žmogus” (Henri de Lubac); oponuojančios - transcendentalinės - mąstysenos atstovui Karlui Rahneriui H. U. von Balthasaras - “žymiausias vokiškai rašiusių šiuolaikinių teologų”; “ko gero, nebūtų perdėta sakyti: kaip kad Augustinas pradėjo mąstymo apie gėrį (subjektyvumą) tradiciją, o Tomas - apie tiesą (objektyvumą), taip grožio refleksija - H. U. von Balthasaro palikimas” (David L. Schindler).

Pats H. U. von Balthasaras savo gausų rašytinį palikimą (per 40 knygų, apie 200 straipsnių, vertimus, recenzijas ir pan.) skirsto į biografinius darbus, dvasinio turinio veikalus ir vertimus. Mus labiausiai dominantys dvasinio pobūdžio veikalai liudija jį buvus, visų pirma, šventumo siekiančiu krikščioniu ir teologu. Kita vertus, kone visi jo darbai kupini filosofinės refleksijos. Šiame straipsnyje kaip tik ir norėtusi apžvelgti kai kuriuos H. U. von Balthasaro filosofijos aspektus: metodą, objektą, filosofijos santykį su apreikštąja ir apreiškiančiąja tikrove.

## II. Metodo klausimas

Rodos, nuosekliausia būtų pradėti nuo H. U. von Balthasaro filosofinio metodo aptarimo, tačiau būtent įvadinė dalis, žvelgiant iš “akademinio” taško, ir tampa problematiškiausia. Mat nei pats gausios kūrybos autorius, nei jo tekstų analizė vienareikšmiškai metodo nesugestionuoja. Vis dėlto H. U. von Balthasaro mąstysena tam tikrus kontūrus turi. Visų pirma, reikšminga dar ir tai, kaip jis pats komentuoja savo pažintinio kelio skirtumą nuo Karlo Rahnerio (1904 - 1984), jo laikomo žymiausiu mūsų laikų teologu (jau matėme, kad Rahneris “atsilygina” tuo pačiu).

H. U. von Balthasaras pripažįsta, kad spekuliatyvumo laipsnio atžvilgiu filosofinės ir teologinės Rahnerio pažiūros atrodo solidžiau; tačiau kitaip ir būti negali, kadangi oponento refleksija yra transcendentalinė (Kanto tradicijos prasme). Tuo tarpu jam pačiam (H. U. von Balthasaras tęsia toliau) daug artimesnis priešingas, fenomenologinis, Goethes metodas (plačiau apie šiuos du kelius žr. Georgo Simmelio darbą “Goethe ir Kantas”). Poemoje “Augmenijos metamorfozė” (1786) Goethe “įsimasto į gešaltą” - neskaidžią, unikalią, organinę, besivystančią formą, kuri ir sudaro jo savito fenomenologijos mokslo objektą. Net “Sprendimo galios kritikoje” Kanto transcendentalinė sistema pasirodo nepakankama, kai reikia paaiškinti organinės formos, viseto, fenomeną: kaip bet kuris skirtingais atžvilgiais skirtingai atskleidžiamas esinys vis dėlto akivaizdžiai išlieka tas pats, suverenus?! Čia reiktų prisiminti, kad Goethei Kanto filosofija bendriausia prasme nepriimtina dėl to, kad jis teorinio pažinimo turinį tapatina su subjektyviu pažinimo galimybių turiniu, o teorinio proto pažinimo objektų nelaiko nepriklausomai tikroviškais. Savo ruožtu Kantui provaizdžius išvelgiantis, formas kontempliuojantis protas (pvz., Goethes) paprasčiausiai neįmanomas, kadangi, pagal jo kritinę nuostatą, žmogaus protas negali matyti, kaip joslės - mąstyti. Jeigu Goethes protas pačioje gamtoje regi objektyvias formas, tai jis arba haliucinuoja, arba yra angeliškas, pasakytų Kantas (straipsnio apimtis neleidžia šio klausimo aptarti plačiau).

Įspūdingiausia tai, kad H. U. von Balthasaras “geštaltus” išvelgia ir kaip veikiančius istorijoje. Tai didžiosios asmenybės, figūros, kurios kontempliuojančiam žvilgsniui - tarsi istorijos rūmo, turinčio transistorinę prasmę, akmenys. Bet tai nėra hegelinio tipo konstruktas, kuris tariamai randasi absoliučios idėjos dėsnioje savisklaidoje. Tai nestabilios, kybančios “tarp”, keliaujančios dvasios brėžiama figūra (statinys, kurio “rišamoji medžiaga” yra asmenų dialogas, o ne idėjų dialektika).

Į visuomenės dvasinio gyvenimo raidą H. U. von Balthasarui žvelgiant iš “pakylėto” - kontempliacijos - taško, išvystame monumentalią intelektualinės istorijos panoramą (jo 7 tomų veikalas “Šlovė” lyginamas su Viduramžių didžiųjų scholastų “sumomis”) ir kartu regime, kaip teoriškai žvelgiantysis leidžiasi būti formuojamas istorinių figūrų, įvykių. Istorinis-fenomenologinis metodas, realizuojamas kaip kontempliacija, draudžia naudoti poziciją: “Aš, kaip tikintysis, žinau geriau” - taip laimi tiek tikėjimas, tiek ir žinojimas. Antraip, arba žinojimas (pvz., filosofija) pasidarytų menkavertis, arba tikėjimas taptų sekuliarizuotas. Priimančiame kontempliacijos akte besibrėžiantis istorijos “geštaltas” nenuvertina individualaus kontempliacijos subjekto - esama ontologinė distancija jam leidžia išsaugoti turimą laisvę, tam tikrą pasaulėžiūrinį apsisprendimą, tikėjimą, kartais tam tikrus istorijos personažus parodant net kaip “anti-figūras” (pvz., tokiu kontrastuojančiu fonu H. U. von Balthasaras “pabūna” Nietzschei ar Hegeliui). Taip, nepasiduodamas atakuojančios kritikos įkarščiui, oponavimui, H. U. von Balthasaras nušviečia metafizikos istoriją. Žinoma, apskritai nepasitikint istorijos prasme, transistorine tiesa, nelieta kontempliacijai būtinos prielaidos (postmoderno radikalus reliatyvizmas čia būtų reikalingas atskiroms aptarimo).

### III. Filosofijos “geštaltas” ir apreiškimas

Suprantama, dėl minėtos metodologinės laikysenos H. U. von Balthasaras nė nesistengia visuomenės dvasinės raidos konstruoti kaip sistemos (tai ypač būdinga Hegeliui, marksistinėms doktrinoms, pozityvistiškai orientuotai sociologijai ir pan.). Juk



tai prieštarautų fenomenologinio akto nuostaboje atsivėrusiam ir kartu tik nuostabos išlaikomam filosofijos „objektui“ - tam, ko daugiau neįmanoma sugalvoti, taigi būčiai. Metodologiniu atžvilgiu ši pozicija artima Anzelmo Kenterberiečio požiūriui į filosofavimą kaip į *intelectus fidei* sklaidą. Tačiau H. U. von Balthasaro pažinimo filosofinė samprata remiasi būtimi kaip apreiškimu bendriausiaja prasme, būtimi savaime kaip atvertimi, t.y. tuo, kas duota ir netikinčiam (šiuo kontekste apreiškimas, supras tas vien kaip tikėjimo malonės dalykas, paverstų filosofiją (ir kultūrą apskritai) arba užslėpta teologija, arba šalintinu kliuviniu). Filosofuojantysis (fenomenologiškai žvelgiantis) pažinimo akte, kuris interpretuojamas kaip atskleisti / užskleisti, pajėgus išvysti būties grožį (čia „grožis“ - transcendentalija, o ne subjektyvi suvokimo forma), o jau jame - atpažinti dieviškosios šlovės atspindį, Viešpaties šlovės objektyvų atsivėrimą.

Taigi filosofiją (metafiziką) įgalina ir ją galiausiai atbaigia Apreiškimas. Teologiškai neatbaigta metafizika H. U. von Balthasarui yra tarsi įstrigusi vaikystės tarpsnyje, susipriešinusi ir neįvykdžiusi savo paskirties. „Dievo užmarštis“ H. U. von Balthasarui yra sąlygojama ir „būties užmarštis“: juk būties šviesa yra atspindys, Dievo šlovės apsireiškimas.

Dabar jau oponavimas K. Rahnerio transcendentalinei, į subjektą orientuotai filosofijai tapo labiau apibrėžtas: būties filosofo refleksijos objektu yra tai, per ką Dievas pirmiausia atsiskleidžia žmogaus dvasiai. Tai objektyvus apreiškimas plačiaja prasme, jo forma - tai, kas sukelia nuostabą, „kad apskritai yra kažkas, o ne veikiau niekas“. Ši apreikšta ir apreikianti kaip būtis šviesa kartu yra atvira ir antgamatinei Apreiškimo formai, tačiau pastarajai priimti jau reikėtų peržengti filosofijos rėmus (ką H. U. von Balthasaras, toliau matysime, ir padaro).

Čia derėtų aptarti dar keletą svarbių H. U. von Balthasaro metafizikos momentų, visų pirma, originalias bei daugiausia diskusijų sukėlusias scholastinių mokymų apie transcendentalijas, realiąją distinkciją ir būties analogiją plėtotes.

Kadangi būtimi galiausiai reiškiasi laisva dvasinė tikrovė, tai būtyje kartu yra ir vertybinė dimensija. O būties, kaip vertybės, formos ir yra transcendentalijos, tarp kurių pirmoji ir svarbiausioji - grožio transcendentalija (ja remiasi pagrindinė H. U. von Balthasaro trilogijos disciplina - „teologinė estetika“). H. U. von Balthasaro mokymo apie transcendentalijas originalumą sudaro ne tik netradicinė jų eilės tvarka (grožio vertybė talpina savyr ir tiesos bei gėrio vertybes), bet ir tai, kad monumentalioje (15 tomų) trilogijoje „Šlovėje“, „Teodramoje“, „Teologikoje“ - parodyta, kaip žmonijos istorijoje transcendentalijos reiškėsi konkrečiai (lig tol buvo įprasta transcendentalijų veikimą iliustruoti abstrakčiais vadovėliniais pavyzdžiais).

Viename iš paskutiniųjų pažiūras reziumuojančių straipsnių „Mano mąstymo metmenys“ H. U. von Balthasaras tai, ką Tomas Akvinietis vadino „realiąja distinkcija“, traktuoja kaip viso religinio ir filosofinio žmonijos mąstymo šaltinį. Kadangi transcendentalijomis reiškiasi ne vien būtis pati savaime, kadangi jos dar yra ir tarsi indai, formos Dievo šlovei apsireikšti, tai ir H. U. von Balthasarui esse ir essentia ontologinė perskyra yra pati fundamentaliausia (ji išreiškia ne tik būtybių/būties, esmės/būties, bet ir (tai esmingiausia) universalios būties ir Dievo skirtumą). Ši perskyra grindžia visą Vakarų dvasinį gyvenimą, ji atsikartoja visose transcendentalijose. Ji yra ir mąstoma ontologinė apreiškimo prielaida, nes paaiškina ryšį tarp skirtingų - būties grožio ir Dievo šlovės - plotmių.

H. U. von Balthasaras radikalai praplečia būties analogijos (*analogia entis*) turinį ir galiojimo ribas: analogija remiasi ne tik sukurtojo pasaulio tvarka (metafizikos sritis), bet glūdi ir būtyje pačioje savaime, vadinasi, pačiame Dieve (teologijos, tiksliau kristologijos ir mokymo apie Švč. Trejybę, sritis). Norėdamas adekvačiau išreikšti būties analogijos tikrąją prigimtį, atsiskleidžiančią Apreiškimo įvykyje, H. U. von Balthasaras sako, kad “ana-logija” savo pradžia yra “kata-logija” (graikų k. prielinksnis *ana* dažnai reiškia “judėjimą aukštyn”, *kata* - “judėjimą žemyn”). Tai viena polemiškiausių H. U. von Balthasaro filosofijos, peraugančios į teologiją, dalis, todėl geriausia suteikti žodį pačiam autoriui:

“Dievo dovanojama būtis vienu metu yra ir pilnatvė, ir neturtas: pilnatvė - kaip būties beribiškumas, neturtas - kaip Dievo, to, kuris nesilaiko net savęs paties, archetipinė būseną; būties akto, teikiamo kaip dovana, neturtas reiškiasi dar ir tuo, kad šis aktas atsiduoda baigtinėms būtybėms be apsaugos (jis ir šiuo atveju nesilaiko savęs paties). Taip ir Dievo sukurtosios būtybės yra vienu metu ir pilnatvė, ir neturtas: pilnatvė - kaip galia šiai būties pilnatvės dovanai priimti bei saugoti (“būties ganovas”), nors tai vykdoma labai dalinai, nes ši galia ribota. Pastarasis neturtas vėlgi dviprasmiškas: laimintis būtį kartu patiria ir bejėgiškumą, nes jis semia vandenyną šaukštu, antra vertus, tokia patirtis leidžia jam pažinti būties “tevyksta”: teesti, tesrūva, tepraturtina - kaip baigtinės būtybės vidinio išpildymo kelią. Būtent tokiu būdu - per vis didesnę baigtinės ir begalinės būties nepanašumą - atsiskleidžia *analogia entis* pozityvioji pusė: ji paverčia baigtinę begalybę šešėliu, pėdsaku, panašumu ir paveikslu” (*Herrlichkeit* III / I: 2, p. 956).

Mintis apie būtį, “nesilaikančią savęs pačios”, sudaro ir visos H. U. von Balthasaro filosofijos šerdį. Taip suprastos būties filosofija peržengia save pačią ir tampa meilės filosofija. Meilės metafizika apskritai nėra svetima Vakarams (tokia buvo Platono ar Plotino filosofija). Tačiau originali katalogijos samprata H. U. von Balthasarui leidžia išsilaikyti metafizikos lygmenyje ir nenukrypti į mitą (Platonas) ar mistiką (Plotinas), taip pat neištirpinti meilės filosofijos meilės teologijoje. Tik suprasta kaip meilė būtis gali būti inteligibili iš pačių pagrindų. Meilė, kaip tikroji būties substancija, nepadaro būties nerealios, atvirkščiai, ji vienintelė teikia jai pirmąjį tikroviškumą (nors ir esti anapus visko, ką žmogus yra pajėgus išmąstyti)!

Perspektyva, kurią H. U. von Balthasaro metafizika atveria visuomenės dvasiniam gyvenimui (tuo pačiu ir žmogaus ugdymo turiniui), neturi likti nepastebėta. “Galbūt labiausiai išsilavinusio mūsų epochos žmogaus” metodologija aiškiai nukreipta į dialoginio santykio su kitu formavimą, prieš sąmoningai ar nesąmoningai savirealizacijoje užsislendžiančią hegeliško tipo dvasią.

## Literatūra

1. D. L. Schindler. (Ed.) H. U. von Balthasar // *His Life and Work*. - San Francisco: Ignatius Press, 1991.
2. H. U. von Balthasar. *The Glory of the Lord: A Theological Aesthetics*. - San Francisco: Ignatius Press, 1984 - 1989.
3. H. U. von Balthasar. *Mano mąstymo metmenys* // *Naujasis židinys*. - 1992. - Nr. 7-8.



## Summary

### PHILOSOPHY AND REVELATION

The article deals with the significant aspects of Hans Urs von Balthasar's (1905-1988) philosophy: its method, object and relation to revelation. H. U. von Balthasar's philosophy of being is oriented toward objective content of revelation and in this respect differs from Karl Rahner's transcendental philosophy, which reflects on the subjective orientation. In his vast adventure of the spirit von Balthasar sees the presuppositions of a mutually fruitful encounter in the doctrine of the transcendentals and in the real distinction between existence and essence. The final key to von Balthasar's whole work lies in his metaphysics of love.

*Vilniaus pedagoginis universitetas*

# **ŠEIMOS IR BENDRAAMŽIŲ ĮTAKA VAIKO ASOCIALAUS ELGESIO RAIDAI**

Viktoras Blinovas, Vita Ivanauskaitė, Rita Žukauskienė

Siekiant įtvirtinti toleranciją ir pilnavertį dialogą tarp mokinių ir mokytojų, kitaip tariant, stiprinti demokratiją mokyklose, svarbu suprasti tas sąlygas, veiksnius, kurie tokiam procesui trukdo. Vienas iš tokių veiksnių- asocialus, agresyvus kai kurių mokinių elgesys. Agresyvūs vaikai yra kiekvienos visuomenės ypatingo dėmesio objektas. Vaikų, pasižyminčių labai rimtais elgesio sutrikimais (taip pat ir stipriai išreikštu agresyvumu), yra gana daug, apie 5-7 procentus. Šiems vaikams yra būdingas agresyvus ir destruktivus elgesys, priešiški santykiai su šeimos nariais ir su savo bendraamžiais. Šios agresyvaus elgesio problemos nėra linkę keistis, ir jas ypač sunku koreguoti. Taikant terapines priemones, ilgalaikių rezultatų paprastai nėra pasiekama. Agresyvus elgesys yra gana pastovus ir perduodamas iš kartos į kartą (Huesman, Eron, Lefkowitz, Walder, 1984; Olweus, 1978), jo pagrindu galima prognozuoti individo nusikalstamumą ir priešišką paauglystėje ir vyresniame amžiuje.

Daugumai vaikų, kurie yra irzlūs, nedėmesingi ir impulsyvūs 2 ar 3 metų amžiuje, yra būdingi elgesio problemų rizikos kriterijai jau ankstyvoje vaikystėje. Šie vaikai dažniausiai yra iš tų šeimų, kurios patiria stiprų stresą ir būna nestabilios. Streso šaltiniai gali būti labai įvairūs: kai kurie susiję su tame rajone gyvenančiais asmenimis ir su ekonominiais veiksniais, o kai kurie- su tėvų socialine praeitimi. Skurdas, tėvų psichopatologija ar kriminalinis elgesys, skyrybos, tėvų tarpusavio konfliktai - visa tai yra šeimos veiksniai, susiję su vaikų elgesio problemomis. Nestabiliose, stresą patiriančiose šeimose pasireiškus tokiai vaiko savybei, kaip impulsyvumas, susidaro neigytos tėvų - vaikų socializacijos aplinkybės. Tokiose situacijose tėvai dažnai naudoja žiaurias fizines bausmes ir nesugeba nustatyti pastovių vaiko elgesį reguliuojančių taisyklių. Patterson (1982) tokią sąveiką tarp tėvų ir vaikų apibūdino kaip prievartos ciklą, kuriame tėvai ir vaikas eskaluoja antipatiško jų elgesio lygį vienas kito atžvilgiu susidūrimuose dėl disciplinos. Dažnai vaiko verkšlenimo ir atsisakymo paklusti paveikti tėvai atsisako keliamų reikalavimų vaikui ir tuo skatina vaiko nepaklusnumą. Kitais atvejais tėvai tokius epizodus baigia įžeidžiančiu elgesiu vaiko atžvilgiu. Kai tėvai įžeidinėja vaiką, vaikui demonstruojamas žiauraus elgesio modelis, jis mokomas elgtis tokiu pat būdu. Tėvai gali jaustis pasimėtę dėl nesėkmių auklėjant vaiką ir dėl socialinės izoliacijos, kilusios dėl skurdo, skyrybų ir socialinės paramos trūkumo (Webster-Stratton, 1990). Dėl tokios demoralizacijos tų vaikų, kurie yra gerai įsisavinę priešiško, agresyvaus elgesio būdus, tėvai mažiau linkę bendrauti su vaikais ir užsiimti su jais veikla, kuri lavintų jų pasirengimą mokytis, sugebėjimą kontroliuoti emocijas, lavintų kitus socialinius sugebėjimus. Viso to veikiami vaikai, esantys padidintos rizikos zonoje, lieka blogai parengti socialiniams ir akademiniais mokyklos keliamiems reikalavimams.

Vaiko atėjimas į mokyklą suteikia jam naujas galimybes, bet taip pat vaikas susiduria ir su daugybe pasikeitimų. Vaikas patenka į aplinką, kurioje veikia tam tikros taisyklės,

kur į jį ar ją kreipiamas nepažįstamų suaugusių dėmesys ir kur egzistuoja aiškūs vertinimo kriterijai ir galimybės, rodantys, kad jam gali sektis mokykloje arba ne. Agresyvūs vaikai linkę būti nepažangiais mokiniais. Iš dalies tai galima būtų paaiškinti jų žemesniais intelektualiais sugebėjimais, kadangi tyrimais nustatyta, jog agresyvus elgesys negatyviai koreliuoja su vaiko pažangumu. Greenberg ir kt. (1991) teigia, kad tie patys kalbos raidos trūkumai, kurie nulemia blogą pasirengimą mokytis skaityti, gali taip pat sąlygoti ir nepakankamą vaiko sugebėjimą atpažinti, įvardinti stiprias emocines reakcijas ir išvystyti kognityvinius sugebėjimus tiems negatyviems jausmams valdyti ir reguliuoti. Šis stipriai veikiantis vaiko, šeimos, ir socialinių aplinkos veiksnių derinys sąlygoja blogą vaiko pasirengimą mokytis. Vaikas beveik neturi galimybių, kad jam pasiseks.

Nėra keista, kad tie patys vaikai, kurie pradeda lankyti mokyklą turėdami gerai išvystytus sugebėjimus elgtis agresyviai ir nepaklusti, taip pat yra prastai pasirengę mokytis skaityti, o juk mokymasis skaityti yra vienas pagrindinių uždavinių pradinėse klasėse. Kai kuriems iš šių vaikų būdinga dėmesio stoka sąlygoja tolimesnes šių vaikų mokymosi problemas. Be nedėmesingumo ir prasto pasirengimo mokytis skaityti problemų, agresyviems vaikams būdingi ir socialinės sferos kognityviniai trūkumai. Manoma, kad dėl socialinių-kognityvinių trūkumų vaikai elgiasi agresyviai su savo bendraamžiais, kadangi jie nėra išmokę spręsti nesutarimų, problemas tinkamu būdu, neagresyviai, ir dažnai prieina išvadą, jog jų bendraamžių ketinimai yra priešiški jų atžvilgiu (Dodge, 1990).

Kitas daugelio rizikos zonoje esančių vaikų bruožas mokyklinio amžiaus pradžioje yra tai, kad jie nesulaukia adekvačios paramos savo šeimoje už gerą elgesį ir pasisėkimus mokykloje. Dažnai išaiškėja, kad jų tėvai savo laiku mokykloje mokėsi blogai arba tėvų bendravimo su mokytojais dėl vyresnių vaikų patirtis buvo kaltinamojo pobūdžio ir neefektyvi. Taigi pasireiškia sinchroniškumo (suderinamumo) stoka tarp tėvų požiūrio į vaiko parengimą mokyklai ir to, ko mokykla iš vaiko tikisi, kokius reikalavimus pateikia. To sinchroniškumo stoka toliau daro įtaką vaiko sugebėjimui gerai mokytis mokykloje. Todėl yra manoma, jog negalima vien žemesniais intelektualiais sugebėjimais paaiškinti agresyvių vaikų nesėkmės mokykloje. Dishion (1990) tyrimai parodė, jog netinkamas vaikų auklėjimas namie taip pat yra susijęs su vaiko antisocialiu elgesiu. Kai specialių intervencijų pagalba gerinama tėvų ir vaikų tarpusavio sąveika, pagerėja ir tų vaikų elgesys mokykloje. Patterson nustatė, kad apytikriai 50-čiai procentų berniukų, kurių elgesys namuose yra antisocialus, būdingos socialinės ir mokymosi problemos mokykloje. Kitais tyrimais (Loeber, Dishion (1984)) nustatyta, kad apytikriai 30 procentų berniukų, kurie agresyviai elgiasi namie, taip pat elgiasi ir mokykloje. Ypač antisocialūs vaikai, lyginant juos su kitais vaikais, pamokų metu mažiau laiko yra išitraukę į užduočių atlikimą, jie negatyviau sąveikauja su kitais savo bendraamžiais, mokytojai vertina juos kaip prasčiau besimokančius, jų elgesys dažnai yra destruktivus. Dar viena problema, būdinga daugeliui padidintos rizikos zonoje esančių vaikų, pradėjusių lankyti mokyklą, yra ta, jog paprastai jie mokosi mokykloje su tokiais pat vaikais, kaip ir jie patys, kadangi dažniausiai jie mokosi kartu su savo mikrorajono vaikais. Didžioji dalis mokymuisi neparuoštų vaikų apsunkina mokymo procesą. Dėl to mokytojai negali palaikyti reikiamos tvarkos ir vaikų elgesio reguliavimui pasitelkia žodinius įžeidinėjimus, panaudoja prievartą. Iš esmės toks mokytojų elgesys pakartoja tai, kaip su agresyviais vaikais yra elgiama namuose, ir tik dar labiau įtvirtina vaikų asocialų elgesį.

Daugelis elgesio ir sugebėjimų trūkumų, kurie būdingi pradedantiems mokyklą lankyti

vaikams, išlieka per visą mokymosi pradinėje mokykloje laikotarpį. Pradinio nepasirengimo mokymuisi skaityti rezultatas - nepažangumas, ir tai gali tapti tolesnių mokymosi nesėkmių šaltiniu. Vaikų agresyvus ir destruktivus elgesys gali tapti bendraamžių atstūmimo priežastimi (Ladd, Price & Hart, 1990). Jeigu bendraamžių atstūmimas tęsiasi keletą metų, jis dar labiau sustiprėja, nes bendraamžiai ima žiūrėti į tokius vaikus kaip turinčius atstumtųjų statusą. Savo ruožtu, rizikos zonoje esantys vaikai ima vis labiau nepasitikėti savo bendraamžiais ir yra linkę reaguoti į juos dar agresyviau (Dodge & Coie, 1987).

Agresyvių, socialiai atstumtų vaikų tarpusavio ryšių problema neapsiriboja tik jų santykiais su bendraamžiais. Šie vaikai gauna mažesnę paramą iš savo mokytojo, negu kiti tos klasės vaikai (Campbell, 1991). Šios vaiko ir mokytojo bendravimo problemos dažnai atsispindi, įsitvirtina mokytojo ir tėvų bendravime, kuris dažnai tėvams būna skausmingas ir žeminantis. Dėl vaiko akademinio ir elgesio problemų ir dėl negatyvaus tėvų bendravimo su mokytoju vaikui mokantis pradinėse klasėse, taip pat ir dėl jų pačių nemalonių išgyvenimų bendraujant su vaiku, kai kurie agresyvių vaikų tėvai taip pat pradeda atstumti savo vaikus. Pavyzdžiui, East (1991) atliktame tyrime nustatyta, kad šeštoje klasėje besimokančios uždarnos, drovios mergaitės ir agresyvūs berniukai gauna mažiau paramos iš savo tėvų pusės, negu kiti vaikai.

Kai vaikai, esantys rizikos zonoje, pereina į vidurinę mokyklą (į penktą klasę), jie dažniausiai pasižymi nepažangumu, blogais tarpusavio santykiais su bendraamžiais, negauna socialinės paramos nei iš tėvų, nei iš mokytojų. Jie paprastai elgiasi agresyviai su savo klasės vaikais ir agresyvumą demonstruoja taip, kad bendraamžiai vengtų su jais konfliktuoti (Coie, Dodge, Terry & Wright, 1991). Mokytojų, tėvų ir bendraamžių atstumti agresyvūs paaugliai gali nepriimti tos visuomenės normų ir vertybių ir yra linkę perimti tokių pat kaip jie paauglių vertybes ir socialinę paramą. Tokios agresyvių bendraamžių grupės savo ruožtu gali prisidėti prie paauglių delinkventinio elgesio stiprinimo.

Pereinamasis periodas iš pradinės į vidurinę mokyklą ankstyvosios paauglystės metu jau pats savaime yra tam tikras stresas jauniems žmonėms, kadangi pasikeičia mokymo struktūra ir bendraamžių grupės. Tiems paaugliams, kuriems buvo būdingos elgesio ir mokymosi problemos jaunesniame amžiuje, gresia tolesnės negatyvios pasekmės: tolesnės mokymosi nesėkmės, pašalinimas ar pasišalinimas iš mokyklos, o taip pat tokios psichologinės problemos kaip depresija. Jie taip pat yra labiau linkę pradėti vartoti narkotikus, ir tai paprastai yra susiję su dar asocialesniu elgesiu. Tas faktas, kad tas pats raidos modelis apibūdina jaunus žmones, kurie yra įvairių elgesio sutrikimų ir negatyvių pasekmių paauglystėje rizikos zonoje, gali pats savaime būti svarbus, planuojant prevencinio poveikio priemones, nes tokiu būdu galima bandyti keisti ne atskirą elgesio aspektą, bet daugybę tarpusavyje susijusių veiksmų.

Antisocialiems vaikams yra sudėtinga paklusti mokyklos taisyklėms. Paprastai išryškėja nedideli disciplinos pažeidimai, tokie kaip vėlavimas, nepaklusnumas mokytojui, įvairūs smulkūs trukdymai. Patys savaime jie yra gana įprasti, kartais taip elgiasi ir kiti vaikai, nepasižymintys rimtomis elgesio problemomis. Tačiau antisocialūs vaikai toli pralenkia kitus savo bendraamžius tokio elgesio dažnumu. Dažnas disciplinos pažeidinėjimas turi daugybę negatyvių pasekmių. Pirmiausia dėl to gali susiformuoti negatyvi sąveikos tarp vaiko, mokytojo ir mokyklos administracijos sistema. Tai savo ruožtu sumažina mokyklos administracijos pasiruošimą ir polinkį dirbti su tokiu vaiku. Be to, ta negatyvi sąveika

gali sąlygoti vaiko ignoravimą per pamokas, išvartymą iš klasės ir pan. Galiausiai tiek vaiko agresyvus elgesys, tiek mokyklinės disciplinos pažeidimo problemos yra stipriai susiję su vaiko visišku pa(si)šalinimu iš mokyklos. Rutter (1978) nustatė, jog mokyklos tarpusavyje taip pat skiriasi tuo, kaip joms pavyksta sėkmingai vykdyti programas, skirtas delikventinio elgesio prevencijai. Tą sėkmę ar nesėkmę paprastai nulemia mokytojų ir vaikų tarpusavio sąveika. Mokyklos, kuriose prevencinės programos pavyksta geriau, pasižymi aiškesniais reikalavimais namų darbų atlikimui, aukštesnio mokymosi lygio siekimu ir aiškia, nuoseklia ir stabilia disciplina.

Dauguma antisocialių vaikų problemų, kylančių mokykloje, yra susiję su jų netinkamu elgesiu ir taisyklių nesilaikymu. Tačiau mokyklos aplinka taip pat daro įtaką vaikų socialinei raidai. Kai kurios mokyklos skiria nepakankamai dėmesio vaikų destruktiviam, antisocialiam elgesiui. Viena iš mokyklos aplinkos erdvių yra žaidimų aikštelės ar mokyklos kiemas, kur vaikai dažniausiai gali elgtis kaip tinkami, ir tai gali tapti ta vieta, kur yra išmokstama antisocialių ir agresyvių veiksmų, taip pat vieta, kur užsimezga asocialių paauglių tarpusavio kontaktai. Tokiu būdu dalis agresyvaus, asocialaus elgesio yra išmokstama būtent mokykloje.

Kaip matome, Vakarų šalyse atlikti tyrimai parodė, jog vaiko šeimos socialiniai ekonominiai veiksniai gali sąlygoti vaiko agresyvaus, antisocialaus elgesio raidą. Be to, prie vaikų agresyvaus elgesio raidos prisideda ir bendraamžių grupės bei mokyklos aplinka. Todėl mūsų tyrimo tikslas buvo nustatyti, kaip su vaikų agresyviu elgesiu yra susijęs jų šeimų socialinis statusas, bei palyginti vaikų padėtį jų bendraamžių tarpe su jų mokykliniais pasiekimais.

## **Metodika**

### **Tiriamieji**

1996 m. spalio-lapkričio mėnesiais Baltupių vidurinėje mokykloje buvo atliekami agresyvaus ir asocialaus elgesio tyrimai pradinėse klasėse. Buvo apklausiami patys vaikai, prašant juos įvertinti savo elgesio problemas, taip pat išsamią informaciją pateikė vaikų bendraamžiai, mokytojai ir tėvai. Šiame tyrimų etape dalyvavo 420 tiriamųjų (206 mergaitės ir 214 berniukų.). Tiriamųjų amžius - nuo 7 iki 14 metų.

### **Tyrimo metodai**

*Vaiko elgesio agresyvumo lygis* nustatomas pagal mokytojų ir tėvų atsakymus į pateiktus klausimus (CBCL4/18, TRF11/18, Achenbach, Edelbrock, 1991). Reikia pažymėti, kad šie klausimynai (ir kitos jų modifikacijos) yra skirtos vaikų emocinėms ir elgesio problemoms tirti. Tėvai ir mokytojai prašomi įvertinti vaikų emocines ir elgesio problemas. *Demografinis šeimos statusas ir tėvų išsilavinimas* nustatomas pagal pačių tėvų pateiktus duomenis į jiems pateiktus klausimus. *Vaiko socialinis statusas* nustatomas sociometrinio tyrimo pagalba. Kiekvieno vaiko buvo klausiama, su kuo iš klasės draugų jie labiausiai norėtų ir su kuo jie nenorėtų kartu žaisti (nurodant tris vaikus). Pabrėžiama, kad jų atsakymai bus griežtai laikomi paslapyje. *Duomenys apie pažangumą*. Apie vaiko mokymosi sėkmingumą buvo sprendžiama pagal jo matematikos ir lietuvių kalbos pažymius paskutiniame trimestre. Pagal šių pažymių vidurkį sprendžiama apie vaikų pažangumą.

### **Tyrimo procedūra**

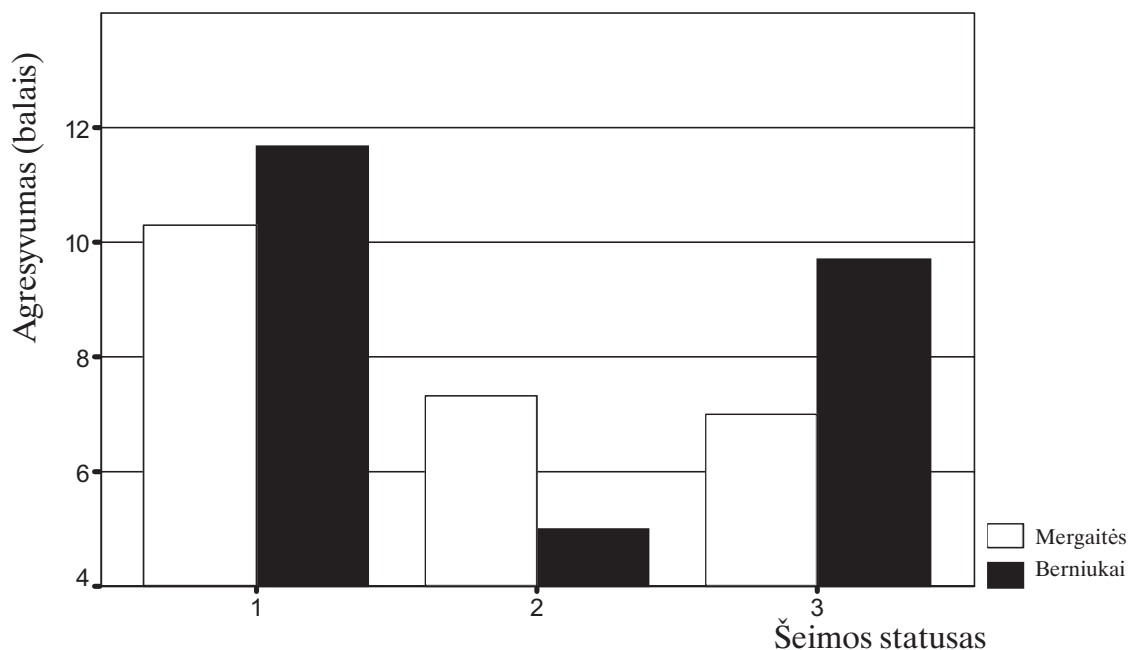
Tyrimas buvo atliekamas pamokų metu. Kiekvienam vaikui buvo pateikiami iš anksto

išspausdinti klausimai sociometriniam tyrimui. Mokytojai atsakė į klausimus laisvu nuo pamokų metu. Tėvams skirti klausimynai buvo perduoti į namus. Be to, buvo prašoma tėvų sutikimo dėl jų vaiko dalyvavimo tyrime. Keletas tėvų nesutiko, kad būtų apklausiamas jų vaikas ir atsisakė dalyvauti tyrime.

## Rezultatai ir jų aptarimas

Yra žinoma, jog ankstyvas, jau pradinėje mokykloje pasireiškiantis agresyvus berniukų elgesys yra labai rimtas rizikos faktorius. Kuo anksčiau toks elgesys pasireiškia, tuo didesnė tikimybė, jog su amžiumi agresyvumas ir asocialus elgesys stiprės. Vaikai, surinkę 9 ir daugiau balų pagal agresyvumo skalę, yra ypatingos rizikos zonoje, galima prognozuoti, jog paauglystėje jiems gali būti būdingas asocialus elgesys, t. y. vagiliavimas, žiaurumas kitų atžvilgiu, turto gadinimas ir pan.

Mūsų atlikto tyrimo duomenimis, vaikų agresyvus elgesys yra tiesiogiai susijęs su tuo, kokia yra šeimos demografinė padėtis, t. y. ar vaikas gyvena su abiem tėvais pilnoje šeimoje, ar gyvena tik su vienu iš tėvų (1 grafikas). Tai leidžia teigti, jog vaikui augant nepilnoje šeimoje, susidaro negatyvios vaiko socializacijos aplinkybės. Tam gali turėti įtakos tėvų konfliktai iki skyrybų, bloga ekonominė padėtis, šeimos nestabilumas.

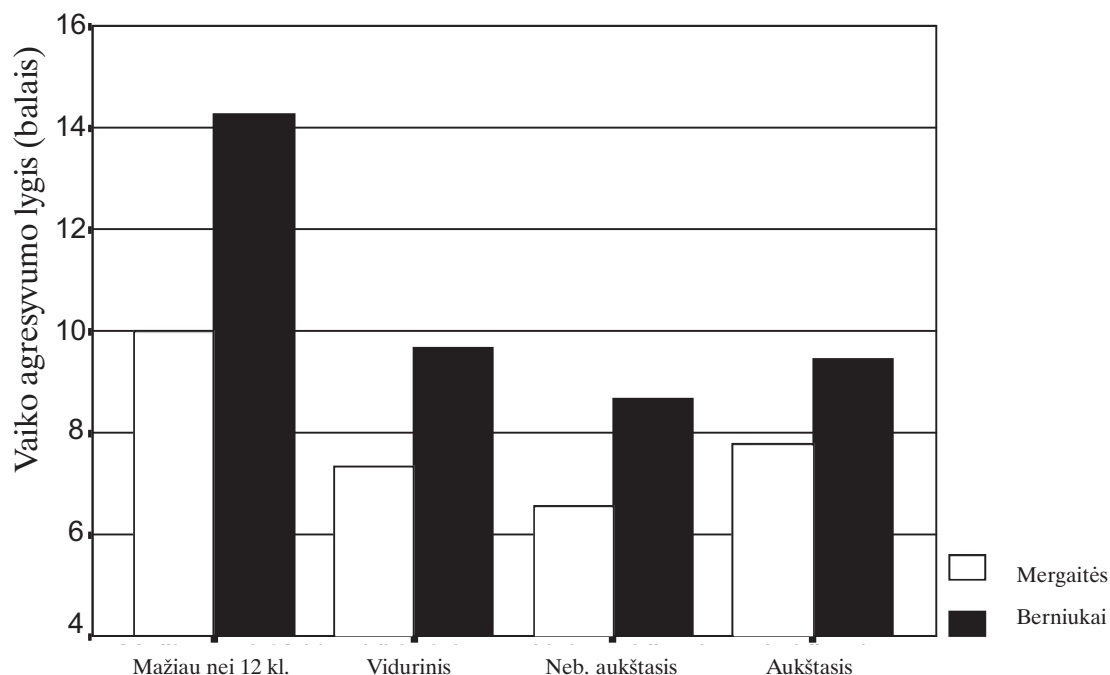


1 grafikas. Vaikų agresyvaus elgesio ir šeimos demografinio statuso tarpusavio sąryšis (1 šeimoje yra tik motina, 2 šeimoje yra tik tėvas, 3 šeimoje yra abu tėvai)

Kaip matome, šeimose, kur vaikas gyvena tik su motina, vaikų vidutinis agresyvumo lygis yra žymiai aukštesnis nei su abiem tėvais gyvenančių vaikų, ir ypač tai pasakytina apie mergaites. Mūsų tyrimo duomenimis, 85 procentai vaikų gyvena su abiem tėvais, 13,8 procentų vaikų - tik su motina ir tik 0,7 procento vaikų gyvena vien su tėvu. Kaip matome, šeimų, kuriose vaikas gyvena tik su tėvu, yra labai mažai, todėl apibendrintai teigti apie šių šeimų vaikų agresyvumo lygį nėra pakankamo pagrindo. Remiantis gautais duomenimis, galima teigti, jog vaikai, gyvenantys nepilnose šeimose, pasižymi



rimtesnėmis elgesio problemomis, ir į juos prevencinių programų metu turėtų būti atkreiptas didesnis dėmesys. Analizuojant tyrime gautus duomenis, išryškėjo tėvų įgyto išsilavinimo ir vaiko agresyvaus elgesio tarpusavio ryšys: kuo tėvų išsilavinimas aukštesnis, tuo vaikams būdingas žemesnis agresyvumo lygis. Tai pasakytina tiek apie motinos, tiek apie tėvo išsilavinimo lygį (2 grafikas).

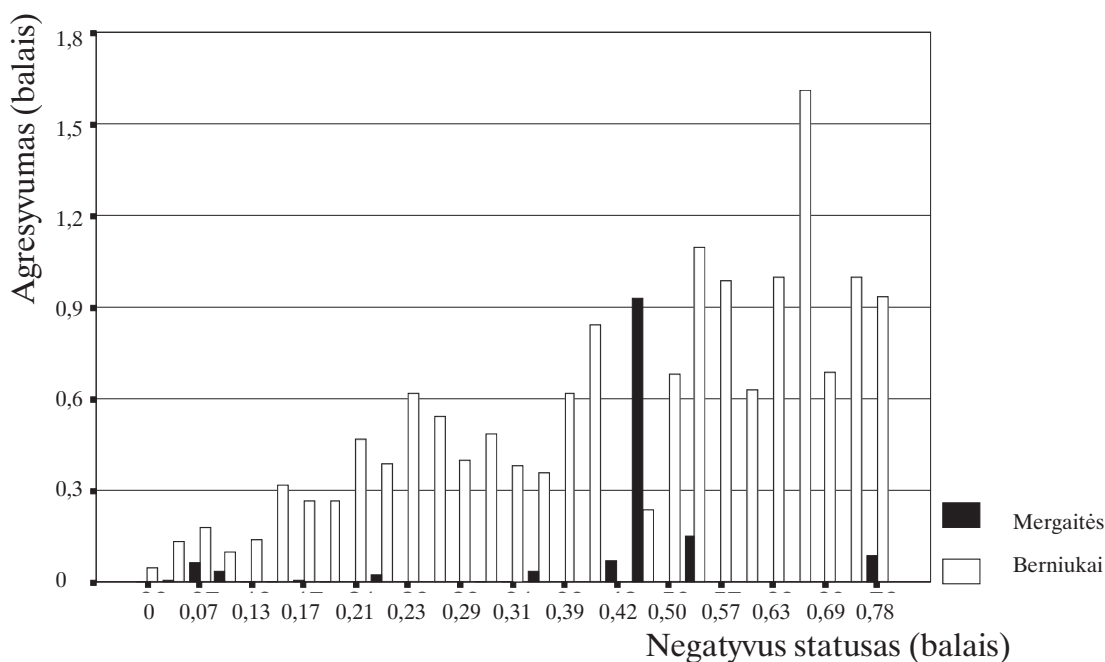


2 grafikas. Vaiko agresyvaus elgesio ir tėvo išsilavinimo tarpusavio sąveika

Reikia pažymėti, jog tik 4,1 % motinų išsilavinimas yra mažesnis nei 12 klasių, t. y. nebaigtas vidurinis). 22,8 % turi vidurinį išsilavinimą, 38,6 % yra baigusios technikumus, aukštesniąsias mokyklas ir pan., ir 34,5 % turi aukštąjį išsilavinimą. Tuo tarpu 8,4 % tėvų yra nebaigę vidurinės mokyklos, 26,6 % turi vidurinį išsilavinimą, 34,2 % yra baigę technikumus, aukštesniąsias mokyklas ir pan., ir 31,4 % tėvų turi aukštąjį išsilavinimą. Pažymėtina, jog tais atvejais, kai vaikai gyvena su vienu iš tėvų, duomenys apie antrą, atskirai gyvenantį vaiko tėvą (motiną), paprastai tiriamųjų nepateikiami. Analizuojant vaikų santykius su jų bendraamžiais, išryškėjo jog kuo vaikas blogiau mokosi, kuo žemesnis jo pažangumo lygis, tuo labiau jis yra savo bendraamžių nemėgstamas, atstumiamas. Vaiko atstūmimo iš bendraamžių pusės koreliacija su vaiko pažangumu (matematikos ir lietuvių kalbos vidurkiai) yra neigiama: kuo vaiko pažangumas žemesnis, tuo jo negatyvus statusas yra aukštesnis. Daugiausia neigiamų įvertinimų iš savo bendraamžių pusės paprastai surenka berniukai, jiems priskiriami tokie apibūdinimai: mušasi, klykauja arba rėkauja, erzinas, įkyriai prikimba ir t. t. Tai rodo, kad agresyvus šių vaikų elgesys ir yra jų atstūmimo priežastis. Kaip matome (3 grafikas), kuo agresyviau, bendraamžių nuomone, vaikas elgiasi, tuo labiau jis yra savo bendraamžių nemėgstamas.

Mūsų tyrimo duomenimis, agresyvus vaiko elgesys, nesugebėjimas socialiai priimtinais būdais bendrauti su savo bendraamžiais sąlygoja tai, kad vaikas savo bendraamžių yra atstumiamas, įgyja negatyvų statusą bendraamžių tarpe. Priežastinis ryšys tarp vaiko atstūmimo iš bendraamžių pusės ir nesėkmės moksle nėra aiškus ir reikalauja papildomų





3 grafikas. Vaiko atstūmimo iš bendraamžių pusės ryšys su vaiko agresyvumo lygiu tyrimų. Tačiau remiantis mūsų gautais duomenimis, jog vaiko agresyvus elgesys reikšmingai koreliuoja su negatyviu statusu (0,59) ir su pažangumu (-0,33), o negatyvus statusas savo ruožtu koreliuoja su pažangumu (-0,35), galima teigti, jog šie trys veiksniai-agresyvus elgesys, nesėkmė mokykloje ir atstūmimas iš bendraamžių pusės yra glaudžiai tarpusavyje susiję. Kartu su nepalankia socialiniu atžvilgiu situacija namuose, visi šie veiksniai gali prisidėti prie tolimesnio asocialaus, agresyvaus elgesio stiprėjimo, ir prevencinės priemonės, skirtos tokio elgesio šalinimui, turi būti kompleksinio pobūdžio.

Remiantis tyrimų duomenimis, galima tiksliau atrinkti vaikus, kuriems dalyvavimas prevencinėse programose padėtų išvengti rimtesnių elgesio problemų, t. y. asocialaus elgesio paauglystės amžiuje. Reikia pažymėti, kad paprastai vaikai į tokias intervencines programas įtraukiami, remiantis mokytojų vertinimu. Tuo tarpu kaip paaiškėjo mūsų atliktame tyrime, taip pat minima ir literatūroje, remtis vien mokytojų vertinimais negalima. Analizuojant gautus duomenis, išryškėjo neatitikimas tarp mokytojų ir tėvų nuomonės vaikų elgesio agresyvumo atžvilgiu. Tėvai yra linkę vertinti savo vaikus ( tiek berniukus, tiek mergaites) kaip žymiai agresyvesnius, negu mokytojai. Tai galima paaiškinti tuo, jog mokytojai vertina vaikus, lygindami su kitais, ir paprastai didesnę dėmesį mokytojai skiria daugiausiai jiems, problemų keliantiems vaikams (berniukams), tuo tarpu kiti vaikai, kurių agresyvus ar asocialus elgesys nėra taip išreikštas, tarsi lieka šešėlyje, kaip ir mergaitės. Tuo tarpu informacija, kurią pateikė vaikų bendraamžiai, patys vaikai ir jų tėvai, rodo, jog, lyginant su mokytojų vertinimais, agresyvus elgesys būdingas žymiai didesnei vaikų daliai.

Apibendrinant tyrimų duomenis, galima teigti, jog vaikų agresyvus elgesys yra susijęs tiek su socialiniais-demografiniais šeimos veiksniais, tiek su vaiko mokymosi nesėkmėmis, tiek su jo santykiais su bendraamžiais. Todėl visos pastangos vaiko agresyvaus elgesio prevencijai turėtų būti kompleksinio pobūdžio.

## Literatūra

- Campbell S. B. Longitudinal Studies of Active and Aggressive Preschoolers: individual Differences in early behavior and in outcome // D.Cicchetti; S.L. Toth (Eds.) *Internalizing and externalizing expressions of dysfunction. Rochester Symposium on Developmental Psychopathology*. - 1991. - Vol. 2. Hillsdale, NJ:Erlbaum. - P. 57-89.
- Dodge K. A., Price J. M., Bachrowski J-A, Newman J. P. Hostile Attributional Biases in Severely Aggressive Adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*. - 1990, 99, 385-392.
- Dodge K. A., Coie J. D. Social-Information-Processing Factors in Reactive and Proactive Aggression in Children's Peer Groups. *Journal of Personality and Social Psychology*. - 1987, 53, 1146-1158.
- Dishion T. J., French D. C., Patterson G. R. (1995). The Development and Ecology of Antisocial Behavior. In D. Cichetti, D.J.Cohen, (Eds.), *Developmental Psychopathology*. - 1991. - Vol. 2: Risk, Disorder and Adaptation. - N. Y, John Wiley&Sons, Inc. - P. 421-471.
- East (1991). The parent-child relationships of withdrawn, aggressive, and sociable children: Child and parent perspectives. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37, 425-444.
- Ladd G. W., Asher S. R. (1985). Social skill training and children's peer relations // L. L'Abate & M.A. Milan (Eds.), *Handbook of social skills training and research* New York: Willey. - P. 219-244.
- Patterson G. (1992). Developmental Changes in Antisocial Behavior // Ray DeV. Peters, Robert J. McMahon, Vernon L. Quinsey (Eds.), *Aggression and Violence Throughout the Life Span*. Sage Publications. - N. Y. - P. 52-82.
- Rutter M. (1978). Developmental Psychopathology: Concepts and Prospects // M. F. Lenzenweger, J. J. Haugaard (Eds.), *Frontiers of Developmental Psychopathology*. - N. Y., Oxford University Press. - P. 209-237.

## Summary

### **FAMILY AND CONTEMPORARIES' INFLUENCE IN THE DEVELOPMENT OF CHILD'S AGGRESSIVE BEHOUIOUR**

Our research suggests that certain kinds of family environment are conducive to the development of aggression. Marital disharmony (single mother, single father) and lower levels of parents education seems to be related to aggressiveness in childhood. Aggressive children are less popular than other subjects in the social networks. Peer rejection and poor school achievement was found to be highly related to aggressiveness in all age groups. The findings also indicated that parents reported many more problems about their children than teachers did about them, especially for girls.

Key words: aggression, peer rejection, middle childhood

*Baltupių vidurinė mokykla, Pedagoginis psichologinis centras,  
Vilniaus Pedagoginis universitetas*

# BALTIJOS ŠALIŲ ALGORITMAVIMO MOKYKLA: MINTYS UŽBAIGIANT PROJEKTĄ

Jūratė Bulotaitė

Projektas „Baltijos šalių algoritmovimo mokykla“ buvo pradėtas 1996 m. rudenį ir bus užbaigtas šiemet rudenį. Jo tikslas užmegzti glaudesnius ryšius su Latvijos ir Estijos mokslininkais, užsiimančiais algoritmovimu, pamokyti gabius informatikai moksleivius įvairių algoritmovimo metodų, suteikti moksleiviams galimybę palyginti savo žinias ir sugebėjimus, programavimo stilių su kitų valstybių moksleiviais. Galima sakyti, kad tai pavyko. Gabiausi projekte dalyvavę moksleiviai ne tik užėmė pirmąsias vietas varžybose kompiuteriniu paštu, bet ir sėkmingai dalyvavo nacionalinėse olimpiadose. Geriausieji iš jų visus metus bendravę kompiuteriniu paštu turėjo galimybę susipažinti šį pavasarį Vilniuje vykusioje Baltijos šalių moksleivių informatikos olimpiadoje.

Projekte iš viso dalyvavo apie 100 moksleivių iš trijų Baltijos valstybių. Visas mokymas vyko tikrai kompiuteriniu paštu. Mokyklą sudarė dvi mokymo sesijos. Kiekviena valstybė pasirinko vieną temą iš algoritmovimo srities, parengė atitinkamą metodinę medžiagą, sukūrė po penkis uždavinius iš jų pasirinktos temos. Lietuviai pasirinko rekursiją. Uždaviniai buvo parinkti iš kompiuterinės grafikos, tačiau norint juos išspręsti būtinai reikėjo panaudoti rekursiją. Latviai pasirinko temą „Dideli skaičiai“, estai — grįžimo metodą bei kombinatorikos elementus. Visa teorinė medžiaga bei uždavinių sąlygos buvo verčiamos į dalyvių gimtąsias kalbas. Mokinių atsiųstus sprendimus testuodavo ta valstybė, kuri buvo parengusi atitinkamą uždavinį. Ištestavę sprendimus, uždavinio autoriai parengdavo moksleivių darbų apžvalgą, nurodydami būdingiausius klaidas, kartu pridėdavo pavyzdinį sprendimą bei to uždavinio testus ir jų atsakymus. Apžvalgos būdavo verčiamos į lietuvių, latvių ir estų kalbas ir išsiuntinėjamos dalyviams. Projektas buvo užbaigtas algoritmovimo varžybomis kompiuterių paštu. Varžyboms kiekviena valstybė parengė po vieną uždavinį. Projekto metu moksleiviai daugiausia bendraudavo su projekto rengėjais savo valstybėje gimtąją kalba. Tačiau gerai mokantys anglų kalbą, iškilus neaiškumams, tiesiogiai bendraudavo su uždavinių autoriais iš kitos valstybės.

Šiuo metu rengiama knygelė atspindinti Baltijos šalių bendradarbiavimą bei patirtį mokant algoritmovimo. Joje bus sudėti Baltijos šalių informatikos olimpiadų uždavinių sąlygos bei sprendimai. Projektą finansavo Atviros Lietuvos fondas.

Šis projektas buvo rengtas remiantis ankstesne tolimojo mokymo patirtimi. Nuo Nuo 1981 m. veikia neakivaizdinė Jaunųjų programuotojų mokykla [2]. Nuo pat mokyklos veiklos pradžios iki šių dienų visos užduotys bei sprendimai siunčiami tik paprastu paštu. Vasarą rengiamos stovyklos, į kurias kviečiami besimokantieji JPM. Kai ši mokykla tik įsisteigė, dar nebuvo nė kalbos apie informatikos ar programavimo mokymą vidurinėje mokykloje. Ėmus dėstyti informatiką vidurinėse mokyklose, buvo prisitaikyta prie pasikeitusių aplinkybių, sudaryta nauja mokymo programa.

1992–1994 metais Matematikos ir informatikos institute buvo vykdomas projektas „Tolimasis (informatikos) mokymas“, kurį rėmė UNESCO [1]. Buvo pasirinkta neįprasta

mokymo forma — programavimo varžybos. Jų metu moksleiviai dirbo grupėmis. Varžybų metu komandos turėjo sukurti nedidelį programinį produktą, parengti jo dokumentaciją, recenzuoti varžovų sukurtas programas. Šio projekto metu visos užduotys bei moksleivių parengtos programos buvo persiunčiamos kompiuterių paštu.

Norėčiau išdėstyti kai kurias mintis, kilusias dirbant su tolimojo mokymo projektais, nes dauguma projekte dalyvavusių moksleivių dirbo mokyklose esančiais kompiuteriais.

*Problemos, susijusios su retu kompiuterių pašto naudojimu mokyklose.* Beveik visuomet atsiranda problemų su dalyviais iš tų mokyklų, kuriose kompiuterinis paštas naudojamas retai. Kai vyksta mokymas kompiuterių paštu, dažnai į abi puses (dalyviams ir organizatoriams) persiunčiama įvairi informacija. Kaip žinoma, iš rajonų prisiskambinti yra gerokai sunkiau. Tuomet pavéluojama pasiimti užduotis, pavéluotai išsiunčiami darbai. Atrodytų, kad dėl šito yra kaltos telefono linijos. Tačiau statistika rodo ką kita. Jei kompiuterių paštas mokykloje naudojamas dažnai, moksleivų siunčiamos užduotys niekada nevéluoja, nesvarbu, ar mokykla yra Vilniuje, ar tolimame Lietuvos užkampyje.

Kai paštas retai naudojamas, reikia tarsi specialaus psichologinio nusiteikimo, kad mokytojas (ar mokiny) prie jo atsisėstų ir imtų dirbti.

Kai kompiuterių paštas naudojamas retai, kyla ir kita problema. Psichologiškai jis nėra priimamas kaip bendravimo priemonė, o tik kaip informacijos (užduočių bei sprendimų) persiuntimo priemonė, t. y. pradingsta svarbiausi mokymo kompiuterių paštu privalumai. Juk užduotis galima išsiųsti ir paprastu paštu, kuris netgi yra patikimesnis negu kompiuterinis. Tačiau naudodamasis paprastu paštu moksleivis negali per pusdienį sulaukti atsakymo į jam rūpimą klausimą, pasiaiškinti nesuprantamas vietas uždavinio sąlygoje. Deja, nepriimdami kompiuterių pašto kaip bendravimo priemonės, projekto dalyviai dažnai lieka vieni su savo problemomis, kurių išspręsti dažnai negali padėti ir mokytojas. Tai yra ir viena iš dalyvių „nubyrėjimo“ tokiuose projektuose priežasčių.

Norint sėkmingai dalyvauti įvairiuose kompiuterių pašto panaudojimo projektuose, reikia, kad mokykloje kompiuterių paštu būtų naudojamas kasdien, kaip kad kasdien naudojamas pačiu kompiuteriu.

*Techninės problemos vykdant kompiuterių pašto projektus.* Antroji mintis daugiau būtų skirta panašių projektų organizatoriams. Koks bebūtų kompiuterių pašto panaudojimo projektas, jeigu jis yra masinis, visuomet atsiras bent keletas dalyvių, kurie turės techninių problemų. Šiame projekte problemų turėjo visų trijų Baltijos šalių moksleiviai. Vieni nemokėjo iškoduoti, kiti — prikabinti bylos, treči — pasižiūrėti *pcx* formatu parengto paveikslėlio, dar kiti — išarchyvuoti bylos su *Arj* programa, nes jie naudojami tik *Zip* programa arba atvirkščiai.

Pranešimo autorei yra tekę anksčiau dalyvauti dar keliuose projektuose ir kaip organizatorei, ir kaip dalyvei. Problemų būdavo visada ir visose valstybėse, nesvarbu, ar tai buvo Lietuvoje parengtas projektas, ar buvo įsijungta į kokį tarptautinį projektą.

Techninių problemų skaičius labai priklauso nuo to, kam yra skirtas kompiuterių pašto projektas: mokytojams ar mokiniams. Atrodytų, kad visi projektai skirti mokiniams, tačiau ne visai taip. Jei projekte organizuojamas grupinis darbas, grupei dažniausiai vadovauja mokytojas. Jis jaučiasi atsakingas už jo mokinių vykdomą darbą ir padeda jiems. Jei projekte numatyta, kad mokiniai mokomi individualiai, mokytojas tik sudaro galimybę pasinaudoti kompiuteriu bei kompiuterių paštu. O visas savo problemas mokiny turi spręsti pats.

Turbūt geriausias šios problemos sprendimas būtų, jei projekto dalyviai padėtų vieni kitiems. Tačiau tokios pagalbos teikimo pradininkai turėtų būti projekto autoriai.

*Išvados.* Iš aukščiau išdėstytų minčių matome, kad mokinio dalyvavimo kompiuterinio pašto projekte sėkmė labai priklauso nuo to, kaip į tai žiūri mokinio mokytojas. Labai puiku, jei jis ne tik sudaro galimybę dalyvauti, bet ir pats palaiko mokinį. Juk mokinys susiduria ne vien su techninėmis problemomis. Jei tai yra mokymui skirtas projektas, moksleivis yra atskirtas nuo bendramokslių, dažnai jų nepažįsta ir ne visada gali palyginti savo sugebėjimus su bendramokslių žiniomis. Tokioje situacijoje mokytojo moralinė pagalba būtų labai svarbi. Net jei mokytojas ir pats negali padėti iš dalykinės pusės, jis gali padrąsinti mokinį nusiūsti, atrodytų, labai elementarų klausimą projekto rengėjams ar kitiems dalyviams.

Projektas gali būti pritaikytas ir kitų dalykų mokymui, pavyzdžiui, literatūros, kalbos ar gamtos mokslų. Tokiam mokiniui reikia neišvengiamai padėti išmokti naudotis kompiuterių pašto, o gal ir paties kompiuterio galimybėmis. Tam jau nebepakanka mokytojo geranoriškumo, reikia aukoti ir savo laiką.

Kiekviename projekte egzistuoja terminai, iki kada reikia tą ar aną užduotį išsiųsti. Dažniausiai projektų rengėjai derina terminus su moksleiviais (jų atostogomis, laisvomis dienomis ir t. t.). Tačiau ar nėra tie terminai pirmiausia skirti mokytojams. Visiems yra suprantama situacija, kai užduotis mokiny padaro per paskutinę naktį. Bet ar tą paskutinę naktį prie kompiuterio privalo sėdėti mokytojas? Ką daryti mokytojui, jei atėjo darbo išsiuntimo diena, jau šešios vakaro, o mokiny sako, kad jam dar reikia keleto valandų viskam pabaigti. Labai puiku, jei mokinio dalyvavimu projekte domisi mokytojas ir paragina mokinį laiku atlikti užduotis. Tuo jis padeda ne tik rengėjams, bet ir sau pačiam...

Taigi dalyvaujant projekte sunkumų kyla ne tik dalyviams, bet ir jų informatikos mokytojams.

Tokios problemos sumažėtų, jei projekto rengėjai pagal galimybes bendrautų ne tik su dalyviais, bet ir su informatikos bei mokomojo dalyko mokytojais, bandytų su jais derinti užduočių atlikimo terminus, darbo tvarką.

Labai puiku, jei yra galimybių projektą pradėti bent vienos dienos trukmės susitikimu. Kai vieni kitus jau pažįsta, ir bendravimas paties projekto metu tampa visai kitoks.

## Literatūra

1. Grigas G. Programavimo treniruotės ir varžybos kompiuteriniu paštu // *Informatika*. - 1995. - Nr. 26. - P. 48-57.
2. Dagys V. Jaunųjų programuotojų mokykla: trečiasis veiklos etapas // *Informatika*. - 1995. - Nr. 28. - P. 40-49.

## Summary

### **BALTIC SCHOOL OF ALGORITHMIZATION: EXPERIENCE OF TEACHING USING E-MAIL**

“Baltic School of Algorithmization” is a distance teaching project for school students being carried since the Autumn of 1996. Estonia, Latvia and Lithuania participate

in it. The project is presented in the paper.

The question *How to use e-mail for a project like this to gain success* is tried to be answered in the paper. Is it shown that practically it is impossible to avoid technical problems, and that the success of participation in such a project very much depend upon the teacher.

*Matematikos ir informatikos institutas*



# TRANSCENDENTINIŲ KLASIKINĖS DRAMOS ELEMENTŲ PRASMĖ

Zenonas Buožis

Gėrio, grožio, tiesos, teisingumo ir kitų humanistinių vertybių skleidimas visuomenėje, siekiant sukurti žmoniškus socialinius santykius ir patį žmogų padaryti žmonišku, galimas per meną, ypač per teatro meną. Tačiau ne kiekvienas šių dienų profesinis ar mėgėjiškas dramos teatro vaidinimas pasižymi potencialiomis humanistinėmis vertybėmis. Humanistiškai vertingas tik toks sceninis vyksmas, kuris žiūrovo jausmams ir protui palieka ne bet kokią, bet estetinę išpūdį. Šio pranešimo tikslas – paanalizuoti estetinę dramos poveikį, jo „mechanizmą“ ir sudėtinės dalis, mat rašytinė drama ir jos sceninė raiška yra du skirtingi, nors ir neatskiriami dalykai. Labai dažnai įkūnijant dramą scenoje, „neperskaitomi“ ir nepastebimi jos rašytinėje struktūroje užfiksuoti meniniai elementai, turintys suponuoti dramos meniškumą ir scenoje, kurių, deja, negali atsverti nė išradingos režisierių koncepcijos.

Apie estetinę dramos / tragedijos poveikį Aristotelis taip rašė: „...tragedija yra toks meno kūrinys, kuris imituoja užbaigtą ir svarbų tam tikros apimties veiksmą, aprašytą dailia kalba, skirtinga kiekvienoje kūrinio dalyje; tai kūrinys, kurį veikėjai vaidina, o ne pasakoja ir kuris sužadindamas gailestį ir baimę, apvalo šiuos jausmus“ (1, 283). Taigi gailestis ir baimė – du svarbūs estetinio išgyvenimo jausminiai komponentai.

Kaip sukuriamas estetinis išpūdis? Ieškodami atsakymo į šį klausimą, galėtume pasinaudoti Edw. Bullough „psichinės distancijos“ teorija. „Distancija <...> pasiekama, atskiriant objektą ir jo poveikio galią nuo mūsų pačių „aš“, atribojant jį nuo praktinių poreikių ir tikslų“ (2, 101).

Tyrinėtojai pripažįsta, jog psichinę distanciją nuo tikrovės, o tuo pačiu ir meniškumą sukuria eiliuota, ritmiškai organizuota kalba, erdvės aplinkybių, kuriose vyksta dramos veiksmas, neįprastumas, laiko aplinkybių tam tikras nuotolis nuo dabarties (laiko distancija). Mūsų nuomone, svarbų vaidmenį, sukuriant psichinę distanciją ir sukeliant baimės bei gailesčio jausmus, dramoje vaidina **transcendentiniai fantastiniai elementai**.

Juos randame jau Homero „Iliadoje“. Tai dievų figūros, kurios pakylėja veiksmą virš realybės, padeda išvengti buitinių smulkmenų herojų bendravime. Fantastiniai, dieviški personažai – tai nepaprasti žmonės, antžmogiai. Achilas, žymiausias „Iliados“ herojus, vadinamas Ftijos šalies karaliumi, Pelėjo ir Tetidės (senio jūrinio Nerėjo dukters, deivės) sūnumi, Neoptalemo tėvu, narsiausiuoju graikų kariuomenės vadu. Jo kūne buvo sužeidžiamas tik kulnas, už kurio laikė motina, maudydama Stikso vandenyje (šiuo vandeniui prisiekdavo dievai) ir taip padarydama jo kūną nesužeidžiamą. Prieš pačią Trojos karo pabaigą Achilas žuvo nuo Pario paleistos strėlės, kurią į jį nukreipė dievas Apolonas (3, 394). Dėl dievų dalyvavimo – meniškos priemonės – poemoje vaizduojamos natūralistinės batalijos ir žudynės netampa šiurkščiomis ir atstumiančiomis, bet žavi herojiškumu ir žadina estetinius jausmus.

Transcendencijos ir mistikos dvasia meistriškai sukurta Eschilo tragedijoje „Prikaltas

Prometėjas”. Prometėjas - titanas - yra aukščiau už paprastą mirtingąjį personažą. Dramos vyksmą nuo tikrovės izoliuoja tai, kad vyksta titano kova su galingiausiuoju dievu Dzeusu.

Sofoklio tragedijoje “Karalius Edipas” dievai betarpiškai dalyvauja karaliaus bendruomenės gyvenime. Edipas siunčia savo svainį Kreontą pas orakulą, kad šis iš dievo Febo (Apolono) sužinotų miestą užgriuvusių nelaimių priežastis ir viso miesto likimą. Dažnai dramoje pasikartojantys žodžiai apie dievus ne tikrai aukština jų išmintį ir galias, bet primena žiūrovui, kad veiksmas vyksta kitame paslaptینگame pasaulyje, kuriame viešpatauja antgamtiškos jėgos. Tokiu būdu senovės graikų tragedijose buvo įvedamos ontologinės priemonės su joms būdingu paslaptینگumu ir dvasingumu. Edipas, išeidamas į mirties buveinę, sako monologą, kuris meniniu ir estetiniu požiūriu yra sukrečiantis ir jaudinantis. Poetas menine priemone – dievų dalyvavimu – sukuria gilią estetinę nuotaiką.

Naujausiais amžiais, kuomet įsiviešpatauja krikščionybė, Renesanso poetas Šekspyras savo dramose, siekdamas vyksmo sudistancinimo, dievus pakeičia fantastiniais elementais. Vieni tyrinėtojai mano, kad įvairios mistinės būtybės bei fantastiniai elementai Šekspyro dramose yra atsitiktiniai ir kad jie neturi ypatingos reikšmės. “... Šekspyrą mažai domino reali reikšmė jo sukurtų fantastinių personažų. Visuose tuose paslaptinguose pasireiškimuose nėra jokios sistemos” (4, 150). Lietuvių teatro kritikas ir teoretikas D. Judelevičius pripažįsta estetinės nuotaikos sukūrimui svarbią fantastinių būtybių reikšmę. Rašydamas apie “Makbetą” tvirtina: “Vis dėlto “raganų virtuvė” nėra iš esmės svetima Šekspyro sumanymui, ji kartu su kitais fantastiniais motyvais padeda kurti reikiamą poetinę atmosferą, tą slogią, nerimo kupiną dvasią, kuri nuo pat pradžios ryškėja Makbeto istorijoje” (5, 710).

Vyksmo sudistancinimo nuo realybės elementai, sukurti rašytinėje dramoje, perkelti į sceną, turi būti nepamiršti ir neeliminuojami. Šie elementai ypač ryškūs meniškiausioje Šekspyro dramoje “Hamletas”. Kaip žinome, “Hamleto” tragedija prasideda baigia įtampa. Karaliaus gvardiečiai yra sujaudinti ne karalystės įvykių – staigios karaliaus mirties ir naujų karalienės vedybų, bet neregėto reiškinių – jiems pasirodo paslaptinga, fantastiška būtybė. Pasirodžiusi Elsenoro pilies sargybiniam, paslaptingai ir gana ilgai “ieško” Hamleto, - bet nesulaukia jo ateinant. Šmėkla paslaptingai tyli. Toks keistos šmėklos pasirodymas ir paslaptingumas didina scenoje ir žiūrovų salėje psichologinę įtampą, didina gvardiečių ir, svarbiausia, žiūrovų baimės jausmą. Pagaliau Horacijus neišlaiko ir siaubo apimtas šaukia:

O, susimildamas, prabilk meldžiu .....

.....  
Palauk! Prabilk! Meldžiu, prabilki! (6, 328)

Ne taip jau būtina šmėklą prakalbinti, kiek poetui reikalingas šios būtybės paslaptingas tylėjimas, sukuriantis reikiamą tragedijos pradžiai atmosferą. Net du kartus šmėkla pasirodo karaliaus gvardiečiams, ir tik vyksmo pabaigoje ji susitinka su Hamletu. Visą pirmą veiksmą žiūrovus veikia šmėklos paslaptingumas, jos transcendentiško daromas įspūdis. Ji intriguoja, sukaupia dėmesį veiksmui, kiekvienam personažų žodžiui. Tokiu būdu žiūrovas įtraukiamas į scenos vyksmą, pasižymintį “psichine distancija” tarp tikrovės, realybės ir scenoje vykstančio gyvenimo.

Kuomet Hamletas kaltina savo motiną Gertrūdą nedorovingumu, vėl pasirodo

Hamleto tėvo šmėkla. Ši scena “Hamleto” tragedijoje, galima sakyti, yra kulminacinė, ji pasiekia dramoje įtampos ir dramatizmo viršūnę. Kad įsiaudrinęs sūnaus ir motinos dialogas netaptų neleistinai šiurkščiu, buitišku, kad sustiprintų žiūrovų baimės jausmą dėl nešlovės, kad nenukentėtų epizodo meniškumas, poetas vėl “siunčia” į sceną fantastinę nužudyto Hamleto tėvo ir Gertrūdos vyro šmėklą. Beje, jos Gertrūda nemato, mato tik Hamletas ir žiūrovai. Nesunku pastebėti, kad siužeto vystymuisi šis šmėklos pasirodymas visai nereikalingas, nes jos, šmėklos, tikslas tik nusako veiksmą, kuris jau vyksta. Tėvo šmėkla draudžia kalbėti sūnui su savo motina nepagarbiu tonu ir tuo pačiu šį vyksmą sudistancina. Šmėklos pasirodymu siekiama sceninio efekto ir pakylėti vyksmą virš realybės.

Lietuvoje “Hamletas” buvo režisuotas keturis kartus. Pažvelkime, kaip pastatymuose režisieriai naudojo šią fantastinę transcendentinę šmėklos figūrą. 1932 m. Kauno dramos teatre “Hamletą” režisavo iš Rusijos atvykęs aktorius režisierius Michailas Čechovas. Tėvo šmėklos, kaip žinoma, spektaklyje nebuvo – ją atstojo stipri prožektoriaus šviesa ir muzika, o šmėklos tekstas skambėjo kaip vidinis Hamleto monologas” (7, 91).

Antrą kartą Lietuvos akademinio teatro scenoje 1959 m. Šekspyro “Hamletą” režisavo J. Rudzinskas. Vaidinime “... šmėkla pasirodo ir kreipiasi į Hamletą ne kaip dvasia ar juo labiau mistinė būtybė, o kaip skaudžiai nuskriaustas žmogus, kurio likimas šaukiasi keršto ir bausmės žudikui” (7, 110).

Devintame dešimtmetyje I. Bučienės režisuotame Šekspyro “Hamleto” pastatyme Vilniaus akademiniame dramos teatre šmėklos pasirodymas buvo panašus į M. Čechovo sumanymą. Hamleto tėvo šmėkla čia nepasirodė taipogi, o žiūrovai galėjo ją įsivaizduoti iš pilies sargybos reakcijų. Įspūdis buvo gana menkas.

1997 m. E. Nekrošiaus režisuotas “Hamletas” siekia ne estetinių, bet komercinių tikslų, todėl nebetenka kalbėti apie transcendentškumą bei fantastiką. Jame dominuoja režisieriaus savivalė ir natūralistiniai Šekspyro kūrybą deformuojantys triukai.

## Išvados

1. Peržvelgdami “Hamleto” pastatytus spektaklius Lietuvoje, nesiekiame jų lyginti profesinio meistriškumo požiūriu. Tačiau matome, kad realistinės dramos įkūnijimas scenoje eliminavo poetines ir menines dramos nuostatas. Nefunkcionavo vienas iš svarbiausių meniškumo elementų – fantastika, be kurio neįmanoma suteikti žiūrovams gilaus estetinio įspūdžio.
2. Norint įvertinti kurios nors šalies teatrinę ir bendrąją kultūrą, pakanka pasižiūrėti “Hamleto” arba kitos klasikinės dramos sceninę interpretaciją. Iš visų “Hamleto” pastatymų geriausiai teatro kritikų buvo vertinamas 1959 m. “Hamletas”. Šis “Hamletas” išsiskyrė savo teatro kultūra ir dvasingumu.
3. Kad tragedija scenoje sužerėtų visa savo išmintimi ir grožiu, reikalingi visų spektaklio kūrėjų, ypač režisieriaus, **meninės** kūrybinės galios. Greta meninio kūrybinio organizuotumo, tragedijos žanras kelia teatrui specifinius metodologinius reikalavimus. Tragedija, kaip poetiškas kūrinys, reikalauja kitokių kūrybinių nuostatų negu, sakysim, buitinė-psichologinė pjesė. Tačiau svarbiausia, jog įkūnijant tragediją scenoje atlikėjams tenka išlikti ištikimais ir atidžiais poeto sukurtai meninių išraiškos priemonių sistemai. Tik preciziškai atkūrus scenoje visus meninius elementus, gims vertingiausias teatro žanras, galįs suteikti žiūrovui

estetinių išgyvenimų akimirkas ir tuo pačiu humanistines vertybes.

4. Tarp lietuvių dramaturgų yra poetų, kurių kūriniai pasižymi ypatingu transcendentalumu ir fantastinių elementų gausumu. Iš jų išsiskiria Vydūnas – dvasingumo ir humanizmo kūrėjas. Vydūno dramoms būdinga nežemiškų, fantastinių būtybių įvairovė. Čia gausu mistinių regėjimų ir simbolinių vizijų. Mes tarsi atsiduriame gūdžioje girioje, kur liepsnoja amžina ugnis, o ją sergėja dievų pašauktos vaidilutės. Vydūno dramose ryškus jau per didelis “psichinės distancijos” tarp dramos kūrinio vyksmo ir uolybės sukūrimas.

## **Literatūra**

1. Aristotelis. Rinktiniai raštai. Sud. A. Rybelis. – V., 1990.
2. Bulough Edvard. “Psichinė distancija” kaip meno faktorius ir kaip estetiškas principas // Grožio kontūrai. – V., 1980.
3. Homeras. Iliada. Iš graikų kalbos vertė A. Dambrauskas. – V., 1981.
4. Volkenšteinas V. Dramaturgija. – M., 1969.
5. Judelevičius D. Paaškinimai // V. Šekspyras. Dramos. Sonetai. – V., 1986.
6. Šekspyras V. Dramos. Sonetai. – V., 1986.
7. Judelevičius D. Gyvasis Šekspyras. – V., 1964.

## **Summary**

### **THE MEANING OF THE TRANSCENDENTAL ELEMENTS IN THE CLASSICAL DRAMA**

This report analysis transcendental and fantastic elements in the classical drama. “Iliada” by Homer is one of the distinct examples where the author isolates the hero and his action from the reality introducing supernatural figures and gods.

Eschilus and Sofoklis also used supernatural figures of deities in their dramas strictly for artistic purposes. Gods of the idolatry epoch and the meaning of their presence in the drama are also analysed as the means of creation of aesthetic impression.

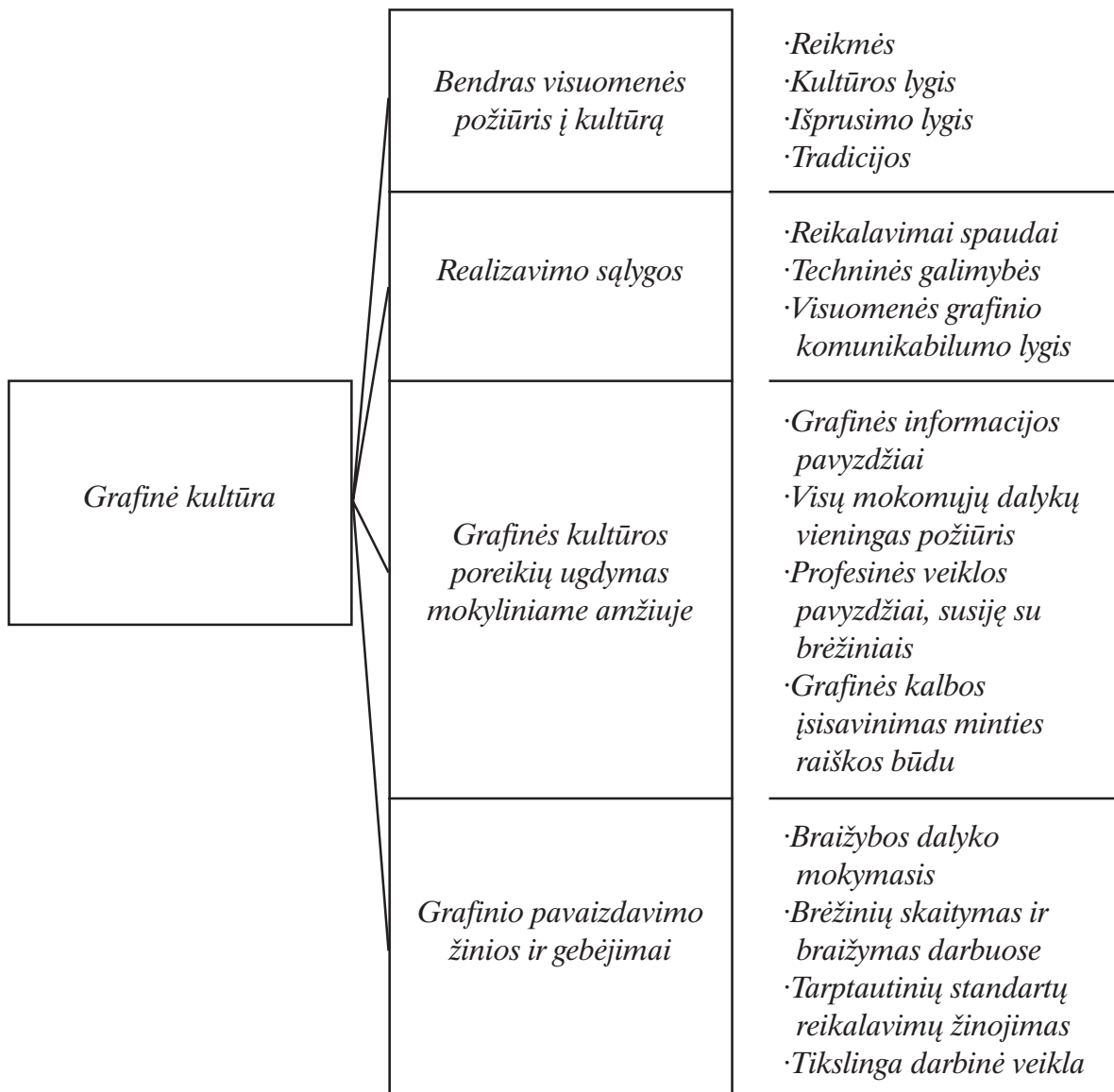
After the establishment of Christianity Shakespeare also was using various unearthly figures and ghosts to enlarge the aesthetical impression in the drama. Those figures were necessary as the means of isolation and distance of the creation from the reality. The author’s religious convictions were not important in that case.

*Pedagogikos institutas*

# GRAFINĖ KULTŪRA - BENDROSIOS KULTŪROS UGDymo DALIS

Irena Burneckienė

Grafinė kultūra - tai teisinga, tvarkinga, graži ir aiški minčių išraiška grafiniu būdu. Gebėjimas plokštumoje pateikti daikto formą, nusakyti idėją parodo šios kultūros rūšies lygį. Mūsų visuomenės grafinę kultūrą tiesiogiai įtakoja įvairūs faktoriai:



Kultūringos tautos turi rimtą ir atsakingą požiūrį į grafinę kultūrą. Tam požiūriui susiformuoti turi įtakos pačios visuomenės reikmės. Jas sudaro noras vystyti visas kultūros apraiškas ir išlaikyti panašiai aukštą jų lygį. Industrinės valstybės yra suformavusios tradicijas informacijos pateikimo, projektinės veiklos, gamybinės dokumentacijos,



mokymo ir kt. srityse. Apibendrinant galima sakyti, kad grafinė kultūra, būdama sudėtinė bendrosios tautos kultūros dalimi, tiesiogiai priklauso nuo visuomenės išsivystymo lygio.

Kaip bet kuri kultūros dalis, taip ir grafinė kultūra privalo turėti terpę, sąlygas savęs realizavimui ir vystymuisi. Jei nėra aktyvaus ekonominio gyvenimo, menkos techninės galimybės realizuoti sumanymus, pasireikšti grafinei kūrybai, mažai specialistų, nėra kompiuterinės, dauginimo, kitokios technikos, tai grafinės kultūros reikšimosi sąlygos yra prastos. Visuomenė turi turėti galimybes reikštis ir pati būti išvysčiusi grafinio komunikabilumo lygį. Brėžiniais ir kitais vaizdais galima parodyti daiktų formas, jų išdėstymą erdvėje, santykius, įvairius procesus ir jų vyksmo eiliškumą, pateikti schematizuotą informaciją, skirtą ne tik gamybai, bet ir buities kuriamajai, minties perdavimo veiklai. Grafinė kultūra yra pajaučiama miestų informacinėje-reklaminėje struktūroje, poligrafijoje, gamybinėje-remontinėje, statybinėje-projektinėje dokumentacijoje, mokomojoje veikloje. Kiekvienas susiduriame su įvairaus pobūdžio informacija, pateikta lentelėmis, grafikais, schemomis, išplanavimais, rodyklėmis, vaizdžiais ir projekciniais brėžiniais. Grafinė kultūra reiškiasi ne tik tradicinėje savo terpėje (gamybiniame-statybiniame bei eksploataciniame brėžinių ūkyje), bet ir spaudoje, diplominiuose darbuose, vizualiuose darbo saugos, surinkimo instrukcijose, miestų, rajonų, elektrinių, stočių, pastatų aukštų objektų išdėstymo schemose, interjero planuose ir kt. Būtinumas naudotis didžiąja dalimi taip pateikiamos informacijos verčia:

- 1) susipažinti su grafinės informacijos rūšimis bei priemonėmis;
- 2) elementariai mokėti skaityti, t.y. suvokti grafiškai pateiktą informaciją;
- 3) didelė dalis minėtų sričių specialistų turi mokėti kvalifikuotai šią informaciją pateikti.

Čia įtakoja Lietuvos bei tarptautinių Europos standartų žinojimas ir jų įdiegimas į visas grafinės informacijos rūšis. Nereikėtų numoti ranka, pavyzdžiui, į žurnale neteisingai pateiktą arba pokario laikų standartais išreikštą brėžinį. Iki pateikimo spaudai tikslinga būtų patikrinti linijų storių ir formos reikšmes, matmenų žymėjimą, vaizdų projekcinį ryšį, perspektyvos ar apskritų formų vaizdavimą standartinėse aksonometrijoje. Reikalavimai pavaizdavimui, nepriklausomai nuo turinio ir publikavimo formos, turėtų būti vienodi įvairioms sritims, t.y. remtis valstybiniais standartais. Kokia gera bebūtų publikacija, jei joje esanti grafinė dalis neatitinka pavaizdavimo standartų reikalavimų, sumenkėja ir paties spausdinio vertė.

Grafinė kultūra pradeda formuotis nuo pat vaikiško amžiaus per grafinės informacijos pavyzdžius, kurie egzistuoja mūsų buities, darbo ar vietovės aplinkoje. Vaikas mato, kaip tėvai naudoja grafine informacija, nusipirkę baldus, naują prietaisą ar techninę priemonę, rinkdamiesi statinio projektą ar meistraudami patys. Patekę į mokyklą, mokiniai betarpiškai ima naudoti vadovėliuose, uždavinynuose bei kitose mokymo priemonėse ir leidiniuose esančius brėžinius, schemas, grafikus, planus ir pan. Mokytojai padeda suprasti šią vizualios kalbos rūšį ir pratina vaikus reikšti mintis grafinio atspindėjimo plokštumoje būdu. Labai svarbu, kad pedagogai patys laikytųsi vieningų grafinio pavaizdavimo taisyklių, pateikdami jas reikalavimuose ir savo pavyzdžiuose. Šito ypač reikia braižybos, fizikos, matematikos, darbų mokytojams. Mokinys neturėtų susidurti su pavyzdžiais ir reikalavimais, prieštaraujančiais standartams ar vienas kitam grafinių gebėjimų ar žinių srityje. Todėl šių dalykų specialistai privalėtų turėti bent elementarų supratimą apie tarptautinių standartų reikalavimus bei pagrindines



vaizdavimo taisykles, brėžinių rūšis bei jų panaudojimo sritis. Grafinės kalbos įsisavinimas vyksta braižybos ir darbų pamokose, konstravimo bei įvairių kūrybinių-techninių būrelių veikloje. Mokinys privalo gebėti skaityti (suprasti) ir sudaryti elementarius brėžinukus, žinoti bent dalį pagrindinių standartų reikalavimų. Tai padėtų ne tik tikslingai pasirinkti būsimą darbinę veiklą, profesiją bei vystyti erdvinę vaizduotę, bet ir formuotų grafinę kultūrą, keltų į aukštesnę pakopą šiuolaikinio žmogaus išlavėjimą.

Grafinės kultūros ugdymas - tai pirmiausia pasaulinės techninės grafinės kalbos taisyklių žinojimas ir laikymasis. Pateikiama informacija turi būti suprantama bet kurios šalies žmogui. Tuo tikslu egzistuoja tarptautiniai standartai. Be to, ši informacija brėžinio pavidalu turi būti pateikiama raštingai. Raštingumą nusako tam tikri gebėjimai, kurie padeda grafiškai teisingai reikšti savo mintis apie daiktų formas, jų erdvinius santykius, dydžius, kad kitas žmogus galėtų suprasti sumanymą ir jį įgyvendinti. Suformuoti gebėjimai turi padėti išvengti klaidų, išpildant brėžinį tam tikrame techniniame lygyje, laikantis kompozicijos, formos, estetinių reikalavimų, tvarkingumo ten, kur tai yra reikalinga. Grafinės kalbos, kaip žmonių kūrybinių minčių perteikimo priemonės, žinojimas yra būtinas kiekvienam išprususiam šiuolaikiniam žmogui. Darbų mokymo bendrojoje programoje (3), vidinėje disciplinos struktūroje, yra numatyta grafiniam konstravimui skirta dalis, nes visi dirbiniai gaminami pagal brėžinius, tačiau ji pateikta taip abstrakčiai, kad neaišku net remiantis išsilavinimo standartais darbuose (2), kiek ir kokių žinių bei gebėjimų ir kokiame lygyje turi įsisavinti mokinys.

Horizontaliai braižybos ir darbų integracijai įgyvendinti, pirma, reikia išskirti, diferencijuoti tas dalis, tuos elementus, kurie turi būti integruoti į darbus:

- a) grafinės kalbos taisyklių žinojimas;
- b) brėžinių skaitymas;
- c) jų sudarymas ir išpildymas.

Norint įgyvendinti neformalią integraciją, reikia išskirti tai, kas yra bendra abiemis dalykams: tikslus, mokymo sąlygas, praktinių užduočių charakterį, sąvokas. Bendri braižybos ir darbų mokymo tikslai yra šie:

1. Įvairių brėžinių rūšių skaitymas bei sudarymas (išsklotinių, techninių piešinių, darbo brėžinių, eskizų, surinkimo brėžinių).
2. Vaizduotės, erdvinio mąstymo vystymas, vaizdinių apie daikto formą sudarymas.
3. Grafinės kalbos taisyklių mokymas.
4. Techninio-technologinio pobūdžio akiračio praplėtimas.
5. Kūrybinių sugebėjimų ugdymas.
6. Darbo kultūros klausimų sprendimas, racionalių darbo būdų formavimas, mokėjimo matuoti su įrankiais ir iš akies, pastabumo, nuovokumo ugdymas.

Jų įgyvendinimas turi būti aktualus abiejų dalykų mokytojams.

Panašios yra braižybos ir darbų mokymo sąlygos:

- a) braižyba ir darbai - tame pačiame bloke “Žmogus ir darbas”;
- b) panašus praktinių užduočių charakteris;
- c) naudojami tie patys darbo įrankiai (liniuotės, matlankiai, skriestuvai, pieštukai, kampainiai), mokoma jais taisyklingai naudotis;
- d) labai ryškus teorinės medžiagos ir praktinės veiklos ryšys;
- e) mokomojo laiko panašus paskirstymas (didelė praktinės veiklos lyginamoji dalis).

Mokinių praktinė veikla darbų pamokose labai siejasi su brėžinių naudojimu. Brėžiniu

gali būti pateikiama užduotis pagaminti reikiamą daiktą ar jo dalį, išnagrinėjama technologinio proceso eiga, išreiškiami konstrukciniai pakeitimai ar pasiūlymai, sutikrinama daikto forma ir matmenys, pateikiamos naujos kūrybinės idėjos. Mokytojas su mokiniais praktiškai negali pasiekti tokio lygio, kad vaikai galėtų laisvai, visiškai sąmoningai ir reikiama momentais naudotis grafine medžiaga bei ją sudaryti. Šito iš dalies galima pasiekti braižybos pamokose. Tačiau pats pedagogas privalo galėti laisvai manipuluoti grafines išraiškos priemonėmis.

Integracija galima iki tokio laipsnio ir tokioje apimtyje, kuri neardo žinių ir mokėjimų sistemos pagrindiniame dalyke.

Visi sutinkame, kad brėžinys turi ypatingą reikšmę gaminant detales. Jis ne tik padeda suvokti būsimą gaminį, bet ir vysto mokinio vaizduotę, pratina plokštumoje reikšti mintis, naudoti grafinių ženklų ir vaizdų sistemą, konstruoti ir tobulinti gaminį, įkūnyti techninę mintį ar pasiūlymą. Funkciniai pakaktų, kad vaikai mokėtų skaityti brėžinius, bet psichologiškai tai įgyvendinti nėra įmanoma be patirties pačiam sudaryti brėžinį ir jį nubraižyti. Todėl pamokose reikėtų numatyti laiką, skirtą darbui su grafine medžiaga.

Pradinės braižybos sąvokos, terminai, brėžinių, eskizų skaitymo ir išpildymo įgūdžiai įgyjami techninių darbų pamokų metu, mokant grafinio konstravimo elementų. Mokytojų nuomone, mokiniai, ypačiai V-VI klasių, net paprastam brėžiniui atlikti sugaišta apie 20 minučių pamokos laiko. O kur dar laikas teorinei daliai? Visa tai suprantama, kadangi vaikai neturi braižymo įgūdžių, nemoka greitai perteikti brėžinio proporcijų bei nežino racionalios brėžinio atlikimo eigos, neturi sąlygų kabinetuose nors kartais braižyti. Patikrinus aštuntokų grafines žinias, paaiškėjo, kad:

- a) 82 procentai mokinių neskiria projekcijų, t.y. kiekvieną vaizdą laiko skirtinga detale;
- b) nežino tokio elementaraus dalyko, kaip brūkšninės linijos reikšmės (teigia, kad tai lenkimo linija);
- c) nemoka iš vaizdų atkurti detalės formos, braižydami techninį piešinį, o ir techninis piešinys atliekamas tokiam lygyje, apie kurį kalbėti neverta;
- d) 38 procentai stebėtų mokinių iš brėžinio negali nustatyti, kokio dydžio reikia paimti ruošinį duotai detalei pagaminti;
- e) tik 60 procentų mokinių skiria skylių ir nuožulų žymėjimą brėžinyje, o yra dalis tokių, kurie nesusieja matmenų žymėjimo su daikto forma (ženklai - M 14, O 50 - jiems nieko nesako-;
- f) neperskaito aštuntokai tvirtinimo detalių, pavaizduotų brėžinyje, naudoja buitinius žargonus joms nusakyti.

Darbų mokytojai, vykdydami savo dalyko uždavinius, neturi sąlygų pakankamai daug dėmesio skirti grafiniam vaizdavimui, todėl integracija praktiškai nėra įgyvendinama. Be to, pačių mokytojų grafinės kultūros lygis bei žinios neleidžia jos vykdyti.

Akivaizdu, kad dalis mokytojų darbų pamokose nenaudoja braižybos terminų, sąvokų, patys atlieka brėžinius, kurie neatitinka standartų reikalavimų, braižo vaizdus, neturinčius tarpusavio projekcinio ryšio, vietoje milimetrinės matmenų išraiškos naudoja centimetrus arba reikalauja iš mokinių sąsiuvinuose atidėti tam tikrą langelių skaičių, patys sunkiai skaito ir sudaro gaminamų objektų grafinę dokumentaciją. Žinoma, toks dėstymo lygis negali suteikti mokiniams grafinių žinių ir išugdyti gebėjimus, numatytus darbinio mokymo programoje. O ką jau bekalbėti apie reikalavimus kūrybiškai naudotis braižybos

žiniomis?

Dabartiniu metu esantys techninių darbų vadovėliai neatitinka šiuolaikinių Lietuvos standartų, juose pilna grafinio vaizdavimo klaidų. Pasitaiko, kad darbų mokytojų paruošime grafinės kalbos mokymui skiriamas nepakankamas dėmesys, kas vėliau ryškiai atsiskleidžia žemesniojoje mokyklos grandyje.

Dar prastesnė padėtis mergaičių darbuose:

- 1) pateikiamų grafinių užduočių ir vaizdų charakteris iš esmės skiriasi buities darbų ir braižybos bei techninių darbų pamokose;
- 2) skiriasi mergaičių grafinių vaizdų suvokimas, kadangi jų stebėjimas yra nukreipiamas kita linkme;
- 3) buities darbų vadovėlyje pateikiama grafinė medžiaga neformuoja vaizdinių, reikalingų grafinės kalbos mokymui;
- 4) visiškai negalima pritaikyti projektavimo ir per jį vystyti mergaičių vaizduotę bei erdvinį mąstymą.

Grafinės kultūros ugdymas yra kompleksinė veikla, apimanti vyresniosios visuomenės dalies profesinį pasiruošimą bei vaikų mokymą. Mokytojas privalo kelti savo kvalifikaciją ir atsakingai žiūrėti į jaunosios kartos grafinės kultūros ugdymą.

## **Išvados**

1. Grafinė kultūra yra sudėtinė bendrosios tautos kultūros dalis.
2. Jos ugdymas turi būti kokybiškas, prasidėti nuo mokyklinio amžiaus ir remtis vieningomis įvairių dalykų mokytojų pastangomis.
3. Nesant braižybai pagrindinių disciplinų tarpe, grafinės kalbos ugdymo krūvis iš dalies tenka darbų dalykui, todėl šios srities mokytojų pasiruošime reikėtų skirti daugiau dėmesio grafiniams gebėjimams ugdyti, o kvalifikacijos kėlime galima būtų įvesti grafinio paruošimo testavimą.

## **Literatūra**

1. L. Šepetys. Kultūra ir mes. - V., 1985.
2. Lietuvos bendrojo lavinimo mokykloje teikiamo bendrojo išsilavinimo standartai // Darbai ir buitės kultūra. - 1996.
3. Bendroji darbų ir buitės kultūros programa. - V., 1996.
4. Benrojo lavinimo mokyklos pasirenkamųjų dalykų programos. Braižyba. - Braižomosios geometrijos pradmenys ir braižyba. - V., 1995.

## **Summary**

### **GRAPHIC CULTURE - A PART OF DEVELOPMENT OF THE GENERAL CULTURE**

Graphic culture is a correct and distinct, tidy and nice expression of ones ideas in the graphic manner. Our graphic culture is influenced by a public attitude, terms of realization, needs, knowledge and ability of graphic representation. Graphic culture, being a composite part of the general human culture, directly depends on the evolution of the society, it's level of graphic communication. It is felt in the informational-advertisement

structure of the town, printing trades, productional-repairs, building, projected docummentation, training activity. It begins forming in the very childhood through these examples and activity, which exists in the environment of our life, work and locality.

Teachers function is to help children to comprehend such kind of visual language and to habbituate them to a cultural expression of the ideas through the means of graphic reflection on a plane surface. It is important for the teachers to keep to the unified rules of graphic representation, to base themselves upon the international standards. This is especially necessary for the teachers of works, because with absence of technical drawing among the general subjects, initial load of graphic language development falls on them. This is why the short-commings present in the activity of the teachers of that field should be eliminated, testing of graphic preparation should be introduced during raising their qualification, greater attention to training of graphic abilities should be paid at the high schools, preparing teachers.

*Šiaulių universitetas*

# VIEVIO SANATORINĖS MOKYKLOS MOKSLEIVIŲ MITYBOS YPATUMAI

Marijona Černiauskienė, Ilma Kužiulytė

## **Išvadas**

Racionali mityba - vienas iš svarbiausių faktorių, turinčių didelės įtakos bet kurio amžiaus žmonių sveikatai. Ypač svarbu tinkamai maitinti vaikus. Neteisingas maitinimas (nepakankamas ar per gausus), nesubalansuoti maisto produktai, per mažas vitaminų, mineralinių medžiagų kiekis - visa tai atsiliepia vaiko augimui ir sveikatai. Teisingai maitinamo vaiko raida būna harmoninga, jo organizmas atsparesnis nepalankiems aplinkos veiksniams, ypač infekcinėms ligoms. Vaikų, kaip ir visų žmonių, mityba yra globalinė problema (1, 2).

Vaikų mitybos epidemiologiniai tyrimai, atlikti daugelyje šalių, rodo, kad mokinių paros racionų energetinė vertė dažniausiai viršija normas dėl per gausaus angliavandenių (ypač cukraus) ir riebalų vartojimo. Taip pat nustatytas ir per mažas gyvulinės kilmės baltymų, augalinės kilmės riebalų, kalcio, geležies, fosforo, vitamino A, C, riboflavino kiekis (3, 4, 5, 6, 7)

Mokslinėje literatūroje mažai randame duomenų apie globos namų auklėtinių, sanatorinių mokyklų mokinių mitybą.

Šio darbo tikslas - įvertinti Vievio sanatorinės mokyklos mokinių mitybą, nustatant įvairiais metų sezonais (rudenį, žiemą, pavasarį) gaunamų maisto medžiagų, vitaminų, mineralinių druskų kiekius, maisto produktų kaloringumą, jų atitikimą higienos normoms.

## **Tyrimo objektas ir metodika**

Tyrimai buvo atlikti Vievio sanatorinėje mokykloje 1995/96 metais. Šioje mokykloje tuo metu mokėsi 111 moksleivių (61 berniukas ir 50 mergaičių), kurie pagal amžių pasiskirstė taip: 8-10 metų amžiaus grupėje - 25 (11 berniukų, 14 mergaičių), 11-13 metų - 30 (19 berniukų, 11 mergaičių) ir 14-16 metų - 56 (31 berniukas ir 25 mergaitės). 37,0% moksleivių sirgo nervų ir psichinėmis ligomis, 29,8% - ortopedinėmis, 10,8% - širdies-kraujagyslių, 8,1% - endokrininėmis, 7,2% - kvėpavimo organų, 7,1% - regos ir kitomis ligomis.

Mitybą įvertinome, išanalizavę kiekvieno metų sezono - rudens (spalio mėnesį), žiemos (vasario mėnesį) ir pavasario (balandžio mėnesį) - valgiaraščius. Gaunamų maisto medžiagų, vitaminų, mineralinių druskų kiekių atitikimą higienos normas lyginome su literatūros šaltiniais (8, 9).

## **Duomenų aptarimas ir išvados**

Išanalizavus Vievio sanatorinės mokyklos valgyklos valgiaraščius nustatėme, kad įvairiais metų sezonais mokiniai gavo nevienodą maisto medžiagų kiekį (1 lentelė). Kaip

Gaunamų maisto medžiagų kiekiai ir energetinė vertė per parą

Metų laikas	Baltymai (g)		Riebalai (g)		Anglia-vandeniai (g)	Kalorin-gumas (kcal)
	iš viso	iš jų gyvuliniai	iš viso	iš jų augaliniai		
Ruduo	100,43±3,24	40,61±0,5	100,08±3,3	16,82±1,10	401,59±12,09	2956,72±12,32
Žiema	82,23±3,98	46,21±0,43	82,36±2,43	32,36±0,65	352,47±9,92	2546,30±12,56
Pavasaris	89,12±3,68	46,32±0,40	70,41±2,92	14,16±1,42	402,34±11,56	2669,24±10,84

matome, daugiausiai baltymų mokiniai gavo rudenį ( $100,43 \pm 3,24$  g), o mažiausiai - žiemą ( $82,23 \pm 3,98$  g). Sanatorinių mokyklų mokiniai baltymų turi gauti 10 - 15% daugiau nei sveiki. Labai svarbu, kad pakankamai baltymų gautų jaunesnio amžiaus

vaikai. Nuo gaunamų baltymų kiekio priklauso ne tik jų fizinis, bet ir protinis vystymasis, sveikata. Trūkstant baltymų, vaikai būna mažiau atsparūs kvėpavimo ir virškinimo sistemų infekcinėms ligoms, susilpnėja vidaus sekrecijos liaukų veikla, ypač lytinio brendimo metu, sutrinka vitaminų, ypač B grupės, apykaita. Gyvuliniai baltymai savo sudėtyje turi esmines amino rūgštis, kurios ypač reikšmingos augančiam organizmui. Be jų organizme negali susidaryti baltymai. Baltymų trūkumą gali sukelti įvairios ligos ir nesubalansuota mityba. Dėl baltymų pertekliaus maiste irgi gali išsekti funkcijos, susijusios su baltymų apykaita.

Šioje mokykloje mokiniai pakankamai gavo tik augalinių baltymų. Tuo tarpu gyvulinės kilmės baltymai turi sudaryti 60% gaunamų baltymų kiekio. Visais metų sezonais ir visose amžiaus grupėse mokiniai jų gavo per mažai (tik  $39,60 \div 56,08\%$  bendro baltymų kiekio).

Riebalų mokiniai daugiausiai gavo rudenį ( $100,08 \pm 3,3$  g), o mažiausiai - pavasarį ( $70,41 \pm 2,92$  g). Per riebus maistas buvo ypač visiems 8-10 metų amžiaus grupės mokiniams, kur riebalų fiziologinė norma viršyta 27 g. Tuo tarpu pavasarį mokiniai su maistu riebalų gavo per mažai. Iki normos trūko 10 g. Per mažai riebalų visais metų laikais gavo 11-13 metų amžiaus berniukai ir 14-16 metų amžiaus berniukai ir mergaitės. Nesubalansuoti valgiaraščiuose augalinių ir gyvulinių riebalų kiekiai. Pagal fiziologines normas augaliniai riebalai turi sudaryti apie 20% visų gaunamų riebalų. Vievio sanatorinėje mokykloje rudenį mokiniai augalinių riebalų gavo 16,78%, žiemą - 39,29%, o pavasarį - 20,11%. Per mažai gaunant riebalų, susilpnėja sveikata, organizmo apsauginiai mechanizmai, vaikai tampa imlūs infekcijai, ypač ūmiai respiratorinei, lėtėja jų augimas, sutrinka kaulėjimo procesai. Gaunant per daug riebalų, sutrinka medžiagų apykaita, blogiau įsisavinami baltymai, atsiranda viršsvoris, mažakraujystė, sutrinka virškinamojo trakto veikla, mažėja apetitas.

Gaunamų su maistu angliavandenių kiekiai per parą Vievio sanatorinėje mokykloje nėra vienodi: rudenį -  $401,59 \pm 12,09$  g, žiemą -  $352,47 \pm 9,92$  g ir pavasarį -  $402,34 \pm 11,56$  g. Visiems 8 - 10 metų amžiaus grupės mokiniams angliavandenių buvo per daug ( $11,74 \div 27,61\%$ ). Tuo tarpu 14-16 metų berniukai žiemos metu gavo tik 88,00% reikalingų angliavandenių. Jeigu angliavandenių norma viršijama keletu gramų, tai nekenkia sveikatai, tačiau per didelis angliavandenių kiekis organizme apsunkina kepenų, kasos darbą.



Energija organizme išsiskiria, vykstant nuolatinei angliavandenių, riebalų ir baltymų oksidacijai. Vievio sanatorinės mokyklos mokiniai kaloringiausią maistą gavo rudenį. Maisto davinio kaloringumas buvo  $2956,72 \pm 12,32$  kcal. Tuo tarpu žiemą - tik  $2546,30 \pm 12,56$  kcal. Per daug kaloringas maistas buvo visiems 8-10 metų amžiaus moksleiviams ir 11-13 metų amžiaus mergaitėms. Tuo tarpu berniukams žiemą ir pavasarį visose amžiaus grupėse dienos maisto davinio kaloringumas sudarė tik  $88 \div 92\%$  reikiamo kalorijų kiekio. Berniukai pastoviai skųsdavosi, kad jiems maisto nepakanka, jaučia alkį, sočiai nepavalgo.

Gaunamų su maistu per parą vitaminų kiekiai pateikti 2 lentelėje.

2 lentelė

Gaunamų vitaminų kiekiai per parą

Vitaminas	Rudenį	Žiemą	Pavasariį
A (mg)	$2,3 \pm 0,2$	$4,0 \pm 0,3$	$0,9 \pm 0,02$
B <sub>1</sub> (mg)	$1,5 \pm 0,2$	$1,6 \pm 0,2$	$1,7 \pm 0,3$
B <sub>2</sub> (mg)	$2,2 \pm 0,4$	$1,9 \pm 0,3$	$2,1 \pm 0,3$
PP (mg)	$13,7 \pm 0,6$	$16,1 \pm 0,7$	$13,2 \pm 0,5$
C (mg)	$120 \pm 4,7$	$110 \pm 5,8$	$73 \pm 5,7$

Kaip matome iš 2 lentelės duomenų, moksleiviai visais metų laikais gavo pakankamai vitaminų B<sub>1</sub> ( $1,5 \pm 0,2 \div 1,7 \pm 0,3$  mg) ir B<sub>2</sub> ( $1,9 \pm 0,3 \div 2,2 \pm 0,4$  mg). Vitamino A ir beta karotino žiemą ir rudenį moksleiviai gavo netgi daugiau, negu reikalauja fiziologinė norma. Žiemos metu šio vitamino kiekis viršijamas 4, o rudenį - 2 kartus. Beta karotino moksleiviai gavo daugiausiai su morkomis, kurios gana dažnai buvo pateikiamos garnyrui (pakepintos riebaluose), valgydami morkų-česnakų salotas, tarkuotas morkas, pomidorus, kopūstus, burokėlius. Didelės beta karotino dozės nėra toksiškos, yra gera profilaktinė priemonė įvairiems vėžiniams susirgimams. Vitaminas A reikalingas augimui, greičiau gyja žaizdos, būtinas normaliai odos bei gleivinių (ypač akių) būklei palaikyti.

Šios mokyklos moksleiviai gavo palyginti daug ir vitamino C. Daugiausiai vitamino C jie gavo rudenį ( $120 \pm 4,7$  mg), o mažiausiai - pavasarį ( $73 \pm 5,7$  mg). Tokie vitamino C kiekiai patenkinio visų amžiaus grupių moksleivių poreikius. Tuo tarpu vitamino PP mokiniai visose amžiaus grupėse gavo per mažai. Šio vitamino trūko jau 8-10 metų amžiaus moksleiviams pavasarį. Vyresniems - 11-13 metų visiems moksleiviams ir 14-17 metų amžiaus mergaitėms ir ypač berniukams vitamino PP trūkumas buvo  $2,3 \div 5,8$  mg per parą. Trūkstant šio vitamino, sumažėja apetitas, pažeidžiamas virškinamasis traktas, nukenčia centrinės nervų sistemos funkcijos, nes sutrinka angliavandenių apykaita, pablogėja smegenų mityba. Daugiausiai šio vitamino turintys produktai - triušiena, vištiena, silkė, menkė, kepenys, grikių kruopos, žali žirneliai - buvo pateikiami gana retai.

Gaunamų su maistu mineralinių medžiagų kiekiai pateikti 3 lentelėje.

Kaip matome, per daug natrio gauna tik 8-10 metų amžiaus grupės moksleiviai. Fiziologinė norma buvo viršyta  $0,5 \div 0,9$  g. Tuo tarpu 11-13 metų amžiaus moksleiviai natrio gavo pakankamai, ir tik 14-17 metų amžiaus grupės moksleiviai natrio gavo per mažai (trūko  $0,1 \div 1,0$  g). Su maistu gaunamo kalio kiekiai visais metų sezonais mažai

Gaunamų mineralinių druskų kiekiai per parą

Mineralinė druska	Rudenį	Žiemą	Pavasariį
Na (g)	2,9±0,4	2,5±0,3	2,7±0,4
K(g)	3,6±0,5	3,5±0,4	3,7±0,3
Ca (mg)	962,7±31,3	728,3±35,1	974,0±43,4
P (mg)	1818,0±42,3	1528,0±38,1	1930,0±43,1
Fe (mg)	26,2±2,3	20,6±2,0	26,3±2,5

skyrėsi ir buvo pakankami, išskyrus 14-16 metų amžiaus moksleivių grupę. Jiems šių druskų pagal fiziologinę normą buvo per mažai (trūko  $0,3 \div 0,5$  g). Tuo tarpu kalcio per parą moksleiviai visais metų sezonais gavo mažiau, nei reikalauja fiziologinė norma. Žiemos metu jie gavo tik 60,66% reikiamo kalcio kiekio, rudenį - 80,16%, o pavasariį - 81,16%. Kalcis būtinas kaulėjimo procesams, nervų sistemos veiklai, vandens ir druskų rezorbcijai, visų endokrininių ir egzokrininių liaukų ląstelių sekrecinei funkcijai. Kalcis būtinas kraujo krešėjimui, veikia kapiliarų ir ląstelių membranų pralaidumą, kai kurių fermentų aktyvumą ląstelėse. Kasdien keli šimtai miligramų kalcio pašalinama su ekskrementais ir šlapimu. Nuostoliai kasdien turi būti papildomi su maistu.

Apie 80% žmogaus organizme esančio fosforo įeina į kaulų sudėtį, o 29% - į kitus audinius bei skysčius. Fosforas drauge su kalciumu yra pagrindinė mineralinė kaulų ir dantų sudedamoji dalis. Vievio sanatorinės mokyklos moksleiviai žiemą fosforo gavo nepakankamai. 8-10 metų amžiaus grupės moksleiviams ir visų amžiaus grupių mergaitėms iki normos trūko vidutiniškai 122 mg, o berniukams - 272 mg fosforo. Tuo tarpu rudenį ir pavasariį mergaitės šių druskų per parą gavo per daug. Šioje mokykloje buvo daug mokinių, kurie sirgo ortopedinėmis, širdies-kraujagyslių, endokrininėmis ligomis, ir jiems ypatingai reikalingos fosforo, kalcio druskos. Tuo tarpu su maistu šių druskų jie gavo nepakankamai.

Geležies druskų visų amžiaus grupių moksleiviai nagrinėtais sezonais gavo nežymiai daugiau ( $2 \div 8$  mg), nei reikalauja fiziologinė norma.

Atliktų tyrimų pagrindu nustatėme, kad:

1. Vievio sanatorinės mokyklos moksleiviai su maistu įvairiais metų sezonais per parą gavo nevienodus baltymų, riebalų ir angliavandenių kiekius. Daugiausiai baltymų ir riebalų gavo rudenį, o mažiausiai baltymų - žiemą, riebalų ir angliavandenių - pavasariį.
2. Nesubalansuota moksleivių mityba. Visų amžiaus grupių moksleiviai ir visais metų laikais gavo per mažai gyvulinių baltymų, o rudenį - augalinių riebalų.
3. Ne visų amžiaus grupių moksleiviai su maistu gavo reikiamą energijos kiekį. Mažas maisto produktų kaloringumas buvo vyresniojo amžiaus berniukams.
4. Mokinių paros maisto racione visose amžiaus grupėse ir visais metų laikais trūko vitamino PP ir kalcio druskų. Fosforo druskų trūko tik žiemą. Kitų vitaminų (A, B<sub>1</sub>, B<sub>2</sub>, C) ir mineralinių druskų (natrio, kalio, geležies) jie gavo pakankamai.
5. Sudarant dienos maisto davinius, neatsižvelgiama į mokinių amžių, lytį ir sveikatos būklę. Vyresniojo amžiaus moksleiviams (ypač berniukams) dažniau

buvo pažeidžiamos mitybos fiziologinės normos.

6. Mokykla turėtų padėti suformuoti moksleiviams racionalios mitybos įgūdžius, tačiau Vievio sanatorinėje mokykloje netinkamas maitinimas šito užtikrinti negali.

## Literatūra

1. Питание - глобальная проблема // Рим, 1992. - С. 33.
2. Mikalauskaitė D. Mityba. Mokomoji priemonė. - V., 1996. - P. 192.
3. Еремин Ю. Н., Чернова Т. В., Капитульская Т. С. Вопросы питания. - 1989. - № 6. - С. 68-69.
4. Mikalauskaitė D. Sveikos mitybos paslaptys. - V., 1990. - P. 15 - 47.
5. Mikalauskaitė D. Žmogaus sveikata ir riebalų oksidacijos produktai // Medicina. - 1994. - Nr. 1. - P. 30-58.
6. Краснопевцев В. М., Трофименко Л. С., Истомин А. В. Вопросы питания. - 1989. - № 5. - С. 40-43.
7. Šurkienė G., Alijošiūtė B. Vienų Vilniaus globos namų jaunesniojo amžiaus vaikų mityba. Vaikų sveikata. Moksl. Prakt. Konf. pranešimų medžiaga. - V., 1995. - P. 62-64.
8. Нормы питания (суточные наборы продуктов и примерные рационы питания детей - сирот, оставшихся без попечения родителей, находящихся в школах - интернатах всех типов). - М., 1989. - С. 27.
9. Mielkuvienė B. Maisto produktų sudėtis ir jų poreikis (lentelės). - V., 1993.

## Summary

### CHILDREN NOURISHMENT PECULIARITIES IN VIEVIS SANATORIUM SCHOOL

The menu of Vievis sanatorium school was analysed and it was ascertained that children of this school obtained different quantities of protein, fats and hydrocarbons daily at different seasons of the year.

They got the biggest portion of proteins and fats in autumn, and the smallest portion of proteins in winter, fats and hydrocarbons in spring. The nourishment of these children is not balanced. Children of all age groups obtained too little animal proteins and in autumn too little vegetable fats.

The energetic value of daily food ration, except of senior boys, correspond to physiological standarts. Only 14-16 year old boys complained of shortage of food, felt hunger.

Children daily food ration had not enough vitamins PP and calcium salts in all seasons of the year and in winter - phosphorus salts.

Other quantities of vitamins (A, B<sub>1</sub>, B<sub>2</sub>, C) and mineral salts (sodium, potassium, iron) assimilated with food fluctuated within the standart limits all the year round or children got them a little bit more than they needed according to physiological norm.

*Vilniaus pedagoginis universitetas*

# DARBŲ IR BUITIES KULTŪROS SVARBA ASMENYBĖS UGDYMUI

Janina Černiuvienė

Mokinys, kaip ir kiekvienas žmogus, yra dvasinė, valinga, protinga, emocinė ir socialinė būtybė. Jis asmenybe tampa tada, kai pats aktyviai veikia ir savęs pažinimą jungia su išgyvenimais. Savąjį „Aš“ vaizdą jis susikuria veikdamas ir bendraudamas. Mokinio asmenybės ypatybių atsiradimo eiga yra tiesiogiai susijusi ne tik su įgimtais gabumais, bet ir su visais vaiko šeimos ir jį supančios aplinkos veiksniais, ypač su mokymo turiniu bei formomis, asmenybės ugdymo šeimoje ir mokykloje būdais.

Mokykla yra ne tik mokymosi ir žinių įgijimo vieta. Joje vaikas rengiasi gyvenimui. Todėl labai svarbu išmokyti mokinį išreikšti savo žmogiškąją esmę, ugdyti jausmus, valią, įgyti būtinų gyvenimui žinių ir įgūdžių, susidaryti humaniškiausių vertybių sistemą ir ją vadovaujantis jausti į visuomenę, tapti reikšmingu žmonių bendrijos nariu.

Įgyvendinant šiuos tikslus, šalia kitų mokomųjų dalykų darbai ir buities kultūra užima svarbią vietą.

Darbas ir buitis - tai dvi svarbiausios gyvenimo sritys, lydinčios kiekvieną žmogų nuo mažumės iki gyvenimo pabaigos. Darbų ir buities kultūros pamokose vaikai pajunta, kad prasmingas darbas puoselėja žmogaus fizines ir dvasines galias, aukšta asmens buities kultūra padeda susikurti deramas gyvenimo sąlygas, jaukią, estetišką, sveiką gyvenamąją aplinką.

Pastaruoju metu Lietuvą užgriuvusi naujų daiktų, įvairios informacijos, abejotinių vertybių, lengvo pasipelnijimo lavina sutrikdė ne vieną žmogų, o vaikui iš viso nebeaišku, į ką jam orientuotis. Todėl darbų ir buities kultūros mokytojai iškėlė sau naujus darbo tikslus ir jau antri metai dirba pagal naujas šio dalyko programas. Pagrindiniais darbų ir buities kultūros tikslai: sudaryti sąlygas kiekvienam mokiniui įgyti žinių, formuoti įgūdžius bei vertybines nuostatas, leidžiančias suvokti protinio ir fizinio darbo vertę žmogui, suvokti etinius, socialinius, ekologinius darbo santykių aspektus ir jų reikšmę; funkcionaliai, ekonomiškai, estetiškai planuoti, organizuoti ir tvarkyti namų ūkį; suvokti sveikos mitybos, gyvensenos ir slaugos principus; orientuotis daiktų pasaulyje kaip vartotojui, suvokti individualios ir serijinės gamybos darbo organizavimo bei pagamintos produkcijos skirtingumą; ugdyti kūrybingą, mąstančią asmenybę, sugebančią spręsti įvairias gyvenimo problemas.

Kiekvienas darbų ir buities kultūros mokytojas, atsižvelgdamas į vietos sąlygas, materialinę mokyklos bazę, susidarė individualias programas, apimančias keturis skyrius: „Namų ūkį ir ekonomiką“, „Mitybą“, „Darbą su audiniu, verpalais, siūlais...“ bei „Techninius darbus“. Minimumą žinių iš visų programos skyrių gauna kiekvienas mokinys ir mergaitė, ir berniukas.

Utenos Aukštakalnio pagrindinėje mokykloje kartu su kolega, techninių darbų mokytoju, dalį pamokų (16 val.) iš visų keturių programos skyrių, vedame mišrioje grupėse, kuriose berniukai ir mergaitės dirba kartu. Taip mes jau dirbome penktose ir

šeštose klasėse. Šių klasių mokiniai mitybos pamokose sužinojo, kas tai yra sveika, subalansuota mityba, kokia turi būti maisto gaminimo vieta, kokie yra maisto produktai, jų grupės, sudėtis, vertingosios savybės, kaloringumas, kokios maisto medžiagos reikalingos žmogaus organizmui ir kaip gaminti maistą, kad išliktų kuo daugiau vertingų maisto medžiagų. Be to, mokiniai gamino ir puošė įvairius sumuštinis, salotas, mišraines, virė sriubas, gamino kai kuriuos antruosius patiekalus, etnografinius valgius, serviravo stalą.

Šiose pamokose mergaitės ir berniukai buvo mokomi ekonomiškai pirkti ekologiškai švarius maisto produktus, gaminti valgį ir sveikai maitintis. Be to, šios pamokos yra vertingos ir tuo, kad mokiniai dirba palyginti nedidelėse grupėse. Vaikai mokydami kartu ir bendrauja nuoširdžiai dalijasi savo išmintimi ir patyrimu, nesivaržo, nerungtyniauja, natūraliai mokosi elgtis prie stalo, kurti šiltą, jaukią atmosferą. Šiose pamokose vaikai stebi įvairių minčių ir veiksmų spektrą, jo fone vertina ir plečia savo patyrimą.

Mokydami antrąją programos skyrių “Darbas su audiniu, verpalais, siūlais...”, penktų ir šeštų klasių berniukai ir mergaitės išsąmonino higienos reikalavimus drabužiams, susipažino su pluoštais, verpalais, siūlais, jų kilme, naudojimo galimybėmis, mokėsi prižiūrėti ir taisyti drabužius, siuvo nedidelės apimties buitines paskirties daiktus.

Šios pamokos naudingos mokiniams ir teigiamai vertinamos tėvų dėl to, kad vaikai mokomi praktiškai atlikti jiems prieinamus buitinius darbus: prižiūrėti drabužius, avalynę, savo daiktus. Be to, šios pamokos reikalauja iš mokinių daug kruopštumo, darbštumo, savarankiškumo, kūrybiškumo. Ne tik mergaitės, bet ir berniukai mėgsta tokias pamokas. Šeštokų apklausa parodė, kad 50,4% berniukų, 97,1% mergaičių teigiamai vertina “Darbo su audiniu...” pamokas.

Mitybos pamokos dar labiau mokinių mėgstamos. Jos labai patinka 72,7% berniukų ir 100% mergaičių.

Net ir tie mokiniai, kuriems nepatinka mitybos ir darbo su audiniu pamokos, sutinka, kad šių mokėjimų, žinių ir įgūdžių gyvenime jiems prireiks, o labai užimti tėčiai ir mamos neturi laiko pamokyti.

“Namų ūkio ir ekonomikos” bei “Techninių darbų” skyrius dėstė techninių darbų mokytojas. Šiose pamokose penktų ir šeštų klasių mergaitės ir berniukai susipažino su buities kultūros samprata namuose ir viešumoje, mokėsi skaičiuoti savo šeimos biudžetą, išmoko atlikti minimalius elektros darbus, slaugyti (fiziškai ir dvasiškai) ligonius, bandė suvokti žmogaus ir gamtos ryšius, susipažino su medžiais, medienos rūšimis ir savybėmis, projektavo ir gamino paprastus, funkcionalius dirbinius iš medžio.

Nuo neatmenamų laikų žmogus troško aplink save matyti grožį. Kiek sugebėjo, jis puošė savo būstą, namų apyvokos reikmenis, drabužius, darbo įrankius. Šiuo metu vis daugiau mergaičių ateina į mokyklą nelaukę rankose virbalų, vąšelio ar adatos, neturi supratimo apie lietuvių liaudies tradicijas, simbolius, spalvas, raštus. Daugelis mamų pačios nemoka ir nemoko dukrų siuvinėti, megzti, nerti, siūti. Jeigu ne darbų ir buities kultūros pamokos, mergaitės nebeperimtų močiukių taip brangintų ir puoselėtų lietuvių liaudies tradicijų, nebeišmoktų įvairių rankdarbių atlikimo paslapčių, juo labiau, kad pastaruoju metu knygynus ir spaudos kioskus užplūdo iš užsienio įvairi rankdarbiams skirta verstinė literatūra. Mes, buities kultūros mokytojai, patariame mergaitėms neskubėti jų pirkti, nes dažniausiai joje tik gražiai nufotografuotas, naiviais šūkais



propoguojamas neskoningas kičas. Mes savo pamokose stengiamės mergaitėms perteikti tai, kas turi meninę vertę, kas skoninga, ką galima perimti iš lietuvių liaudies tradicijų ir pritaikyti savo šiuolaikinėje buityje.

Be praktinės naudos, rankdarbių pamokose mergaitės nuoširdžiai bendrauja, išsako savo rūpesčius, nerimą, džiaugsmus, diskutuoja įvairiomis, kartais labai intymiomis, temomis, vertina ir plečia savo patyrimą. Įvairių rankdarbių atlikimo technologijos reikalauja iš mokinių nemažų valios pastangų. Ugdomos tokios asmenybės savybės, kaip kruopštumas, darbštumas, kūrybingumas, draugiškumas, savarankiškumas.

Darbus ir buities kultūrą nėra lengva dėstyti, kaip daugelis mano. Daugybės žinių, nepaprastos kantrybės, švelnumo, padaršinimo ir kruopštaus darbo reikia mokytojai, kol nemokėjusi išmegzti paprastos akies mergaitė numezga pirštines ar megztinį, dešimties-vienuolikos metų berniukas ar mergaitė pagamina patiekalą ar padaro iki galo koki nors rankdarbį. Bet pamatai sužibusias vaiko akis, nuoširdžią šypseną veide, kūrybinį džiaugsmą ar išgirsti žodžius: “pagaliau ir man pasisekė”- visus sunkumus akimirksniu pamiršti. Tik labai norėtųsi, kad darbų ir buities kultūros pamokos nebūtų vertinamos kaip antraeilės, nelabai reikalingos, neįgautų pasirenkamųjų dalykų statuso. Ne kiekvienam vaikui gyvenime prireiks visų žinių, kurias jis gauna mokykloje per chemijos, fizikos, matematikos ar kitas pamokas, tačiau darbas ir buitis lydės kiekvieną žmogų visą gyvenimą. Ir ar vaikas išmoks susikurti deramas gyvenimo sąlygas, jaukią, sveiką, estetišką gyvenamąją aplinką, dvasinę atmosferą, paremtą pagarba, meile, paslaugumu, ar išsiugdys blaivų požiūrį į šalies gamybos ir vartojimo politiką bei asmeninę vartojimo kultūrą, sveikos gyvensenos įgūdžius, gebėjimą perimti ir kūrybiškai plėtoti buityje bei darbe krašto etninės kultūros tradicijas, priklausys jo, jo artimųjų, taip pat ir visos šalies gyvenimas.

Todėl baigdama drąsiai galiu teigti, kad ruošiant vaiką gyvenimui, formuojant jo asmenybę, tarp kitų mokomųjų dalykų darbai ir buities kultūra užima labai svarbią vietą.

## **Literatūra**

1. Giedrė Butkienė, Albina Kepalaitė. Mokymasis ir asmenybės brendimas. - V, 1996.
2. Rita Žukauskienė. Raidos psichologija. - V., 1996.
3. Darbai ir buities kultūra. Bendrosios programos. - V., 1996.
4. Dirvinskienė J. Dekoratyviniai nėriniai. - V., 1987.
5. Rankdarbiai. Ketvirtas albumas. - V., 1995.

## **Résumé**

### **L'INFLUENCE DES TRAVAUX DE MÉNAGE POUR LA FORMATION DE LA PERSONNALITÉ**

Un élève, comme chaque personne est la créature morale, raisonnable, affective et sociale. Il devient la personnalité, quand il travaille activement et ses connaissances joint avec ses sentiments. Les talents naturels, l'entourage, la famille, le contenu de l'enseignement a une grande influence pour la formation de la personnalité, d'un élève.

Une école n'est pas seulement un lieu où on fait ses études. Là, un enfant fait les préparatifs



de sa vie. C'est pourquoi les travaux de ménage et la culture de la vie occupent une place très importante parmi les autres branches d'enseignement.

Aujourd'hui un enfant s'est perdu dans la surabondance des choses différentes, de l'information contradictoire, des objets de prix problématiques.

C'est pourquoi les professeurs des travaux de ménage élèvent de nouveaux buts de leur travail à un poste important et il y a déjà deux années, comme ils travaillent d'après de nouveaux programmes.

Le programme des travaux de ménage comprend quatre parties: "Economie de ménage", "Alimentation", "Travaux avec le tissu..." et "Travaux techniques". Tous les élèves (les fillettes et les garçons) le minimum de connaissances et de pratique reçoivent de toutes ces parties. Pendant ces leçons les enfants forment aussi leurs traits caractéristiques, comme l'application, la diligence, l'indépendance, la création, la volonté.

Les garçons et les fillettes aiment ces leçons des travaux de ménage. Leurs parents sont aussi contents, parce que pendant ces leçons les enfants apprennent à s'occuper de leur ménage, à créer les conditions convenables de leur vie, la surface habitable esthétique et salubre, l'atmosphère morale qui s'appuie sur l'amour et le respect, la culture de la vie personnelle, les pratiques de la vie saine, appliquent les traditions de la culture populaire dans sa vie quotidienne.

*Utenos Akštakalnio pagrindinė mokykla*

# **SOCIALINĖ IR ETINĖ KRYPTIS INFORMATIKOS MOKYMO KURSE**

Valentina Dagienė

1991 metais ACM paskelbtoje bakalauro studijų informatikos programoje (computing curricula) numatomos devynios mokymo kryptys [10]:

- algoritmai ir duomenų struktūros;
- architektūra;
- kompiuterinė intelektika ir robotai;
- duomenų bazės ir informacijos paieška;
- žmogaus ir kompiuterio sąveika;
- skaitmeniniai ir simboliniai skaičiavimai;
- operacinės sistemos;
- programavimo kalbos;
- programinės įrangos metodologija ir inžinerija.

Išvardytos kryptys apima visą informatikos discipliną. Kiekviena kryptis yra paremta klasikine teorine medžiaga, abstraktumu, projektavimu bei realizacija. Kadangi šios kryptys sudaro fundamentaliąją disciplinos dalį, tai jos turi būti įtrauktos į kiekvienos aukštosios mokyklos informatikos bakalauro studijas. Kai kurios kryptų temos pernelyg sudėtingos, ne itin reikšmingos, todėl jų dėstymui gali būti skiriama mažiau valandų. Šitokias temas galima palikti papildomoms bakalauro arba magistranto studijoms. Išsamesnį kryptų aptarimą galima rasti [3].

## **Bakalauro studijų tikslai**

Informatikos bakalauro studijos turi paruošti studentus taip, kad jie suvoktų informatikos discipliną tiek akademinio, tiek profesinio lygmeniu. Todėl studentai turi susipažinti su kompiuterinės technikos raida, poveikiu įvairioms gyvenimo sritims: ekonomikai, mokslui, teisei, politikai, kultūrai.

Pagrindinis bakalauro studijų ir programų tikslas – suteikti nuoseklių, logiškų, vientisų žinių iš informatikos disciplinos. Baigiantieji iš kiekvienos krypties turėtų susidaryti priežastingumu pagrįstą pasaulėvaizdį.

Antrasis bakalauro programų tikslas – jų efektyvus funkcionavimas mokymo institucijose. Šios institucijos paprastai būna gana skirtingos: vienos akcentuoja gilesnę parengimą, kitos – atvirkščiai, vienos apibrėžia griežtus reikalavimus ir juos vykdo, kitos yra lankstesnės.

Pagal skirtingas detalias programas nevienodai parengiami studentai profesiniam darbui ar magistro studijoms, todėl programose reikėtų akcentuoti bendriausius profesinio ar asmeninio klausimus. Tai trečiasis tikslas.

Ketvirtasis tikslas - bakalauro programos turi sukurti mokymosi aplinką, kurioje studentams būtų atskleidžiamas etinis ir socialinis kompiuterių naudojimo poveikis. Čia taip pat turėtų būti aptariami techninės priežiūros, programinės įrangos platinimo,

šiuolaikinės technologijos evoliucijos klausimai.

Penktasis tikslas - šios programos turėtų parengti studentus, gebančius pritaikyti įgytas žinias tam tikroms specifinėms problemoms ir išspęsti jas. Čia svarbiausia, kad studentas sugebėtų aiškiai apibrėžti uždavinio formuluotę, rasti jo lengviausią sprendimo būdą, jį specifiuoti, realizuoti, testuoti, modifikuoti bei dokumentuoti. Studentai turėtų būti mokomi atlikti užduotis tiek individualiu būdu, tiek grupiniu.

Pagaliau bakalauro programos turėtų atspindėti pakankamą teorinių žinių lygį, kad studentai įgytų atitinkamą intelektinį ir abstraktų mąstymą, kuris būtų reikalingas tolesniems tyrinėjimams.

## **Trys mokymo lygmenys**

Kadangi informatika remiasi trimis klasikinėmis disciplinomis – matematika, gamtos mokslais ir inžinerija, – tai kiekvienoje iš devynių krypčių atsispindi trys lygmenys: teorija, abstrakcija, projektavimas.

Teorija yra artima matematikai ir dėstoma remiantis matematiniais pagrindimais. Pirmiausia studentai supažindinami su bendrosios matematikos kursu. Gilesnės matematinės studijos atsiranda dėstant algoritmus (sudėtingumo teorija), architektūrą (logika), programavimo kalbas (formaliosios gramatikos ir automatai).

Abstrakcija susijusi su eksperimentiniais mokslais. Informatikos bakalauro studijos turėtų supažindinti studentus su procesų abstrakcija įvairiais būdais, pavyzdžiui, nagrinėti von Neumano kompiuterio modelį.

Projektavimo lygmuo susijęs su inžinerija ir naudojamas duotos klasės uždaviniams spręsti.

## **Mokymo krypčių temų detalizavimas**

Kiekviena informatikos mokymo kryptis yra skirstoma į kelias ar keliolika temų. Kiekviena tema turi būti nagrinėjama atsižvelgiant į aptartuosius lygmenis. ACM rekomenduoja kiekvienos krypties detalų temų paskirstymą (žr. lentelę kitame p.) [10]. Greta krypties nurodomas rekomenduojamas akademinių valandų skaičius.

Pateiktoje lentelėje išvardytos ne devynios kryptys, kaip buvo aptarta anksčiau, o dešimt. Dešimtoji, paskutinė kryptis, skiriama socialiniams, etiniams ir kultūriniais klausimams, susijusiems su kompiuterių naudojimu, spręsti.

## **Socialinis ir profesinis kontekstas**

Daugelyje šiuo metu publikuojamų užsienio šalių straipsniuose ypatingas dėmesys skiriamas socialiniams-etiniams klausimams, kylantiems naudojant kompiuterius, perduodant ar apdorojant informaciją [1, 4, 7]. Šias temas rekomenduojama įtraukti į bendrojo lavinimo mokyklų informatikos dėstymo kurso modulius [5] (UNESCO rekomenduojamoje programoje vienas iš pagrindinių modulių yra „Socialiniai ir etiniai aspektai“ [2]). Tarptautinės švietimo pasiekimų tyrimų asociacijos duomenimis, daugumoje šalių šiai temai bendrojo lavinimo mokyklose skiriama nuo 10% iki 30% pamokų laiko [8, 9].

## **Bakalauro studijų programos pagrindinės temos**

### **Algoritmai ir duomenų struktūros (47 val.)**

- pagrindinės duomenų struktūros
- abstraktūs duomenų tipai
- rekursiniai algoritmai
- kompleksinė analizė
- sudėtingumo klasės
- rikiavimas ir paieška
- algoritmiškumas ir išsprendžiamumas
- uždavinių sprendimo strategijos
- lygiagretūs ir paskirstytieji algoritmai

### **Architektūra (59 val.)**

- skaitmeninė logika
- skaitmeninės sistemos
- kompiuterinis duomenų vaizdavimo lygis
- assemblerinis kompiuterio lygis
- atmintinės sistemos organizacija ir struktūra
- sąsaja ir ryšiai
- architektūros alternatyvos

### **Kompiuterinė intelektika ir robotai (9 val.)**

- kompiuterinės intelektikos istorija ir taikymai
- uždavinių būsenų ir paieškos strategijos

### **Duomenų bazės ir informacijos paieška (9 val.)**

- duomenų bazių sistemų apžvalga, modeliai ir taikymai
- reliaciniai duomenų modeliai

### **Žmogaus ir kompiuterio sąveika (11 val.)**

- vartotojo sąsaja
- kompiuterinė grafika

### **Skaitmeniniai ir simboliniai skaičiavimai (7 val.)**

- skaičių vaizdavimas, klaidos ir perkeliamumas
- iteraciniai artutiniai metodai

### **Operacinės sistemos (31 val.)**

- istorija, evoliucija ir filosofija
- užduočių valdymas ir procesai
- procesų koordinavimas ir sinchronizacija
- užduočių planavimas ir paskirstymas
- fizinis ir virtualus atmintinės organizavimas
- įrenginių valdymas

- bylų sistemos ir vardai
- slaptumas ir apsauga
- ryšiai ir tinklai
- paskirstytosios ir realaus laiko sistemos

#### **Programavimo kalbos (46 val.)**

- programavimo kalbų istorija ir apžvalga
- virtualus kompiuteris
- duomenų tipų vaizdavimas
- valdymo struktūrų kontrolė
- duomenų apsauga, dalijimasis ir tipų kontrolė
- dinaminis atmintinės skirstymas
- baigtiniai automatai ir reguliarūs reiškiniai
- laisvojo konteksto gramatikos ir dėkliniai automatai
- kalbų transliatorių sistemos
- programavimo kalbų semantika
- programavimo paradigmos
- lygiagretaus programavimo konstrukcijos

#### **Programinės įrangos metodologija ir inžinerija (44 val.)**

- uždavinių sprendimo pagrindinės sąvokos
- programinės įrangos plėtra
- programinės įrangos reikalavimai ir specifikacijos
- programinės įrangos projektavimas ir realizacija
- verifikavimas ir sertifikavimas

#### **Socialiniai, etiniai ir profesiniai klausimai (11 val.)**

- informatikos istorija ir socialinis kontekstas
- profesionalių kompiuteristų pareigos
- rizika ir atsakomybė
- intelektualiosios vertybės

Bakalauro studijų studentai turi gauti pakankamai žinių, kad suprastų pagrindines kompiuterių naudojimo kultūrinės, socialinės, teisines ir etines problemas. Jie turi suvokti, kur disciplina buvo anksčiau, kur yra šiuo metu ir kur ji galėtų būti ateityje. Jie taip pat turi suprasti savo individualią įtaką šiam procesui, atitinkamas technines ir filosofines problemas, estetinę reikšmę.

Studentai taip pat turėtų būti rengiami rimtiems klausimams, susijusiems su kompiuterių naudojimu socialiniu poveikiu: jie turi sugebėti tiek paklausti įvairius klausimus, tiek pateikti savo samprotavimus į iškeltas problemas. Studentai turėtų suprasti kompiuterių poveikį atskirų individų, grupės bei institucijų veiklai.

Pagaliau studentai turi būti išmokyti pagrindinių programinės ir techninės įrangos vartotojų teisių, taip pat suprasti šių teisių etinę pusę, savo atsakomybę visuomenei. Jie turi suvokti savo teisių ribojimus, taip pat ribojimus savo įrankiams.

Visiems šiems klausimams aptarti studentams turi būti skiriamas paskaitų kursas.

Dėl to siūloma dešimtoji kryptis informatikos kurse. Tačiau šiai kryptčiai buvo numatyta gana nedaug laiko, dar iki praeitų metų trūko jos pagrindimo trimis lygmenimis, aiškaus temų detalizavimo.

Todėl 1996 metais keletas mokslininkų pasiūlė detalų kompiuterių etinio ir socialinio poveikio krypties pagrindimą [6].

Pirmiausia siūloma pakeisti krypties pavadinimą: „Etinis ir socialinis kompiuterio poveikis“ (Ethical and Social Impact of Computing). Toliau vietoj ankstesnių keturių temų siūlo penkias, gerokai pakeistas temas:

- profesionalaus kompiuteristo atsakomybė;
- etinės analizės pagrindiniai elementai;
- etinės analizės pagrindiniai įgūdžiai;
- socialinės analizės pagrindiniai elementai;
- socialinės analizės pagrindiniai įgūdžiai.

Kiekviena tema aprašoma ir pagrindžiama visoms kryptims taikomais trimis lygmenimis: teoriniu, abstrakcijos ir projektavimo. Yra pasiūlytas kiekvienos temos turinys, aprašomos pagrindinės idėjos, netgi pateikta pamokų tematika, laboratoriniai darbai ir pratimai [6].

Dėstant pirmąją temą, svarbu, kad studentai suprastų savo asmeninę atsakomybę, pareigas, kad gerai suvoktų pagrindinius etinius principus: garbingumą, sąžiningumą, bešališkumą, nepriklausomumą, teisingumą, išipareigojimo gerai atlikti darbą vertę. Siūlomos tokios paskaitų temos: a) kompiuterinių technologijų raidos ir plėtros istorija, jų įtaka visuomenės gyvenimui; b) etikos samprata; c) pagrindiniai etiniai modeliai; d) informatiko profesijos samprata ir apibrėžtis; e) informatikų (kompiuteristų) profesinės atsakomybės ir etikos kodeksas.

Antrosios temos svarbiausia paskirtis - kad studentai suvoktų ir sugebėtų taikyti tris pagrindinius etinės analizės elementus: a) etinių principų racionalumą; b) etinių reikalavimų neišvengiamumą; c) kai kurių lengvų etinių reikalavimų ginčytinumą.

Ketvirtąją temą sudaro penki svarbiausi aspektai: a) socialinio konteksto įtaka technologijų plėtrai; b) socialinių reiškinių sąveika; c) technologijos stiprina jų kūrėjų vertę; d) žmonių skirtingumų suvokimas; e) empirinių duomenų būtinumas projektuojant ir įgyvendinant idėjas.

Trečioji ir penktoji temos skirtos etinės ir socialinės analizės praktiniams įgūdžiams ugdyti bei formuoti.

## **Išvados**

Žmogaus ir kompiuterio sąveika – aktuali nūdienos tema. Norėdami pilnateisiškai įsitraukti į informacinės visuomenės gyvenimą, turime išmokti gerbti aplink mus esančius žmones, branginti savo ir jų laiką, vertinti nuveiktus darbus. Tam pirmiausia turime suvokti kompiuterio, kaip modernaus informacinio įrenginio, atliekamą vaidmenį, jo paskirtį ir galimybes. Turime rimtai apsvarstyti informacijos perdavimo, gavimo, saugojimo, skleidimo, tvarkymo problemas.

Mūsų aukštosios mokyklos etinei ir socialinei kompiuterio poveikio kryptčiai skiria labai mažai dėmesio. Bendrojo lavinimo mokyklose dar liūdnesnis vaizdas. Suprantama, nėra mokytojams skirtų rekomendacijų, mokomoji medžiaga - daugiausia anglų kalba, trūksta motyvacijos. Jeigu norime lygiuotis į pažangias pasaulio šalis, turime suklusti.



## Literatūra

1. Collins W. R., Miller K. W. Paramedic ethics for computer professionals // Journal Systems and Software. - 1992. - N. 1. - 1-20.
2. Dagienė V. Informatikos mokymo moduliai: metodiniai svarstymai // Kompiuterių naudojimas mokykloje. – V., 1997. - P. 27-54.
3. Denning P. J., Comer D. E., Gries D. Computing as a Discipline. – Commun. ACM. - 1989. - Vol. 32. - N. 1. - P. 9-23.
4. Hutchinson J. P. Outlook for the Next Century and Its Implication and Impacts on Technology Education. – Advanced Educational Technology in Technology Education. - NATO ASI Series, F. - Vol. 109. - P. 85-98.
5. Informatics for Secondary Education: A Curriculum for Schools. – Paris: UNESCO, 1994.
6. Martin C. D., Huff C., Gotterbarn D., Miller K. Implementing a Tenth Strand in the CS Curriculum. – Communications of the ACM, 1996. - Vol. 39. - N. 12. - P. 75-84.
7. Miller K. Computer ethics in the curriculum. – Computer Sci. Education, 1988. - N. 1, P. 37-52.
8. Schools, Teachers, Students and Computers: a Cross-National Perspective. – IEA-CompEd Study, IEA, 1993.
9. The IEA Study of Computers in Education: Implementation of an Innovation in 21 Education Systems. Edited by W. J. Pelgrum and T. Plomp. – Oxford: Pergamon Press, 1993.
10. Tucker A. B., Barnes B. H., Aiken R. M. A summary of the ACM/IEEE-CS joint curriculum task force report : Computing Curricula 1991. – Commun. ACM, 1991. - Vol. 34, N. 6, 68-84.

## Summary

### **SOCIAL AND ETHICAL TREND IN INFORMATICS COURSE**

This paper deals with the computing curricula for undergraduates. The nine subject areas are described. The three notions of computing – theory, abstraction, and design – are relevant in each area. Undergraduates need to understand the basic cultural, social, legal, and ethical issues inherent in the discipline of computing.

Thus, the main attention is paid on a tenth trend – ethical and social impact of computing. There are five fundamental knowledge units of this trend: 1) responsibility of the computer professional; 2) basic elements of ethical analysis; 3) basic skills of ethical analysis; 4) basic elements of social analysis; 5) basic skills of social analysis.

*Matematikos ir informatikos institutas, Vilniaus pedagoginis universitetas*

# **VIENO KOMPIUTERIO PANAUDOJIMO MOKYKLOJE PAGRINDINĖS KONCEPCIJOS**

Valentina Dagienė

1986 m. visose Lietuvos bendrojo lavinimo vidurinėse mokyklose buvo pradėtas privalomas informatikos mokymas. Nuo tada ir bandoma aprūpinti mokyklas kompiuteriais.

1995 m. buvo parengtas „Lietuvos bendrojo lavinimo, profesinių ir aukštesniųjų mokyklų kompiuterizavimo“ projektas [14]. Projektas pradėtas vykdyti 1996 metais ir bus tęsiamas dvejus metus. Pagal šį projektą beveik 100 bendrojo lavinimo mokyklų gavo 10 arba 6 darbo vietų IBM genties kompiuterių klases, visos likusios vidurinės – po vieną kompiuterį. Kadangi Lietuvoje yra arti 700 vidurinių mokyklų, tai dauguma jų turės po vieną vienintelį kompiuterį.

Ką mokyklos daro ar darys su tuo vienu kompiuteriu? Kaip priims jį mokyklų vadovai? Kokiomis kryptimis turėtų būti organizuojamas darbas? Kaip efektyviau išnaudoti kompiuterio galimybes? Šie ir dar daugelis kitų klausimų kyla besvarstant vieno kompiuterio panaudojimo perspektyvas mokyklose.

## **Mokyklų kompiuterizavimo modeliai**

Pasižvalgius po pasaulį, vieno kompiuterio panaudojimas mokyme nėra neregėta negirdėta idėja. Atvirkščiai, netgi UNESCO siūlomoje informatikos mokymo programoje nurodoma, kad mokant kai kurių modulių pakanka vieno kompiuterio netgi mokinių grupei [10].

Samprotaujant teoriškai galėtume sudaryti tris pagrindinius mokyklų kompiuterizavimo modelius:

- 10 mokinių + 10 kompiuterių;
- 10 mokinių + 5-6 kompiuteriai;
- 10 mokinių + 1 kompiuteris.

Iš praktinės patirties atsiranda du kraštutiniai atvejai:

- 30 mokinių + 1 kompiuteris;
- 1 mokinys + 1 kompiuteris.

Pirmasis modelis, 10+10, gana įprastas kompiuterius turinčiose mokyklose. Jį galėtume pavadinti „mokinių užimtumo“ modeliu. Kiekvienas mokinys per pamoką turi po kompiuterį ir kažką juo daro. Mokytojas gali dirbti itin smarkiai, besistengdamas atsakyti į kiekvieno klausimą, supažindinti su naujovėmis, išmokyti dirbti su įvairiomis programomis, tačiau gali ir pasyviai stebėti mokinių veiklą.

Antrasis modelis, 10+5, taip pat būdingas mūsų mokykloms. Jį pavadintume „kompiuterių užimtumo“ modeliu. Kadangi prie kiekvieno kompiuterio sėdi po porą mokinių, tai paprastai kompiuteris nestovi be darbo. Šis modelis nėra itin populiarus užsienio šalyse. Ten dažniausiai mėgstama, kai arba vienas mokinys sėdi prie vieno kompiuterio, arba 4-6 mokiniai naudoja vienu kompiuteriu, t. y. vyksta grupinis darbas

[12, 13].

Trečiasis modelis, 10+1, yra būtent tas, kurio problemos bus išsamiau nagrinėjamos šiame straipsnyje. Šį modelį turėtume pavadinti „mokytojo užimtumo“ modeliu. Čia ypatingą meistriškumą turi parodyti mokytojas, sugebantis parengti pamokas taip, kad kompiuteris būtų panaudotas efektyviai, kad mokiniai būtų patenkinti, kad jų darbas būtų našus, kad pamokoje nebūtų sumaišties.

Paskutiniai modeliai, 30+1 ir 1+1, pavadinti kraštutiniais. Kodėl? Pirmasis šių modelių rodo, kad mokytojui teks dirbti su gana didele grupe (30). Nors mūsų ekonominė situacija ne itin leidžia mažinti mokinių skaičių klasėse ir dažniausiai mokyklos, gavusios vieną kompiuterį, turės tenkintis šiuo modeliu, tačiau reikėtų nenuleisti rankų ir ieškoti išečių skaidant mokinius į mažesnes grupes. Galima būtų pamąstyti ir apie tai, kad 30+1 modelis puikiai tiktų perorganizuojant informatikos mokymą klasėje kitoku būdu. Pavyzdžiui, kompiuteris galėtų stovėti patalpoje, panašioje į biblioteką, ir būti prieinamas visiems informacijai ieškoti, straipsniams rengti, paštui organizuoti. (Apie tai rašė G. Grigas dar 1992 metais [9].)

Antrasis modelis, 1+1, – tai individualaus darbo modelis. Jis iš dalies panašus į pirmąjį, 10+10, tačiau tik iš dalies, nes čia suprantama, kad vienas mokytojas dirba su vienu mokiniu. Tai gana našaus darbo modelis, tačiau jis brangus ir gali būti taikomas tik kai kuriais ypatingais atvejais, pavyzdžiui, rengiant olimpiadininkus.

Visus aptartuosius modelius galima rasti mūsų mokyklose. Daugiausiai dėmesio skiriama pirmajam modeliui – kompiuterių klasių ar centrų funkcionavimui. Vieno kompiuterio modelis šiuo metu apima daugiausia mokyklų.

## **Vieno kompiuterio modelis**

Peržvelgę visus penkis kompiuterių paskirstymo modelius, matome, kad vienas kompiuteris turi išskirtinę prasmę: minimas dažnai. Idėją turėti mokykloje bent vieną gerą, galingą kompiuterį iškelia daugelis šalių. Apie tai byloja ir Tarptautinės švietimo pasiekimų tyrimų asociacijos atliktų eksperimentų analizė [5, 12, 13]. Ten ir buvo suformuluota sąvoka „vieno kompiuterio modelis“.

Vienas, bet puikios konfigūracijos kompiuteris, – tai telekomunikacinis ryšys su pasauliu, skelbimų lenta mokytojams, mokyklinė leidyba, elektroninė biblioteka, gabių moksleivių grupės pratybų įrankis ir t. t. Šios mintys buvo iškeltos gana seniai [1, 16], ypač aiškiai jos formuluojamos straipsnyje [3]. Čia, be kita ko, sakoma, kad vieno kompiuterio modelis suteikia moksleiviams sampratą apie šiuolaikinių informacinių technologijų lygį, be to, vieną kompiuterį mokykla gali kasmet žymiai lengviau atnaujinti. Tačiau vieno galingo kompiuterio privalumai klasėje prieš dešimtį pasenusių praktiškai suprasti ir įvertinti ne taip seniai.

Iš kitos pusės, reikia suprasti, kad vieno kompiuterio modelis nepakeičia kompiuterių klasės modelio. Abu šie modeliai puikiai papildo vienas kitą ir gali būti derinami vienoje mokykloje.

Mokslininkai, įvairių dalykų mokytojai, informatikai metodologai ieško, aptarinėja pagrindines vieno kompiuterio modelio pritaikymo kryptis. Susumavus įvairių šalių patirtį, galima būtų išskirti penketą pagrindinių krypčių:

- kompiuteris – ryšys su pasauliu;
- demonstracinė priemonė;

- grupinis darbas;
- individualus darbas;
- mokytojo kvalifikacijos tobulinimas.

1997 m. gegužės 16-17 d. Atviros Lietuvos fondo „Naujų technologijų“ programa surengė konferenciją „Vieno kompiuterio efektyvus naudojimas mokykloje“, kurioje net pusšimtis mokytojų pristatė savo darbo patirtį. Mokytojų pranešimuose dominavo aukščiau išvardytos penkios kryptys, ypač buvo akcentuojamas ryšys su pasauliu bei mokyklos leidybinė veikla.

## **Kompiuteris - ryšys su pasauliu**

Nuo 1996 metų Kalėdų visos Lietuvos bendrojo lavinimo vidurinės mokyklos turi po kompiuterį su vertikliu (modemu). Vadinasi, visos mokyklos įgyja galimybę greitai gauti ir perduoti informaciją į bet kurią pasaulio vietą.

Reikėtų itin pabrėžti žodį „greitai“. Moksleiviai ir anksčiau galėjo rašyti laiškus paprastu paštu, tačiau tas susirašinėjimas daugeliui, ypač jaunesniųjų klasių mokiniams, trokšiantiems greitai matyti rezultatus, būdavo varginančiai nuobodus, o ir daugelis dabar atliekamų projektų iš viso nebūtų įmanomi.

Pati paprasčiausia kompiuterinio ryšio su pasauliu priemonė – elektroninis paštas. Apie elektroninio pašto panaudojimo galimybes mokymui daug rašoma [2, 8, 11, 15,]. Nuo 1992 m. Lietuvoje elektroninis paštas naudojamas moksleivių informatikos olimpiadose: uždavinių sprendimams persiųsti. Šitoks darbo organizavimas patogus tiek mokiniams, tiek mokytojams, tiek nacionalinei vertinimo komisijai: mokiniai gali dirbti rajonų bei miestų centruose, mokytojams nereikia toli važiuoti, visus darbus operatyviai gauna ir įvertina viena komisija [7].

Elektroninis paštas glaudžiai susijęs su nuotoliniu (distanciniu) mokymu, iš tikrųjų elektroninis paštas yra viena svarbiausių priemonių nuotoliniam mokymui vykdyti.

1992-1994 metais grupė Matematikos ir informatikos instituto mokslininkų, remiami UNESCO, atliko projektą „Tolimasis (informatikos) mokymas“. Projekte buvo tiriamos elektroninio pašto panaudojimo informatikos mokymui galimybės. Atlikta keletas eksperimentų, rezultatai ir išvados paskelbti straipsniuose [6, 8]. Tai buvo pirmieji tiek nuotolinio mokymo, tiek elektroninio pašto naudojimo mokymui darbai Lietuvoje. Teigiamos projekto išvados, tiesiogiai ir netiesiogiai, darė įtaką įvairių sričių mokymo projektams rengti.

Šiuo metu patraukliausia ryšio su pasauliu forma – Internetas. Jis sukelia didžiulį kiekvieno mokinio susidomėjimą. Mokytojams reikėtų tai turėti omeny ir prireikus pasinaudoti šia priemone. Pavyzdžiui, Internetas galėtų būti motyvacijos stokojančių mokinių smalsumui sužadinti arba nedrasiųjų mokinių aktyvumui skatinti.

Kadangi Internetas drauge yra ir nepigi ryšio priemonė, mokiniams turėtų būti diegiamas taupumo, išradingumo jausmas. Reikėtų skatinti bendradarbiavimą, paramą vieni kitiems, pavyzdžiui, perduoti draugams surastą įdomią informaciją.

Internetas gali būti ne tik informacijos paieškos priemone, bet ir kultūringas savos informacijos pateikimas kitiems. Gabesnieji mokiniai galėtų pristatyti Internetu savo mokyklą, mokytojus, mokinių pasiekimus įvairiose srityse ir pan.

## **Demonstracinė priemonė**

Pats paprasčiausias būdas – panaudoti kompiuterį standartinei mokomajai medžiagai demonstruoti. Šiuo atveju kompiuteris pakeičia jau seniai mokyklose naudojamus plakatus, schemas, brėžinius, rodomas skaidres ar kino juostas. Šis būdas visiems aiškus, tačiau pirmiausia tam reikia gerų, tinkamai parengtų demonstracinių mokomųjų programų. Antra, šis būdas pasyvus, todėl jis nėra efektyvus ir gali būti taikomas tik trumpais laiko momentais.

Panašiai kompiuterį galima panaudoti naujausiai programinei įrangai demonstruoti. UNESCO rekomenduojamuose informatikos mokymo moduluose siūloma šiuo būdu supažindinti su kai kuriomis sudėtingesnėmis, profesionalumo bei galingų technologijų reikalaujančiomis temomis.

Geriausia būtų panaudoti vieną kompiuterį mokytojo parengtos pamokos medžiagai iliustruoti. Tačiau šiuo atveju mokytojas turėtų sugebėti greitai ir kvalifikuotai naudotis kompiuteriu, turėti tam patogią (teisėtai įgytą) programinę įrangą. Kiekvienas geras mokytojas turi savo dėstymo metodiką, nori ją kasmet atnaujinti, todėl standartinės priemonės visiems tinka tik nedidelei užsiėmimų daliai.

## **Grupinis darbas**

Mokymosi metodai mūsų mokyklose vis dar gana daug tebeatsilieka nuo kitų šalių, viena didžiausių sričių – darbas grupėmis. Nors grupinio darbo metodika dabar itin akcentuojama, spausdinama daugybė straipsnių, patys mokytojai rengia seminarus, moko vieni kitus, tačiau dažnai tai būna atliekama formaliai, neįsijaučiant, neišgyvenant vidumi naudojamo metodo. Todėl ir mokiniai jį ne itin priima.

Turint vieną kompiuterį grupinis darbas darosi gyvybiškai būtina mokymo proceso dalis [4]. Pagal daugelio šalių atliktus tyrimus ir prieitas išvadas efektyviausiai dirba grupės, sudarytos iš 4-6 mokinių. Organizuoti kompiuterinio raštingumo mokymą grupėmis siūlo ir UNESCO informatikos mokymo programa [10]. Kai kurie moduliai konkrečiai nurodo tinkamiausią skaičių mokinių grupėje, pavyzdžiui, 5-6. Taip pat nurodoma ir konkreti programinė įranga, kuria mokiniai turės naudotis. Kadangi paprastai mokiniai turi atlikti ir visus parengiamuosius darbus (surinkti informaciją, parengti anketas, tinkamai jas apdoroti, susipažinti su programine įranga), tai vyraujanti grupinio darbo forma – projektų metodas.

Grupiniam darbui galėtume priskirti daugumą šiuo metu populiarios veiklos: laikraščių, dienoraščių, knygų leidybą, muzikinių centrų organizavimą, dalyvavimą įvairiuose šalies ir tarptautiniuose projektuose.

## **Individualus darbas**

Individualaus darbo atveju naudojamas modelis 1+1, tačiau tai nėra modelio 10+10 suprastintas variantas. Individualiu darbu įprasta laikyti, kai mokytojas moko vieną mokinį. Šis būdas buvo naudojamas visais civilizacijos laikais, jis sukuria puikius rezultatus, tačiau visuomenei yra pernelyg brangus. Todėl gali būti taikomas tik išimtinais, ypatingais atvejais, pavyzdžiui, rengiant itin gabius mokinius įvairiems konkursams arba kai kada padedant atsilikusiems mokiniams pasivyti bendraamžius.

Individualus darbas jokių būdu nepakeičia grupinio darbo. Tai pripažįsta net stiprios

ekonomikos šalys. Iš kitos pusės, visiškas individualaus darbo nebuvimas blogina mokinių mokymosi rezultatus, mažina kūrybiškumą, išsradingumą, slopina aktyvumą.

Kiekvienas mokinys turi jaustis asmenybe, atsakančia už savo mokymąsi. O tam reikia, kad mokinys galėtų bent kai kada pasirinkti norimą tyrinėti sritį, mokymosi tempą, būdus, galėtų pats ieškoti reikiamos informacijos, o radęs – pritaikyti ją. Tokiam mokymosi būdai itin tinka kompiuteris. Mokytojas gali vienu metu šiuo metodu dirbti su keliais mokiniais, suderinęs kompiuterio laiko panaudojimo grafiką.

Informatikams reikėtų vertinti individualų darbą, juk šios srities talentų ugdymas ne mažiau svarbus negu, pavyzdžiui, muzikantų (palyginkime, kiek ten dėmesio skiriama individualiam darbui). Be to, individualaus darbo rezultatai galėtų būti naudingi mokyklai: pavyzdžiui, mokytojas drauge su gabiais mokiniais gali parengti mokyklai reikalingas aukšto lygio programas.

## Mokytojo kvalifikacijos tobulinimas

Mokytojo (kalbėkime ne apie bet koki, bet apie tą, kuris atsakingas už mokykloje esantį kompiuterį) žinios neatsiranda iš niekur. Jis turi mokytis, tyrinėti pats. Vieno kompiuterio modelis kaip tik ir turėtų suteikti tokią galimybę. Tai būtų tarytum tiltelis į vandenį: išmokus dirbti turint vieną kompiuterį, bus lengviau valdyti visą kompiuterių klasę.

Mokytojas galėtų panaudoti kompiuterį daugeliui mokyklinių darbų atlikti: mokinių sąrašams tvarkyti, įvairiems dokumentams rengti, projektams vykdyti. Vienas kompiuteris galėtų tapti ir kitų dalykų mokytojų minimalia kompiuterinio raštingumo mokymo priemone.

## Išvada

Kompiuteris – tai priemonė, puiki, daug galinti, tačiau vis tik priemonė. Svarbiausios grandys mokykloje yra mokytojas: **vienas** mokytojas, mokantis mokinius, ir **vienas** (kiekvienas) mokinys, besimokantis iš mokytojo. Mokinys, kasdien ieškantis savojo „aš“, nenurimstantis, bandantis įvairius kelius, nepatikintis jam sakomomis tiesomis, viską išbandantis savo jėgomis. Mokytojas, įdedantis daug triūso, vis tebesimokantis, tebetrokštantis žinių, besiveržiantis būti drauge su mokiniais.

„Džonatanas [žuvėdra-mokytojas, straipsnio aut. past.] nepalikdavo jų [mokinių] vienu nė valandėlei: kiekvienam suspėdavo ką nors parodyti, patarti, pareikalauti, paliepti. Jis skraidė su jais naktimis, skraidė per debesis ir audrą, vien dėl malonumo“... (*R. Bachas. Džonatanas Livingstonas žuvėdra. Alegorinis pasakojimas. – Vilnius: Vaga, 1981*).

## Literatūra

1. Adams T. Computers in Learning: a Coat of many Colours. – Computer in Education. - 1988. - Vol. 12. - N. 1. - P. 1-6.
2. Bates A. W. Educational Aspects of the Telecommunications Revolution. – Proceedings of the IFIP TC3 Third Teleteaching Conference, TeleTeaching 93, Trondheim. - Norway. - 20-25 August, 1993. - P. 1-10.
3. Christočevskij S. Kompiuteri v rosijskich školach. – Kompiuter press. - 1995. - N. 8. - P. 8-14.
4. Cooperative Newswring Unit for a One-Computer Classroom. – The Computing



- Teacher, 1990-91, N.12/1, 14-16.
5. Dagienė V. Kompiuteriai pasaulio mokyklose: ko ir kaip mokoma. – Informatika. - 1995. - Nr. 28. - P. 22-34.
  6. Dagienė V., Grigas G. Tolimasis programavimo mokymas. – Kompiuterininkų dienos '93: Konferencijos medžiaga. – V., 1993. - P. 59-64.
  7. Dagys V. Moksleivių informatikos olimpiadų rengimo principai. – Kompiuterininkų dienos '93: Konferencijos medžiaga. – V., 1993. - P. 64-67.
  8. Grigas G. An Experient of Computer Programming Practice by E-mail. – Interpersonal Computing and Technology: An Electronic Journal for the 21st Century (Listserv@guv.m.georgetown.edu GET GRIGAS IPCTV1N2). - Vol. 1. - N. 2.
  9. Grigas G. Informatikos mokymo tikslai ir jų realizavimas. – Antroji mokyklinės informatikos konferencija. Pranešimų medžiaga ir mokymo programos. – V., 1992. - P. 22-27.
  10. Informatics for Secondary Education: A Curriculum for Schools. – Paris: UNESCO, 1994.
  11. Kriščiūnienė N. Elektroninis paštas mokykloje. – Kompiuterizuotas mokymas Lietuvoje: Konferencijos darbai. – V., 1996. - P. 51-53.
  12. Schools, Teachers, Students and Computers: a Cross-National Perspective. – IEA-CompEd Study, IEA, 1993.
  13. The IEA Study of Computers in Education: Implementation of an Innovation in 21 Education Systems. Edited by W. J. Pelgrum and T. Plomp. – Oxford: Pergamon Press, 1993.
  14. Vaskela G. Mokyklų kompiuterizavimo projektas. – Infobalt '96. - 1996. - Vol. 1. - P. 88-89.
  15. Welsh L. A.. Using Electronic Mail as a Teaching Tool. – Communications of ACM, 1982. - Vol. 23. - N. 2. - P. 102-108.
  16. White M.-A. Current Trends in Education and Technology as Signs to the Future. – Education and Computing. - 1989. - N. 5. - P. 3-10.

## Summary

### THE MAIN IDEAS OF USING ONE COMPUTER IN A CLASS

This paper highlights the five models of computerization project: 10 students + 10 computers, 10 students + 5-6 computers, 10 students + 1 computer, 30 students + 1 computer, 1 student + 1 computer. The main attention is paid to “the one computer mode”. The use of one computer in classroom can be a powerful tool in five ways: computer as a communication tool, computer as a demonstration tool, for group work, for individual work, as a tool for teacher's learning. Some theoretical aspects of all trends are described as well.

*Matematikos ir informatikos institutas, Vilniaus pedagoginis universitetas*

# SKIRTINGO AMŽIAUS MOKSLEIVIŲ ŽODINĖS ASOCIACIJOS

Janina Daukšytė

Bet kurio prasmingo pasakymo grandis - tarpžodiniai asociaciniai ryšiai. Tarpžodinio asociavimo procese dalyvauja eilė operacijų: žodžių leksinių reikšmių atranka ir lyginimas, žodžių ieškojimo atminties saugyklose operacijos, žodžių derinimo, siejimo ir jungimo operacijos. Nuo jų kokybės ir automatizmo lygio priklauso minčių raiškos greitis ir kokybė. Pradiniam antros (trečios) kalbos mokymosi etape žodžių deriniai, kurie pateikiami kaip tipinės frazės ir kurių mokomasi prieš įvaldant labiau išplėstinius pasakymus, iš esmės ir yra tam tikros rūšies žodinės asociacijos. Kitaip tariant, kalbėjimo (klausymo) procese remiamasi asociaciniu principu.

Žodinių asociacijų tyrimai įgalina gauti įvairaus pobūdžio informaciją. Žodinių asociacijų tyrimuose galima išskirti keletą krypčių: žmogaus semantinio lauko ir jo struktūros tyrimai, žodžių reikšmių ontogenetinės raidos tyrimai, žodinių asociacijų ir skirtingo amžiaus tiriamųjų įvairių verbalinio elgesio aspektų tyrimai, masiniai vienos kalbos atstovų žodinių asociacijų tyrimai ir jų duomenų gretinimas kitų kalbų požiūriu.

Žodinių asociacijų vienos kalbos pagrindu tyrimų rezultatų analizė padeda atskleisti tam tikras kalbėjimo tąja kalba charakteristikas (P. Cramer, J. Deese, D. Entwisle, S. M. Ervin, A. Jacikevičius ir kt.). Tarpkalbinis žodinių asociacijų gretinimas įgalina nustatyti mokėjimo kalbėti antrąją (trečiąją ir t. t.) kalbą lygį ir kalbėjimo mechanizmo adaptavimosi mokantis antrąją kalbą ypatumus (A. Jacikevičius, I. Kurcz, K. Toim, A. Zalevskaja ir kt.).

Viena vertus, jis išryškina tam tikrą ryšių tarp žodžių koreliatų ir atsakymų į juos modelių universalumą (t. y. buvimą universalių loginių operacijų, kuriomis žodis - stimulus siejamas su žodžiu - atsakymu), o kita vertus, parodo asociacijų atsakymų į skirtingų kalbų koreliatus tyrimo skirtumus.

Masiniai vienos kalbos atstovų (suaugusiųjų) asociacijų tyrimų rezultatai apibendrinami ir pateikiami kaip asociaciniai žodynai - tam tikros kalbančiųjų ta kalba asociacinės normos (A. Leontjevas, S. Steponavičienė, A. Zalevskaja ir kt.). Tokio pobūdžio tyrimai teikia duomenų, kad skirtingoms kalboms būdingos skirtingo tipo asociacijos, sąlygotos tų kalbų sistemų struktūrų skirtumų (pvz., lietuvių ir anglų k.).

Gausūs tyrimai rodo, kad vaikų ir suaugusiųjų asociacijos skiriasi; jie priklauso ir nuo tiriamųjų išsilavinimo (D. S. Palermo, S. M. Ervin, R. Brown ir J. Berko ir kt.).

Šiuo tyrimu siekėme nustatyti ir palyginti skirtingo amžiaus lietuvių vaikų žodinių asociacijų gimtąją ir negimtosiomis (anglų ir rusų) kalbomis ypatumus. Šiam tikslui pasiekti suformulavome tokius tyrimo uždavinius:

1. Identifikuoti skirtingo amžiaus asociacijų turinį ir apibūdinti jo skirtumus skirtingo amžiaus bei skirtingų kalbų aspektu;
2. Nustatyti asociacijų atsakymų stereotipiškumą bei jo lygio kitimus skirtingo amžiaus ir skirtingų kalbų požiūriu.

Tyrime dalyvavo 320 skirtingo amžiaus moksleivių - pirmokų, ketvirtokų, aštuntokų ir dvyliktokų (po 80 kiekvienos amžiaus grupės moksleivių). Tyrime naudojome laisvo asociacinio eksperimento metodiką, fiksuojame pirmąjį (t. y. stipriausias sąsajas su žodžiu - stimuliu turintį) atsakymą. Tiriamoji medžiaga - 10 stimuliuojančių žodžių sąrašas, kurį sudarė skirtingos kalbos dalys: 4 daiktavardžiai, 3 veiksmazodžiai ir 3 būdvardžiai. Rusų ir anglų kalba buvo pateikti lietuviškų žodžių atitikmenys. Tyrimas atliktas 1994-96 m. Tyrime dalyvavo ir duomenis rinkti padėjo šio universiteto studentės D. Armanavičiūtė, S. Jakovickienė ir I. Statkevičienė.

Asociacijų turinio požiūriu paplitęs asociacijų skirstymas į paradigmines ir sintagmines. Paradigminės asociacijos išreiškia struktūrinius santykius tarp kontrasto, tarpusavio papildymo ir laisvojo variavimo sąvokų, sintagminės asociacijos papildo pagrindinę reikšmę ir sudaro gramatiškai ir semantiškai pažymėtą žodžių grandinę. Sintagminės asociacijose išryškėja komunikacinės operacijos, pagrindinėse - subjektyvaus turinio charakteristikos. Kaip jau minėjome, skirtingų kalbinių bendrųjų atstovų atsakymuose, priklausomai nuo kalbos struktūros sandaros, vyrauja skirtingo turinio asociacijos. Lietuvių ir rusų kalbose vyrauja sintagminės, anglų kalboje - paradigminės asociacijos. Asociacijų turinį vienos kalbos ribose dar sąlygoja gramatinė klasė, kuriai priklauso žodis - stimulus: jis su tam tikra tikimybe iššaukia vyraujančius tam tikros gramatinės klasės asociatus.

Vyraujančių asociacijų turinio bei stereotipiškumo lygio ir jo kitimų skirtingose kalbose žinojimas turi konkrečią praktinę reikšmę. Antrųjų, negimtųjų, kalbų asociacijos formuojasi asociacinių ryšių gimtąja kalba pagrindu. Todėl mokant antrosios kalbos, ypač pradiniam jos mokymo etape, remimasis asociacijų gimtąja kalba turiniu bei stereotipiškumu, parenkant žodžių derinius bei tipines frazes, turėtų sumažinti interferencijos reiškinių tikimybę ir įgalintų labiau atsižvelgti į perkėlimo procesų ypatumus.

Reakcijų stereotipiškumas buvo skaičiuojamas, naudojantis formule  $R=N/E$ , kur N - skirtingų asociacijų kiekis, E - bendras atsakymų kiekis. Kuo R reikšmė didesnė, tuo mažesnis reakcijų į tą patį stimuliuojantį žodį stereotipiškumas.

Abiejose tiriamųjų grupėse ir abiem kalbomis (išskyrus antros grupės aštuntokų atsakymus rusų kalba) vyrauja paradigminės asociacijos. Abiejose grupėse lietuvių kalba daugiausia jų pateikia ketvirtokai. Interpretuojant paradigminių ir sintagminių asociacijų

*1 lentelė*

Pirmos tiriamųjų grupės asociacinių atsakymų į lietuviškus ir angliškus žodžius-stimulus turinys (%)

Atsakymų turinys	Lietuvių kalba	Anglų kalba
Tiriamieji		
Pirmokai	55,3/44,7*	-
Ketvirtokai	84,6/15,4	65,9/34,1
Aštuntokai	69,3/30,7	69,8/30,2
Dvyliktokai	56,9/43,1	52/48

\* - skaitiklyje nurodytas paradigminių atsakymų kiekis, vardiklyje - sintagminių atsakymų kiekis

2 lentelė

Antros tiriamųjų grupės asociacinių atsakymų į lietuviškus ir rusiškus žodžius-stimulus turinys (%)

Atsakymų turinys	Lietuvių kalba	Anglų kalba
Tiriamieji		
Pirmokai	67,1/32,9*	-
Ketvirtokai	72,2/27,8	63/37
Aštuntokai	46,7/53,3	35/65
Dvyliktokai	69,9/30,1	65,5/34,5

santyki, galima pasiremti kiek skirtingomis kitų tyrinėtojų nuomonėmis. Vienas požiūrių būtų - sintagminių reakcijų didelis kiekis liudija apie nemokėjimą atskirti savybes nuo objektų. Ši mąstymo savybė būdinga vaikams: objektas mąstomas ir matomas kartu su savo savybėmis ir veiksmams. Kiti tyrinėtojai laikosi nuomonės, kad sintagminių asociacijų gausa rodo kalbos brandumą, kad tiriamasis jaučia žodžių junglumo dėsnius. Todėl su amžiumi sintagminių asociacijų, bent jau lietuvių ir rusų kalbomis, turėtų daugėti. Šio tyrimo duomenimis, sintagminių asociacijų kiekis didėja tik antroje tiriamųjų grupėje. Didžiausią kiekį ketvirtokų teikiamų paradigminių atsakymų galima aiškinti šio amžiaus mąstymo raidos ypatumais - formuojasi formalios operacijos, vystosi implikacijos, abstrakcijos, sprendimų logika.

Vyraujantis didesnis paradigminių asociacijų kiekis pirmokų tarpe aiškintinas nepakankama lingvistine patirtimi ir silpniau susiformavusiomis komunikacijos operacijomis. Tarpiskų asociacijų, pvz.: “brolis - žirklys”, “sviedinys - medis” gausa pirmokų atsakymų tarpe taip pat susijusi su mažesne bendrąja lingvistine patirtimi,

3 lentelė

Asociacinių atsakymų į lietuviškus ir angliškus žodžius-stimulus vidutinis stereotipiškumas

Kalba \ R	Pirmokų	Ketvirtokų	Aštuntokų	Dvyliktokų
Lietuvių	0,82	0,62	0,70	0,71
Anglų	-	0,77	0,57	0,73

4 lentelė

Asociacinių atsakymų į lietuviškus ir rusiškus žodžius-stimulus vidutinis stereotipiškumas

Kalba \ R	Pirmokų	Ketvirtokų	Aštuntokų	Dvyliktokų
Lietuvių	0,6	0,67	0,68	0,67
Rusų	-	0,88	0,7	0,73

\* - skaitiklyje nurodytas paradigminių atsakymų kiekis, vardiklyje - sintagminių atsakymų kiekis

mąstymo procesų šuoliškumu.

Ryškesni atsakymų stereotipiškumo skirtumai pirmosios tiriamųjų grupės: lietuvių kalba pirmokai pateikia didžiausią kiekį skirtingų atsakymų, ketvirtokai pateikia didžiausią kiekį vienodų atsakymų. Aštuntokų ir dvyliktokų stereotipiškumo rodikliai padidėja - vėl pateikiama daugiau įvairių atsakymų. Anglų kalba ketvirtokai ir dvyliktokai pateikia daugiau įvairesnių atsakymų negu lietuvių kalba.

Antrosios tiriamųjų grupės visų klasių moksleivių stereotipiškumo rodikliai lietuvių kalba labai panašūs. Visose klasėse rusų kalba pateikiama daugiau įvairių atsakymų negu gimtąja kalba. Šį reiškinį galima aiškinti tuo, kad moksleiviai daugiau perėmę gimtosios kalbos stereotipus, didesnė kalbinė patirtis. Antrosios kalbos žodžių atsargos ribotos, šios kalbos žodžių poros nėra taip glaudžiai susijusios ir įsitvirtinusios atmintyje. Pastebėta, kad dažniau vartojami žodžiai iššaukia daugiau originalių atsakymų, retesni žodžiai iššaukia stereotipiškesnes reakcijas.

Tyrimo duomenų pagrindu išryškėjo tokios tendencijos:

1. Skirtingo amžiaus moksleivių atsakymuose abiem kalbomis vyrauja paradigminės asociacijos. Žodinėse asociacijose gimtąja kalba dar nėra įsivyravusios sintagminės asociacijos, kurios yra būdingos suaugusiems.
2. Skirtingo amžiaus moksleivių asociacijų abiem kalbomis turinys kinta, keičiantis jų amžiui.
3. Tarpžodiniai anglų ir rusų kalbų ryšiai analogiški ryšiams, susiformavusiems gimtosios kalbos pagrindu - skiriasi tik konkretus asociacijų turinys.

## Literatūra

1. Palermo D. Žodinės asociacijos ir vaikų kalbinis elgesys // Vaikų vystymosi ir elgesio tyrimas. - M., 1966 (rusų k.).
2. Rusų kalbos asociacinių normų žodynas / Red. A. Leontjevas. - M., 1977 (rusų k.).
3. Steponavičienė S. Lietuvių kalbos žodinių asociacijų žodynas. - V., 1986.
4. Vaišvilaitė V. Vyresniųjų moksleivių dažniausios žodinės asociacijos // Lietuvos TSR aukštųjų mokyklų mokslo darbai. - Psichologija, 7 1987.
5. Zalevskaja A. Kategorizacija kaip žodžio reikšmės identifikavimo būdas // Kalbų kontaktų problemų psicholingvistiniai ir lingvistiniai aspektai. - Kalininas, 1984 (rusų k.).

## Summary

### VERBAL ASSOCIATIONS OF STUDENTS OF DIFFERENT AGE

The article presents, describes and interprets the data of the research devoted to establish the verbal associations characteristics, having been conducted among the Lithuanian pupil of various ages. The results of the research indicated the character of Lithuanian, English and Russian verbal associations among the children of different age.

*Vilniaus pedagoginis universitetas*

# 15-16 METŲ MOKSLEIVIŲ TABAKO, ALKOHOLIO IR KITŲ NARKOTIKŲ VARTOJIMO LYGINAMOJI ANALIZĖ

Aleksandra Genovaitė Davidavičienė

Socioepidemiologiniai moksleivių (tabako, alkoholio ir kitų narkotikų vartojimo) tyrimai Lietuvoje iki 1990 m. buvo atliekami kas penkerius metus ar įvairių kitų tyrimų kontekste. 1994 m. buvome pakviesti dalyvauti Europos mokyklų alkoholio ir narkotikų ištyrimų projekte (ESPAD). Dalyvavimas tarptautiniame tyrime sudarė galimybę susipažinti su Europos Tarybos Pompidu Grupės bei daugelio šalių patirtimi, tyrimų duomenimis, įvairiomis metodikomis. 1995 m. kovo mėn. antrą savaitę Lietuvoje, kaip ir kitose 28 Europos šalyse ir JAV, buvo atliktas socioepidemiologinis moksleivių, gimusių 1979 metais (15-16 metų) tabako, alkoholio ir kitų narkotikų vartojimo tyrimas pagal vieningą tyrimo metodiką, naudojamą tarptautiniuose socioepidemiologiniuose tyrimuose. Tyrimams naudojama anketa buvo parengta vieningo klausimyno pagrindu. Tyrimo metodika siekė, kad apklausai atrinkti moksleiviai reprezentuotų visą šalies populiaciją pagal amžių, lytį, tautybę ir gyvenamąją vietą. Todėl atrankai buvo skirta daug dėmesio. Apklausą buvo atsitiktinė: buvo paimtas kiekvienas 300-asis moksleivis, gimęs 1979 metais, tiek bendrojo lavinimo, tiek profesinių ar aukštesniųjų technikos mokyklų. Tyrime dalyvavo bendrojo lavinimo mokyklos devintos, dešimos (ar pirmos gimnazijos) klasės bei aukštesniųjų (profesinių) mokyklų pirmo kurso moksleiviai. Buvo stengtasi, kad proporcingai atstovautų berniukai ir mergaitės, miesto ir kaimo moksleiviai. Tyrime dalyvavo atitinkamas procentas lietuvių, rusų ir lenkų mokyklų moksleivių. Iš viso išanalizuoti 3 196 moksleivių klausimynai.

Šiame straipsnyje pateikiama duomenų palyginamoji analizė pagal atskirus mokyklos tipus, gyvenamąją vietą bei Lietuvos ir kitų šalių, dalyvavusių tyrime, kai kurių duomenų palyginimas.

Tyrimų duomenys parodė, kad du trečdaliai moksleivių yra bandę rūkyti. Per paskutines 30 dienų iki apklausos kasdien rūkė 25,3% moksleivių, iš jų 33,6% berniukų ir 17,9% mergaičių. Daugiausia rūkė miesto aukštesniųjų (profesinių) mokyklų moksleiviai. Duomenys pateikti 1 lentelėje.

Bendrojo lavinimo mokyklų duomenis išanalizavome dar ir pagal moksleivių tautybę. Didžiausias procentas rūkančių moksleivių nustatytas rusų bendrojo lavinimo mokyklose: 72,1% moksleivių buvo rūkė (75,8% berniukų ir 58,3% mergaičių), o rūkė kasdien per paskutines 30 dienų - 34,6% (40,2% berniukų ir 30,1% mergaičių). Mažiausiai rūkančių moksleivių konstatuota lenkiškose mokyklose: 50,8% jų rūkė (66,7% berniukų ir 43,7% mergaičių), o per paskutines 30 dienų kasdien rūkė tik 11,1% moksleivių (12,8% berniukų ir 10,3% mergaičių). Lietuviškose bendrojo lavinimo mokyklose rūkusių buvo 61,8% (77,2% berniukų ir 50,4% mergaičių), o rūkančių kasdien per paskutines 30 dienų - 20,3% (27,5% berniukų ir 14,9% mergaičių).

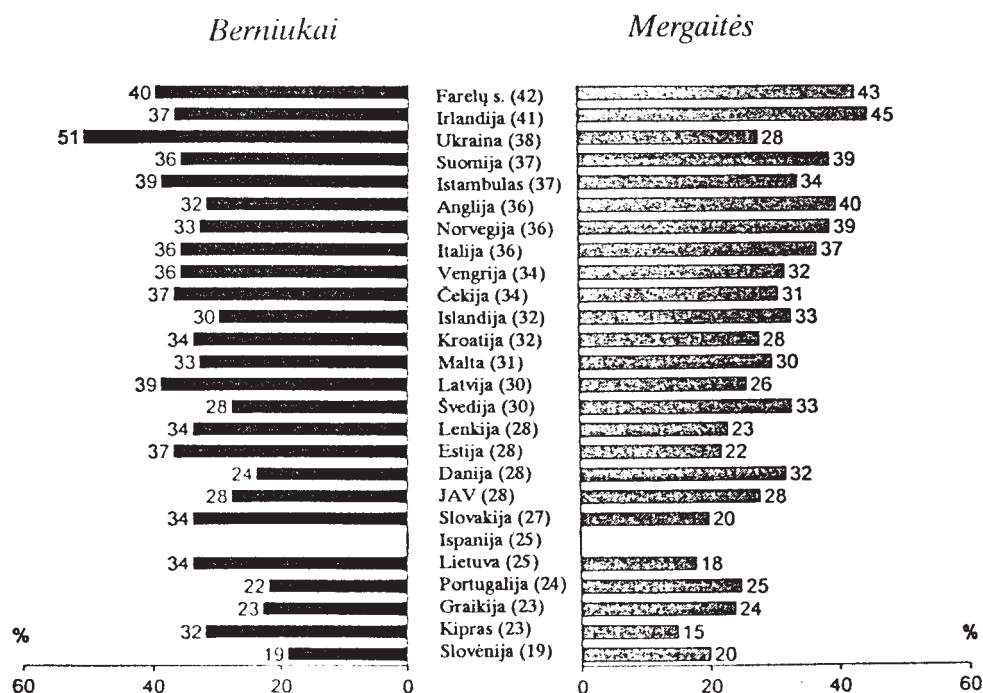
Rūkančių per gyvenimą ir per paskutines 30 dienų koreliacija  $R = 0,7123$  ( $p = 0,001$ ). Daugiau buvo rūkančių berniukų nei mergaičių. Bet duomenys rodo, kad net pusė



## Rūkančių moksleivių procentas

Mokyklos	Gyvenamoji vieta	Lytis	Rūkė per gyvenimą	Rūkė kasdien per paskutines 30 d.
Bendrojo lavinimo	miestas	berniukai	77,1	29,4
		mergaitės	52,4	18,1
		iš viso	63,2	23,0
	kaimas	berniukai	73,2	24,6
		mergaitės	45,0	10,8
		iš viso	55,9	16,1
Aukštesniosios (profesinės)	miestas	berniukai	85,0	52,2
		mergaitės	70,0	30,1
		iš viso	79,2	43,7
	kaimas	berniukai	83,8	40,8
		mergaitės	65,7	24,5
		iš viso	77,8	35,4

bendrojo lavinimo mokyklų ir iki 70% aukštesniųjų (profesinių) mokyklų mergaičių yra rūkiosios per gyvenimą. Taigi rūkymo prevencijos problema išlieka labai aktuali, nors tarp Europos šalių esame eilutės gale (1 paveikslas).



1 pav. Rūkymas per paskutines 30 dienų. Berniukų ir mergaičių duomenys (procentais).

Pravesti tyrimai atskleidė, kad 94,8% 15-16 metų moksleivių bent kartą buvo naudoję alkoholinius gėrimus. Vartojimo dažnį pagal mokyklų tipą ir vietą atspindi 2 lentelė.

Kaip matome, alkoholinių gėrimų vartojimo dažnis didesnis moksleivių aukštesnėse (profesinėse) mokyklose (mažiau abstinėtų, daugiau dažnai geriančių). Daugiafaktorinė

2 lentelė

Alkoholinių gėrimų vartojimo dažnis pagal mokyklų tipą ir vietą (procentais)

Mokyklos tipas	Vieta	Atvejų skaičius						
		0	1-2	3-5	6-9	10-19	20-39	40+
	Iš viso	5,2	12,5	19,8	20,5	18,8	11,3	12,0
Bendrojo lavinimo	Iš viso	6,0	13,5	20,1	20,8	18,1	10,9	10,6
	miesto	5,4	13,4	20,0	20,7	18,3	11,2	11,0
	kaimo	7,8	14,1	20,5	21,4	17,3	10,2	9,0
Aukštesniosios (profesinės)	Iš viso	2,8	8,8	18,7	19,2	21,0	12,4	17,2
	miesto	2,6	8,0	17,3	19,9	21,5	13,3	17,3
	kaimo	3,4	9,6	20,1	18,8	19,5	11,6	17,1

koreliacija: vartojusių alkoholinius gėrimus per gyvenimą, per paskutinius 12 mėnesių ir per paskutines 30 dienų stipri –  $R = 0,8531$  ( $p = 0,001$ ). Miesto moksleiviai dažniau vartoja alkoholinius gėrimus nei kaimo. Be to, alkoholinių gėrimų vartojimas paplitęs tarp mergaičių tiek pat kiek ir tarp berniukų (berniukų 94,5%, mergaičių 95,0%). Analizuojant dažnį, berniukai kiek daugiau nei mergaitės dažniau vartojo alkoholinius gėrimus.

Aukštas buvo alkoholinių gėrimų vartojimo iki apsvaigimo (girtumo) rodiklis. Net 70,2% moksleivių per savo 15-16 metų gyvenimą bent kartą buvo girti.

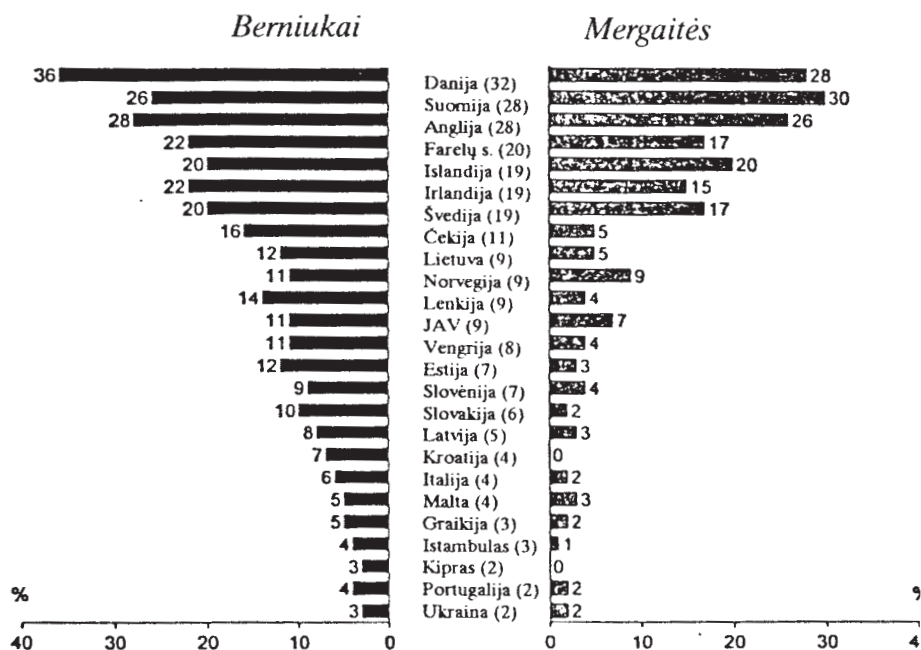
3 lentelė

Girtumo dažnis per gyvenimą pagal mokyklos tipą (procentais)

Mokyklos tipas	Vieta	Atvejų skaičius						
		0	1-2	3-5	6-9	10-19	20-39	40+
	Iš viso	29,8	25,1	18,5	11,0	7,0	3,6	4,9
Bendrojo lavinimo	Iš viso	33,5	25,7	18,0	10,55	6,3	2,6	3,4
	miestas	33,9	25,9	17,4	10,4	6,55	2,4	3,5
	kaimas	32,4	25,3	19,7	11,0	5,6	3,2	2,9
Aukštesniosios (profesinės)	Iš viso	17,8	23,1	20,3	12,7	9,4	6,8	9,8
	miestas	19,4	21,3	21,5	12,2	9,4	6,3	9,6
	kaimas	15,0	23,9	19,8	13,0	9,2	7,8	11,3

Daugiau aukštesniųjų (profesinių) nei bendrojo lavinimo moksleivių nurodė buvę girti (atitinkamai 82,2% ir 66,5%,  $p < 0,001$ ). Kiek daugiau kaimo mokyklų moksleivių nurodė buvę girti, bet šis duomenų skirtumas statistškai patikimas tik aukštesniųjų (profesinių) mokyklų moksleivių. 2 paveikslas atspindi vieną iš Lietuvos rodiklių, palyginus su kitų šalių duomenimis.

Penkios bet kokio alkoholinio gėrimo dozės, geriamos iš eilės, pasaulinėje literatūroje yra vertinamas kaip gausus (pavojingas) alkoholio vartojimas. Viena dozė – tai butelis (0,5 l) alaus, stiklinė (200 gr.) vyno, taurelė (50,0 gr.) stipraus gėrimo ar taurė (100 gr.) kokteilio. Mūsų gauti duomenys pateikti 4 lentelėje.



2 pav. Proporcija berniukų ir mergaičių, kurie buvo girti per gyvenimą 20 ir daugiau kartų.

4 lentelė

Gausus alkoholio vartojimas (5 ir daugiau “gėrimų dozės” iš eilės) per paskutines 30 dienų (procentais)

Mokyklos tipas	Vietovė	Lytis		
		Iš viso	Berniukai	Mergaitės
	Iš viso	38,4	43,7	39,6
Bendrojo lavinimo mokyklos	Iš viso	33,2	36,1	31,0
	miestas	32,9	35,7	30,7
	kaimas	33,9	37,3	31,8
Auštesniosios (profesinės) mokyklos	Iš viso	55,2	60,6	46,5
	miestas	54,3	59,2	44,8
	kaimas	59,4	62,8	54,0

Skirtumas tarp bendrojo lavinimo mokyklų moksleivių, gyvenančių mieste ir kaime, labai nedidelis, rodantis tik tendenciją. Tuo tarpu aukštesniųjų (profesinių) mokyklų moksleivių šis duomenų skirtumas yra jau statistiškai patikimas ( $p < 0,01 - 0,001$ ). Pavojaingai gausiai alkoholinius gėrimus vartoja daug mergaičių.

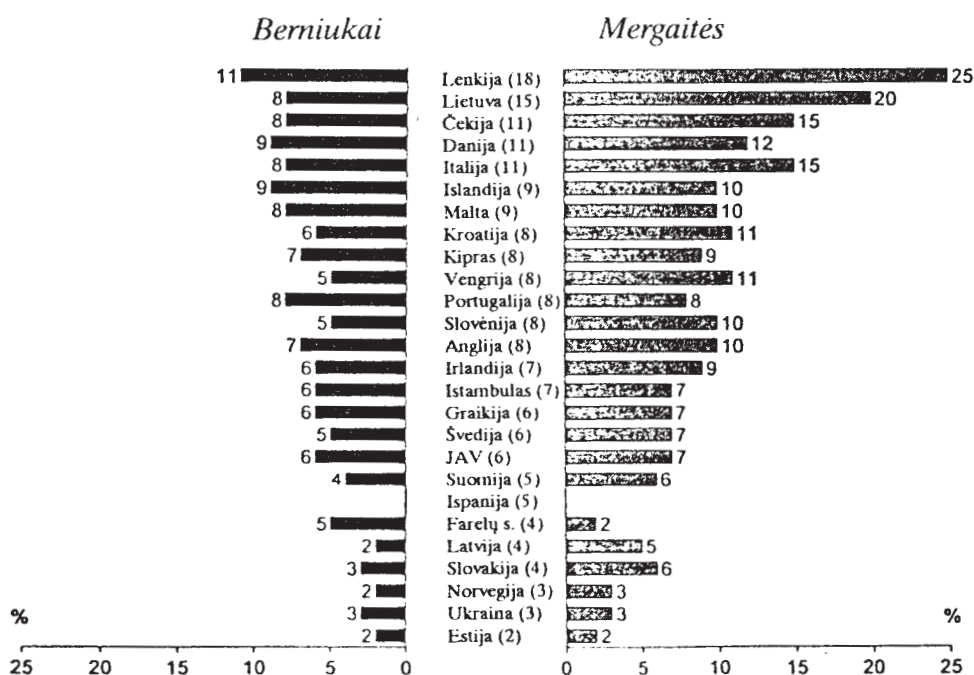
Iki 1995 m. Lietuvoje dar nebuvo labai pavojingas nelegalių narkotinių medžiagų vartojimas nei kitose Europos šalyse.

Jeigu 1995 m. Lietuvoje dar nebuvo paplitusi marihuana ar hašišas, kiti nelegalūs narkotikai, netgi alkoholis su piliulėmis, tai raminantys ir inhaliantai buvo gana plačiai vartojami. Raminantys daugiau paplitę tarp mergaičių, inhaliantai - tarp berniukų (bet tik bendrojo lavinimo mokyklose). Kitų šalių tarpe pagal raminančių ar migdomųjų vartojimą užimame antrą vietą (po Lenkijos) - 3 paveikslas.

Gauti duomenys rodo, kad tabako, alkoholio ir narkotinių medžiagų paplitimas

## Narkotinių medžiagų vartojimas (procentais)

Mokyklos tipas	Lytis	Nelegalūs narkotikai	Iš jų marihuana arba hašišas	Raminantys ar migdomieji	Inhaliantai	Anaboliniai steroidai
	Iš viso	3,2	1,6	14,6	15,7	1,7
Bendrojo lavinimo	Iš viso	3,1	1,6	15,6	15,0	1,3
	berniukai	3,5	2,0	8,4	17,5	2,7
	mergaitės	2,8	1,2	20,9	13,2	0,3
Aukštesn, (profesinės)	Iš viso	3,4	1,5	11,3	17,9	2,3
	berniukai	4,1	2,0	7,1	18,1	3,7
	mergaitės	2,3	1,2	18,1	17,7	0



3 pav. Raminančių ar migdomųjų vartojimas be gydytojo paskyrimo. Berniukų ir mergaičių procentai. moksleivių tarpe yra didelis ir keliantis nerimą. Tiek nelegalūs, tiek legalūs narkotikai plinta sparčiai ir tai tampa labai rimta problema. Būtina atkreipti didesnę dėmesį į aukštesniųjų (profesinių) mokyklų moksleivius. Prevencinis darbas plačiai turi apimti tiek miesto, tiek kaimo mokyklas. Būtina spręsti legalių medžiagų, turinčių narkotinį poveikį, apribojimą, galimybę paaugliams juos įsigyti. Apie jų žalą plačiau reikėtų nušviesti moksleiviams mokyklose, šių klausimų svarstymą įtraukti į formaliąją ir neformaliąją jų veiklą. Aktyviau turėtų prevencijos veikloje dalyvauti visuomenės informacijos priemonės.

## Literatūra

1. Davidavičienė A. G. Sveikos gyvensenos įtvirtinimas mokyklose: PI. - V., 1966.
2. Drug demand reduction in Poland. Inventory of data prepared for phare

programme "Fight against drugs" / Edited by Jacek Moskalewicz and Grażyna Swiątkiewicz. - Warsaw, 1995.

3. Elehes Zsuzsanna, Paksi Borbala. Alcohol and Drug Use among Secondary School People in Hungary (ESPAD): Kettil Bruun Society 22nd Alcohol Epidemiology Symposium. - Edinburg, June 3-7, 1996.
4. Johnston L. D., Driessen F. and Kokhevi A. Surveying student drug misuse: a six-country pilot study // Council of Europe. - Strasbourg, 1994.
5. Machado Rodrigues, L., Antunes, C., Mendes, Z. Pompidou Group / Council of Europe. Multi-city study. Portugal - Update 1995. - Lisbon, 1996.

## **Summary**

### **COMPARATIVE ANALYSIS OF USE OF TABACCO, ALCOHOL AND DRUGS AMONGST STUDENTS 15-16 YEARS OLD**

According to the survey 65.1% of students lifetime had used of cigarettes, 94.8% of students had used alcoholic beverages at least once in their lifetime. 70.2% of students were drunk at least once in their lifetime. Drug abuse problem does exist as well. Especially serious problems are the use of tranquilizers or sedatives and inhalants. Findings showed that boys had smoking, were drunk, noticed heavy alcohol use more often than girls. But we could observe an increasing tendency of frequent alcohol use amongst girls. Evident differences of data of academic and vocational schools were ascertained.

The observation confirmed necessary to include various types of schools in survey and stress the development more effective and specific prevention activity paying more attention for vocational, rural and urban types of schools.

*Pedagogikos institutas*

# MOKYKLOS LANKYMO PRADŽIA KAIP MOKYMOSI MOTYVACIJOS VEIKSNYS

Pranas Dereškevičius

**Problema.** Mokyklos lankymo, noro (nelankymo, nenoro) mokytis klausimai opūs visuomenei ir patiems nepilnamečiams bei jų tėvams, taip pat ir mokyklai, kaip institucijai, tiek, kiek ir kokio minimalaus išsilavinimo visuomenė reikalauja iš kiekvieno nario. Šie reikalavimai, atitinkantys tam tikros visuomenės raidos pakopos poreikius, išreiškiami įstatymais ir kitais teisiniais aktais.

Remiantis Lietuvos Respublikos švietimo įstatymu (6), visi sveiki vaikai nuo septynerių iki 16 metų amžiaus privalo mokytis. Tačiau dėl įvairių priežasčių ne visi tokio amžiaus vaikai lanko mokyklas. Tą faktą rodo Statistikos departamento prie Lietuvos Respublikos Vyriausybės duomenys (8), Lietuvos švietimo ir mokslo ministerijos bei miestų ir rajonų savivaldybių švietimo skyrių teikiamos suvestinės ir sąrašai.

Mūsų tyrimo **tikslas** - nepilnamečių mokyklos nelankymo ir mokymosi motyvacijos silpnėjimo priežasčių analizė. Tyrimo **objektas** – nustojusieji lankyti mokyklas privalomojo mokymosi amžiaus nepilnamečiai bei jų nenorą mokytis skatinančios sociokultūrinės prielaidos. **Tiriamieji.** Tyrimui paėmėme didžiausio Lietuvos miesto (Vilniaus) 292 ir rajono (Vilkaviškio) 99 nustojusių lankyti mokyklas nepilnamečių sąrašus ir dar papildomai surinkome žinias apie 71 ir 37 nustojusius lankyti mokyklas nepilnamečius (108) iš paminėtų vietovių. **Metodas** – kiekybinė ir kokybinė tyrimo duomenų analizė.

Pagrindinis **teorinis teiginys**, sprendžiant mokinių “nubyrėjimo” iš mokyklų problemą, turėtų būti tezė, kad socialinės sąlygos ir mokinių namų aplinka nėra vienintelės ir visada lemiančios aplinkybės, dėl kurių dauguma mokinių vengia mokyklos, nes yra daug mokinių ir iš neturtingų šeimų, kurie sėkmingai mokosi ir nemeta mokyklos. Čia nekyla abejonių, kad didelė dalis “nubyrėjusiųjų” yra iš darbininkiškos aplinkos, didelių šeimų ir žemiausių, mažiausias pajamas turinčių socialinių sluoksnių. Šie vaikai savo šeimose patiria daugiausia sunkių išgyvenimų. Dauguma mokinių, atsidūrusių panašioje padėtyje, paprastai mokyklos nemeta, todėl socialinės ir namų sąlygos yra tik vienos iš daugumos sudėtingiausių priežasčių.

Siekdami tyrimo tikslų, kėlėme **vieną iš uždavinių** – pasvarstyti mokyklos nelankančių nepilnamečių savalaikio mokyklos lankymo pradžios ir nubyrėjimo iš mokyklos bei nenoro mokytis santykį.

**Tyrimo rezultatai ir jų aptarimas.** Nustojusių lankyti mokyklą nepilnamečių pasiskirstymas pagal klases parodė, kad “nubyrėti” mokiniai pradeda jau nuo pirmosios klasės. Žinome, kad nubyrėjusieji dažnai yra ir antramečiavę, tad kyla klausimas, kokio amžiaus vaikai dažniausiai meta mokyklą. Nelankančiųjų pasiskirstymą pagal klases ir amžių pateikiame 1-oje lentelėje.

Pirmos lentelės duomenys rodo, kad mokiniai nustoja lankyti mokyklą jau dešimtaisiais amžiaus metais. Galbūt yra ir kitokių duomenų. Galima suprasti ir dvylikamečio antroko, metusio mokyklą, savijautą. Iš ketvirtos klasės jau išėjo viso privalomojo mokytis amžiaus



tarpsnio mokinių: panašus vaizdas ir penktoje klasėje. Be to, didėjant tokių mokinių amžiui, jų skaičius nuosekliai auga: nuo trijų dešimtmečių iki keturiasdešimties penkiolikmečių. Mokinių išsisklaidymas įvairaus amžiaus grupėse nestebina, ypač “peraugusiųjų”, tačiau verčia atkreipti dėmesį kitas faktas – tai, kad tarp nubyrežusiųjų yra dalis ir visai jaunų mokinukų. Pavyzdžiui, mokyklą metė dešimties metų penktokas ir vienuolikmetis šeštokas. Nesunku nustatyti, kad jie mokyklą pradėjo lankyti dar tikrai neturėdami septynerių metų. Tokie mokiniai, kaip penki aštuntos klasės trylikamečiai, trys devintos klasės keturiolikmečiai ir trys dešimtos klasės penkiolikmečiai irgi turėjo pradėti mokytis neturėdami septynerių. Visa tai, jeigu mums pateikti duomenys yra tikslūs, rodytų, kad apie dvylika procentų 1-oje lentelėje išdėstyto nubyrežusių, bet ne antramečiavusių mokinių skaičiaus turėjo būti pradėję lankyti mokyklą iki septynerių metų. Išsiaiškinus, kiek antramečiavusiųjų pradėjo lankyti mokyklą iki tokio amžiaus, šis skaičius padidėjo daugiau kaip dvigubai. Todėl čia kyla nemažai klausimų. Viena vertus, ar tie mokiniai buvo tinkamai parengti mokyklai, ar jie buvo pakankamai psichiškai subrendę, ar buvo galima bent apytikriai numatyti tolimesnio mokinių vystymosi ir brendimo kitimo spartą atsižvelgiant į vaiko šeimos sociokultūrinę aplinką, ir ar iš viso apie tai anksčiau buvo galvota. Kita vertus, reikėtų svarstyti ir tai, ar ugdymo turinys ir jo pateikimo būdai yra adekvatūs šios sociokultūrinės grupės tėvų vaikams, t. y. vaikams iš šeimų, kuriose dažniausiai jie yra apleisti ir neparengti mokyklai.

Palankiomis ekonominėmis ir sociokultūrinėmis sąlygomis vaikai mokyklą pradeda lankyti (1; 2; 3; 7) nuo penkerių metų, tačiau visada išlieka pavojus atsirasti mokymosi krizei (nenoras, nesėkmės ir pan.) paauglystės pradžioje, o kartais ir vyresniame amžiuje ir tai net tais atvejais, kai abu tėvai yra išsimokslinę laiku ir sėkmingai pasiekę aukštąjį išsilavinimą, kai palanki šeimos sociokultūrinė aplinka, geros gyvenimo sąlygos (4). Tačiau mūsų aptariamie mokiniai ne tik neturi tokių sąlygų, bet ir patys savo psichinės ir fizinės brandos raida vargu ar atitinka bendraklasių brandos spartą, kuri, be visų kitų priežasčių, gali tapti ir mokymosi motyvacijos silpnėjimo (1) ir net pasitraukimo iš mokyklos paskata. Aišku, pats vaikas, jo tėvai, o kartais ir mokytojai ne visada iki galo šitai suvokia, tinkamai įvertina ir į tai atsižvelgia. Tai klausimai, kuriuos reikėtų atskirai išsamiau ištirti ir aptarti.

*1 lentelė*

“Nubyrežusiųjų” iš mokyklos nepilnamečių pasiskirstymas pagal amžių ir klases

Klasė Amžius metais		2	3	4	5	6	7	8	9	10	Iš viso	%
10				2	1						3	2,8
11			2	3	2	1					8	7,4
12		1	2	1	0	3					7	6,5
13				2	1	5	4	5			17	15,7
14				0	0	6	10	14	3		33	30,6
15				1	3	5	13	9	6	3	40	37,0
Iš viso	abs.sk. %	1 0,9	4 3,7	9 8,3	7 6,5	20 18,5	27 25,0	28 25,9	9 8,3	3 2,8	108 100,0	

Kaip rodo 1-os lentelės duomenys, didžiausias “nubyrėjusiųjų” skaičius yra iš septintos ir aštuntos klasių: pagal amžių tai dažniausiai keturiolikmečiai-penkiolikmečiai. Nustojusiųjų lankyti mokyklą amžius ir antramečiavimo santykis parodytas 2-oje lentelėje.

Antros lentelės duomenys rodo, kad didėjant amžiui “nubyrėjusiųjų” antramečiavusiųjų ir neantramečiavusiųjų skaičius auga ir ypač smarkiai padidėja sulaukus penkiolikos metų. Šio amžiaus sulaukę nepilnamečiai sudaro 37% visų “nubyrėjusiųjų”, toks pat didžiausias skaičius ir vieną kartą antramečiavusiųjų (tai gali būti atsitiktinis sutapimas). Tai apibendrinami galėtume teigti, kad, kaip rodo 2-os lentelės duomenys, tarp “nubyrėjusiųjų” (neantramečiavo tik 31,5%, iš jų per 12% pradėjo lankyti mokyklą neturėdami septynerių metų) neantramečiavusiųjų yra tik mažiau nei trečdalis. Galėtume daryti prielaidą, kad tarp nenoro mokytis, mokyklos nelankymo, t. y. mokymosi motyvacijos silpnėjimo, iš vienos pusės, ir antramečiavimo, iš kitos, yra glaudus ryšys. Taip pat matome tendenciją, kad, didėjant nubyrėjusių nepilnamečių amžiui, jų skaičius irgi didėja. Tačiau drauge reikia pridurti, kad antros lentelės duomenys neapima visų galimų ryšių ir veiksnių bei jų pasekmių, todėl čia paminėti santykiai gali būti kitų veiksnių pasekmė.

Žmogaus socioekonominį statusą (4) lemia pajamos, profesijos prestižas, išsilavinimas, etniškumas, lytis, amžius, turima nuosavybė (valdomas turtas), padėtis visuomenėje (valdžios turėjimas), religija (priklausymas konfesijai) ir kiti bruožai. Pirmoje ir antroje lentelėse pateikti skaičiai atspindėjo tikrai atskirų mokinio socialinės padėties bruožų santykį, tuomet, kai mokinio tolimesnio mokymosi siekius ir jų įgyvendinimo galimybes lemia daugelis veiksnių vienu metu. Išsamesnį mokinio šeimos socialinio statuso ir jo padėties savitarpio santykiuose vaizdą galime susidaryti iš pateiktų mokyklos nelankančių nepilnamečių šeimos ir mokymosi situacijos svarbiausių bruožų aprašymo. Pateikiame du pavyzdžius.

(44) Aleksandras (A. P.) – berniukas, trylika metų jam suėjo vos pirmojo trimestro pabaigoje, miesto mokyklos septintokas, gyvena keturių asmenų šeimoje. Motinos išsilavinimas vidurinis, ji siuvėja, namų šeimininkė; tėvo išsilavinimas taip pat vidurinis, jis komersantas; sesutė jaunesnė, mokosi tos pačios mokyklos penktoje klasėje. Tai darni šeima, materialiai apsirūpinusi. Mokinys sveikas. Mokyklos nelanko nuo spalio mėnesio. Būna namuose, padeda tėvams. Mokėsi tik patenkinamai. Pagrindinių dalykų įvertinimai

2 lentelė

“Nubyrėjusiųjų” pasiskirstymas pagal amžių ir antramečiavimą

Amžius Antra- mečiavimas		10	11	12	13	14	15	Iš viso	
								abs. sk.	%
Neantramečiavo		2	4	1	9	9	9	34	31,5
Vieną kartą		1	2	3	4	18	12	40	37,0
Du kartus		0	1	0	3	6	10	20	18,5
Tris ir daugiau kartų		0	1	3	1	0	9	14	13,0
Iš viso	abs.sk.	3	8	7	17	33	40	108	100,0
	%	2,8	7,4	6,5	15,7	30,6	37,0	100,0	

svyruoja tarp keturių ir penkių balų, o iš užsienio kalbos ir muzikos yra gavęs ir nepatenkinamų įvertinimų. Neantramečiavęs. Tėvų nuomone, jų sūnus nelanko mokyklos, nes kai kurie už jį vyresni mokiniai jį terorizuoja, reikalauja pinigų (komersanto vaikas). Klasės auklėtojos manymu, kitų priežasčių nėra. Pats mokinys tvirtina tą patį, ką ir tėvai. Į klausimą, ką reikėtų daryti, kad šis mokinys galėtų toliau mokytis, klasės auklėtoja atsakė: “Tikriausiai tėvai turi priversti ar kaip kitaip paveikti sūnų, kad šis panorėtų toliau mokytis”.

A. P. mokyklos nelankymo atvejį galima aiškinti skirtingai. Mokytojai jo nenorą lankyti mokyklą norėtų įveikti tiesmukiškai – “tėvai turi priversti”, neatsižvelgdami į priežastis, dėl kurių A. P. neina į mokyklą.

Šiame pusmetyje, trimestro pabaigoje (11, 30) A. P. suėjo trylika metų, tai reiškia, kad jis pradėjo lankyti mokyklą dar neturėdamas septynerių. Galima spėti, kad iki paauglystės pradžios, iki pasikeitusio mokymo turinio, kuriam reikia didesnio subrendimo, jis nespėjo užaugti. Namuose sūnų globoja tėvai, mokymosi sąlygos palankios, didelių jo pastangų nereikalauja, o mažesni reikalavimai ir silpnėsnis paties vaiko aktyvumas mažiau skatina siekti aukštesnių rodiklių ir mažiau reikalauja asmeninių pastangų, silpniau žadina brendimą.

Tarp bendraamžių A. P. išsiskiria išoriniais atributais (gerai apsirengęs), vidinio pasitenkinimo savimi, kaip geru mokiniu, mažai gali patirti. Mažesnę nei bendraamžių brandą gali rodyti ir tai, jog pastarieji jam mažai palankūs – jis neturi artimo draugo, silpnai mokosi (įvertinimai svyruoja tarp keturių ir penkių balų), nepajėgia apsiginti, yra fiziškai silpnėsnis: mąstymo būdas ir interesų ratas – kaip jaunesnio amžiaus vaiko. Mokytojai juo nesiskundžia ir blogų pažymių nerašo, bet didesnio pasitenkinimo savimi jis mažai patiria. Namuose ir mokykloje yra globojamas, tačiau pelnyti pasitenkinimo savimi savo paties pastangomis negali. Išorinis išskirtinumas – apsirengimas – teikia pasitenkinimo ir šiek tiek pasitikėjimo, tačiau yra suteikti tėvų. Svarbiausioje veikloje – mokydamasis ir tarp draugų išgyvena silpnumo, baimės ir nepasitikėjimo savo jėgomis būsenas, kurios formuoja ne laimėtojo, o aukos nuostatas. Kaip matyti iš pasisakymų, tokią jo vidinę būseną nepakankamai supranta tėvai, mokytojai (nors užjaučia dėl to, kad jis bijo eiti į mokyklą). Be abejo, to nesuvokia ir pats mokinys.

Tėvų pažiūros į gyvenimą, vertybinės orientacijos, išsilavinimas, veiklos turinys ir gyvenimo būdas visiškai palankūs toliau sūnui mokytis bent pagrindinėje mokykloje. Siekiant šalinti šio mokinio problemų priežastis, pirmiausiai reikėtų spręsti bent du uždavinius. Pirma, garantuoti saugumo jausmą mokykloje ir pakeliui į ją. Čia aktyviai turėtų veikti mokyklos administracija, pedagogai kartu su tėvais ir kitomis instancijomis (5). Antra – suteikti psichologinę paramą – konsultacijas pačiam mokiniui, siekiant didesnės sėkmės mokykloje.

(45) Viktoras (V. B.) – vaikinai, jau perkopęs į antrąją penkioliktųjų gyvenimo metų pusę, turi mokytis septintoje klasėje, gyvena septynių asmenų šeimoje: motina, tėvas, senelė, du broliukai ir sesutė. Motinos išsilavinimas vidurinis, ji dirba kavinėje valytoja; tėvo – irgi vidurinis, jis dirba Vilniaus troleibusų parke meistrų; sesutė – septintos klasės mokinė; broliai mokosi antroje ir penktoje klasėse; senelės išsilavinimas pradinis, ji pensininkė. Šeima normali, nuo kitų niekuo nesiskiria.

V. B. sveikas, mokyklos nelanko nuo trimestro pabaigos (lapkričio 20 d.), būna namuose. Anksčiau taip pat praleisdavo daug pamokų. Jeigu praėjusių mokslo metų

pabaigos mokymosi rezultatų suvestinėje iš biologijos įvertintas 4, iš darbų – 6 balais, o iš kitų dalykų neatestuotas ir dėl to septintoje klasėje paliktas antriems metams (nors šeštoje klasėje taip pat antramečiavęs), tai šių mokslo metų pirmame trimestre iš septynių dalykų įvertintas po 2 balus, o iš kitų visai neatestuotas. Mokinys sako, kad nenori lankyti mokyklos ir niekas jo ten eiti neprivers. Sūnus tėvų neklauso, nepasiduoda jų įkalbinėjimams lankyti mokyklą. Klasės auklėtojos nuomone, mokinys neturi žinių pagrindų, jam nesiseka, todėl ir nenori eiti į mokyklą. Kaip teigia pedagogė, šiam vaikui reikia sustiprintos tėvų kontrolės.

V. B. (45) pradėjo lankyti mokyklą neturėdamas septynerių. Sunkumai prasidėjo paauglystėje – šeštoje klasėje antramečiavo, septintoje taip pat turi kartoti kursą, bet mokyklos nelanko. Nenori mokytis klasėje tarp gerokai jaunesnių, kartu su sesute, daug jaunesne už save, nenori jaustis menkesnis už kitus kaip mokinys ir tai išreiškia nenoru eiti į mokyklą.

Kartais, kaip matėme ir iš pateiktų pavyzdžių, mokiniai nelanko mokyklos su tėvų žinia, tiesiogiai ar netiesiogiai, noriai ar nenoriai jiems pritariant. Taigi vaiko mokyklos nelankymą sankcionuojant šeimose, kur tėvų ir vaikų tarpusavio santykiai geri, tėvai paprastai žino vaiko rūpesčius ir išgyvenimus. Tačiau šeimose, kuriose net jei tėvų ir vaikų santykiai nėra blogi, tėvai vis tiek dažnai ignoruoja vaikų baimes, nenoro eiti į mokyklą priežastis, susiklosčiusius vaiko santykius mokykloje. Jei mokiniai negali savo rūpesčiais pasidalinti namuose, nėra išklausomi ir suprantami, tai jų problemas mokykloje turėtų jautriai spręsti mokytojai. Mokytojai ir mokyklos vadovybė neabejotinai turi priimti atsakomybę ir suteikti globą šiems mokiniams.

Tėvų raginimai gali būti sėkmingi tik tada, kai mokslas sekasi. Tačiau kai mokinys praradęs norą lankyti mokyklą dėl nuolatinių mokymosi nesėkmių, tėvų kalbos virsta deklaracijomis, kurių neremia jų pačių vertybinės orientacijos ir jų gyvenimo būdas. Visa, ką tėvai daro, ką turi, jie pasiekė mokslo nereikalaujančiu darbu, asmeninėmis pastangomis, veikla, atitinkančia jų padėties žmonių orientacijas.

Iš pateiktų pavyzdžių matome, kad nors tėvai ir netrukdo vaikams toliau mokytis, tačiau savo gyvenimo būdu, aplinkos reiškinių vertinimais tiesiogiai ir netiesiogiai kreipia į tą veiklą, į tas sritis, kurios, jų nuomone, galės suteikti geresnį gyvenimą. Aukštesnės orientacijas tėvai palaiko ir labiau remia tada, kai vaikui sekasi jų siekti. Nedaugelis tėvų vaikus verčia mokytis per prievartą. Tai dažniau tėvai tų šeimų, kuriose nepatiriama nepriteklių. Šeimose su menkomis pajamomis ir vaikai dažniau įtraukiami į visuomenei reikšmingus darbus, siekiant pagerinti šeimos materialinę padėtį. Daug svarbos vaiko siekiams turi ir jo draugai, kaimynai, aplinka.

**Išvados ir sprendžiami klausimai.** Kaip rodo pateikti atvejai, net ir esant palankioms namų sąlygoms mokytis, gali kilti mokinio požiūrio į mokymąsi krizių. Čia ankstesnę mokymosi pradžią sunku įtarti mokymosi nesėkmes, nenorą mokytis, išėjimą iš mokyklos lemiančiu veiksmu. Abi lentelės ir pavyzdžiai rodo, kad tai sudėtingas reiškinys, keliantis prieštarūnus klausimus. Tarp neantramečiavusių „nubyrėjusiųjų“ apie 38,1% pradėjo lankyti mokyklą neturėdami septynerių metų. Todėl, nagrinėjant nubyrėjimo, nepažangumo ir nenoro mokytis priežastis, svarbu atsižvelgti ir į pasirengimą pradėti mokytis mokykloje. Tad svarbu išsiaiškinti, ar vaikas laiku (jaunesnis ar vyresnis) pradėjo lankyti mokyklą, ar buvo psichologiškai pasirengęs mokymosi pradžiai – didesniam psichiniam ir fiziniam krūviui, ar atsižvelgta į mokinio šeimos sociokultūrinę aplinką

(miestas / kaimas, tėvų socialinis ekonominis statusas ir pan.) ir *koks buvo mokinio fizinis ir psichinis subrendimas, ar jis atitiko mokymosi pradžios reikalavimus*. Kita vertus, galima klausti, *ar ugdymo turinys ir jo perteikimo būdai yra adekvatūs šios sociokultūrinės terpės vaikams*. Tai klausimai, kuriuos reikia specialiai nagrinėti.

## Literatūra

1. Butkienė G., Kepalaitė A. Mokymasis ir asmenybės brendimas. Pedagoginės psichologijos įvadas studentams, mokytojams, tėvams. - V., 1996. - P. 298.
2. Fundamental Studies in Educational Research. Edited by Paul Vadder. - Amsterdam, 1990. - P. 222.
3. Gage N. L., Berliner D. C. Pedagoginė psichologija. - V., 1993. - P. 624.
4. Kalvaitis A. Tėvų socialinio statuso poveikis vaiko mokymosi pradžiai // Mokymo ir auklėjimo klausimai. - V., 1996. - T. 27. - P. 147-158.
5. Krumm V. Prievara mokykloje: Mokytojai gali daugiau negu jiems atrodo / Vertė ir spaudai rengė A. Kalvaitis // Mokykla. - 1994. - Nr. 7.
6. Lietuvos respublikos švietimo įstatymas. - V., 1995.
7. Reid Ken. Truancy and Absenteism. - London, 1986.
8. Vaikų ir jaunuolių ugdymas švietimo įstaigose. - V., 1996.

## Summary

### THE AGE OF STARTSCHOOLING AS FACTOR IN LEARNING MOTIVATION OF DROPOUTS

The laws on school attendance in Lithuania provides that a person who has attained the age of seven years but not reached the age of 16 is deemed to be of compulsory school age. The distribution of dropouts based on data prodeced in our research prove, that persistent absenteeism does increase substantially in the later years of schooling. Dropping from schools is a progressing phenomenon, reaching a peak at the age of 13-15 in the eight, seventh and sixth grades. Two thirds of dropouts had already had failures in previous years. That data shows, that over one third of dropouts started schooling before the age of seven. The relationship between the age of starting schooling and learning motivation in dropouts is meaningful. That thesis is based on the quantitative and qualitative data analysis and discussed in the present article.

*Pedagogikos institutas*



# ŽVILGSNIS Į XXI AMŽIŲ MOKANT GEOGRAFIJOS

Genovaitė Dindienė

Artėjant prie XXI amžiaus, žmonija susiduria su daugybe problemų, kurias spręsti turi visos valstybės. 1992 m. Rio de Žaneiro konferencijoje buvo pasirašyta deklaracija dėl aplinkos plėtros XXI amžiui, kuri orientuota į dabarties problemų sprendimą, o taip pat pasirengimą gyventi ateinančiame amžiuje. Dienotvarkė - XXI a. - tai tarptautinė strategija siekiant subalansuotos plėtros.

Mokydama geografijos, supažindinu moksleivius su pasaulio bei Lietuvos problemomis, iškilusiomis dabarties kartoms, ateities prognozėmis. O moksleiviai, dalyvaudami tarptautiniuose gamtotyros projektuose, įsitikina, kad ekologinė problema yra svarbi žmonijos išlikimo problema.

Pamokose ir popamokinėje veikloje naudoju įvairias mokymo formas, metodus.

## 1. Pamoka 10 klasėje

Tema. Gyventojų skaičiaus didėjimas ir žmonijos problemos.

Tikslas. Atskleisti ir aptarti demografinio sprogimo sukeltas problemas.

Uždaviniai:

1. Įtikinti mokinius, kad, siekiant subalansuotos plėtros, visi žmonės turi bendradarbiauti.
2. Padėti suvokti, kad karas problemų neišsprendžia.
3. Parodyti, koks yra aktualus urbanizacijos procesų valdymas.
4. Supažindinti su nauja Lietuvos našta - nelegaliais migrantais.

Priemonės. Mokinio veiklos lapai "Žmonių populiacijos didėjimo problemos", 10 kl. vadovėlio lentelės, schemas, diagramos, spaudos ištraukos, Rio de Žaneiro deklaracija "Dėl aplinkos ir plėtros".

Tarpdalykiniai ryšiai. Politologija, istorija, demografija.

Pagrindinės žinios: Žemėje gyvena per 5 mlrd. žmonių. 2025 metais pasaulyje gyvens 8,5 mlrd. žmonių, o užteršta Žemė gali išmaitinti daugiausia 7,2 mlrd. žmonių. Kasmet Žemę papildo 93 mln. žmonių, o kas mėnesį - 7,7 mln. žmonių. Kas vyksta gamtoje ir visuomenėje, kai žmonių populiacija sparčiai didėja?

Demografai prognozuoja, kad 2 000 metais pasaulyje bus 25 miestai milžinai, turėsiantys per 10 mln. gyventojų. Didžiausi pasaulio miestai taps Meksikas, San Paulas, Šanchajus, Tokijas, Niujorkas, Pekinas, Rio de Žaneiras, Kalkuta, Džakarta, Kairas, Maskva.

Užduotys:

1. Išvardintus miestus sugrupuoti:
  - 1.1. miestai milžinai, kurių pakraščiuose iškyla nauji rajonai,
  - 1.2. didmiesčiai, kuriuos supa laikinų būstų rajonai (lūšnynai). (Paiškinti šio skirtumo priežastis.)
  - 1.3. Kokias problemas sukelia sparčiai didėjantys urbanizacijos tempai? (Pagrįsti teiginius.)



### 2.1. Ateities miestai (vizija).

Nauja Lietuvos našta - per sienas plūstantys nelegalūs migrantai.

Mokiniam pateikiu duomenis:

1992 metais buvo sulaikyti pirmieji migrantai,

1993 metais - 119,

1994 metais - 620,

1995 metais - 1355,

1996 m., sausio-rugsėjo mėn. - 886.

Migrantų traukos veiksniai: socialiniai, ekonominiai, politiniai susipina į vieną bendrą - gyvenimo vakaruose viziją.

Kodėl migrantai keliauja per Lietuvą ir kokias problemas jie sukelia mūsų šaliai (“minčių lietus”)?

Mokinius papildau, jei reikia (Lietuvoje menkesnė sienų apsauga, tokį kelią pasirenka vedlių firmos, nelegalai brangiai kainuoja Lietuvai ir t. t. Pabėgėlių reikalavimai smarkiai pranoksta realias Lietuvos galimybes...)

## 2. Debatai - diskusija 10 klasėje

Tema. XXI amžiaus Europa. Ateities kontūrai.

Tikslas. Formuoti teisingą mokinių požiūrį į pasaulį, Europą, skatinti mokinius susimąstyti apie Lietuvos problemas, ugdyti tolerantiškumą kito nuomonei.

Tarpdalykiniai ryšiai. Visuomenės mokslai.

Priemonės. Politinis Europos žemėlapis, spaudos ištraukos, knygelės: “Europos sąjunga” (leidinys iš Europos Sąjungos dokumentų (Liuksemburgas, 1994), P. Fonteno “Dešimt Europos pamokų”.

Trumpa informacija. Žmonės, kurie dalinasi bendru vadovavimu ir nurodymais bei bendra išmintimi, gali patekti ten, kur jie eina, greičiau ir lengviau, nes jie keliauja pastumdami vienas kitą...

Europos Sąjunga - tai tobula įvairių sričių vienijimosi forma. Jos kompetencijai priklauso ekonomika, pramonė, politika, piliečių teisės ir užsienio politika. Šiuo metu ES yra iškėlę 3 uždaviniai:

1. ES reikia sustiprinti taip, kad ji, turėdama 20 ir daugiau narių, galėtų veiksmingai atstovauti europiečių interesams pasaulyje.

2. Valiutų Sąjunga turi įsigaliooti iki 1999 sausio 1 d.

3. ES turi pateisinti Vidurio ir Rytų Europos žmonių lūkesčius.

(Mokiniai su knygelėmis “Europos Sąjunga”, “Dešimt Europos pamokų” yra anksčiau susipažinę).

Eiga. Mokiniai suskirstomi į 4 grupes. Kiekvienos grupės atstovas išsako grupės nuomonę į kiekvieną klausimą. (Jei reikia, papildau.)

Diskutuoju šiais klausimais:

1. Europos Sąjungos šalys - gerovės valstybės dvasine, politine, ekonomine prasme.

2. Kaip suprantate pasakymą “Europos Sąjungos raida vyksta į plotį ir į gylį”? (Mokiniam, jei jie nepilnai atsako, primenu, kad jei be atodairos būtų priimami nauji nariai, sustotų integravimosi procesai, jų tempai. Naujokams tenka adaptuotis. Juk Ispanija, Graikija, Portugalija iki šiol “apšilinėja”. Gilinimas - tai decentralizavimas tautinių valstybių lygiu. Vis daugiau problemų sprendžiama

ne Europos sostinėse, o Briuselyje. Kyla būtinybė derinti veiksmus).

3. Įsigaliojus Vieningos Europos aktui, ES vidinės sienos faktiškai išnyksta, per jas be jokių trukdymų vežamos prekės, keliauja žmonės, plaukia kapitalas, paslaugos. Kokios iškils problemos Lietuvai?
4. Visiško valstybių suvereniteto era baigėsi. Tai pripažįsta visos vyriausybės. Kokių suvereniteto teisių neteks Lietuva, įstojus į ES?
5. Kada į ES įstos Lietuva? (Daug kas priklausys nuo mūsų pačių: nuo demokratijos, nuo sugebėjimo sugyventi su kaimynais, nuo ekonomikos reformos. Kam įdomūs skurstantys, tarpusavyje besiriejantys ir visko prašantys “giminaičiai?”). (Kiekviena grupė nupiešia ta tema karikatūrą).
6. Koks bus Europos modelis XXI amžiuje (visų grupių vizija).

Pamoką baigiu mokiniams primindama, kad žmonėms, norintiems gyventi bendruomenėje, reikia daugybės dalykų - taikos, geros sveikatos, meilės, pakantumo ir t. t. Mums tenka dar daug ko mokytis.

## **Moksleivių dalyvavimas tarptautiniuose ekologiniuose projektuose**

Jei mes norime, kad mūsų moksleiviai ne tik turėtų žinių iš ekologijos, bet ir gebėtų jas savarankiškai kaupti ir taikyti gyvenime, turime juos įjungti į savarankišką darbą. Ilgalaikė mokinių teorinė-praktinė veikla skatina savarankiškai atrasti problemų sprendimus.

Nuo 1993 metų įjungiau moksleivius į norvegų “Air Pallution Europe” projektą. Kasmet tiriamo rūgščius lietus, sniegą, o pagal bioindikatorius ir oro užterštumą. Kasmet į šiuos tyrimus įjungiu naujus 9-10 klasių moksleivius. Turime sukaupę jau nemažai medžiagos ir galime daryti kai kurias išvadas. Pavyzdžiui, kritulių rūgštingumas mieste sumažėjo (1993 metais buvo dienų, kai rūgštingumas siekė 3 pH, o 1995 - 1997 m. vyravo nuo 4,5 pH iki 5,5 pH. Sniego pH šarminis, nes patenka papildoma tarša.

Miesto teritorijoje ir 30 km nuo miesto oro užterštumas skirtingas (nustatome pagal kerpes). Nuo 1993 metų iki 1997 metų miesto parkuose nepastebėjome krūminių kerpių, o tai reiškia, kad oras nėra švarus.

1995-1997 metais dalyvavome gana nelengvame, bet įdomiame belgų “ESHA-AMOCO” projekte. Tai grupinis 3-jų valstybių moksleivių darbas. Komandą sudarė Prahos gimnazija, Ukrainos Zaborolska Shool ir mūsų mokykla. Šios komandos lyderė buvo mūsų mokykla, todėl galutinę ataskaitą Centruui rašiau kartu su mokiniais. Tema - “Paviršinių vandenų ir kritulių būklės tyrimas”. Mūsų mokyklos moksleiviai tyrė Kulpės upę nuo ištakos iš Rėkyvos ežero iki Kulpės - po miesto nuotekų. Buvo atlikti biologiniai, fiziniai ir cheminiai tyrimai (fizinius ir cheminius tyrimus padėjo atlikti municipalinės cheminės laboratorijos darbuotojos). Kulpė, ištekanči iš Rėkyvos ežero, gana švari, tačiau kiekvienos jos atkarpos būklė kinta, kai į ją suteka nuotekos, buitinė tarša. Miesto įrengimai pasenę, nepajėgūs išvalyti, todėl Kulpė po miesto nuotekų tampa kanalizacijos grioviu. Tai akivaizdžiai įsitikino mokiniai. Jie suprato, kad Kulpė, įnešdama daug teršalų į Mūšą, teršia Baltijos jūrą. Tai jau ne vien vietinė problema.

Ukrainos vandenyse yra padidėjusių radioaktyviųjų medžiagų kiekis. (Tyrimų rezultatai yra sukaupti mūsų mokykloje).

Mokiniai, dirbdami komandoje su kitų valstybių moksleiviais, išmoksta bendrauti, geriau supranta ne tik vietines, bet ir pasaulines ekologines problemas ir Dienotvarkės

XXI amžiui svarbą.

Pamokose, popamokinėje veikloje siekiu įgyvendinti humanizmo, demokratijos, pilietiškumo idėjas. Padėd mokiniams “pažvelgti” į XXI amžių, suvokti, kokių veiksmų reikia imtis, kad išgelbėtume gamtą ir žmogų.

## Literatūra

1. *Aplinka ir mes*. - V., 1995.
2. *Darbotvarkė 21-ajam amžiui (36 skyrius): Jungtinių tautų aplinkos ir plėtros Rio de Žaneiro konferencijos medžiaga*. - V., 1996.
3. *Europos sąjunga*. - Liuksemburgas, 1994.
4. Fontenas P. *Dešimt Europos pamokų*. - Liuksemburgas, 1992.
5. Gurevičiūtė G. *Nojaus laivas*. - V., 1997.

## Summary

### LOOK AT THE 21 ST CENTURY AND GEOGRAPHY LEARNING

The article presents a practical essay of lesson planning in the context of environmental education; and expert survey the international projects of environmental research.

*Šiaulių Salduvės vidurinė mokykla*

# PILIE TINIS UGDYMAS KATALIKŲ TIKYBOS MOKYMO PROGRAMOJE

Stasė Dzenuškaitė, Laima Žukauskienė

Katalikų tikybos mokymo programa remiasi Bažnyčios mokymu, kuris apima visą konkretų žmogų: jo kūną ir sielą, visas žmogaus gyvenimo sritis. “Nors Bažnyčia turi specialų uždavinį pašvęsti žmonių sielas ir padaryti jas antgamtinių gėrybių dalyviais, tačiau ji yra taip pat susirūpinusi gyvenimo reikmėmis, kurios liečia ne tik kūno maistą ir materialinę gyvenimo dalį, bet taip pat gerovę ir kultūrą visuose jos aspektuose ir istorijos laikotarpiuose”.<sup>1</sup> II Vatikano Susirinkimo pastoralinė konstitucija “Gaudium et spes” (Apie Bažnyčią šiuolaikiniame pasaulyje) šią popiežiaus Jono XXIII mintį praplečia ir konkretizuoja išanginėje apžvalgoje “Žmogaus situacija šiuolaikiniame pasaulyje” ir skyriuose: “Žmogaus asmens kilnumas”, “Žmonių bendruomenė”, “Žmogaus kūryba pasaulyje”, “Bažnyčios uždavinys šiuolaikiniame pasaulyje”, “Santuokos vertė ir šeimos ugdymas”, “Kultūros pažanga”, “Ekonominis-socialinis gyvenimas”, “Politinės bendruomenės gyvenimas”, “Taika ir tautų bendruomenė”.<sup>2</sup> Jau vien šio reikšmingo dokumento struktūra rodo, kad Katalikų Bažnyčios mokymas ypatingą dėmesį skiria socialinei doktrinai, aiškinančiai sudėtingą žmogaus gyvenimo visuomenėje tikrovę, etiniu požiūriu vertinančiai žmogaus elgesį ir santykius visuomenėje, jo dalyvavimą valstybės gyvenime.

Popiežius Jonas Paulius II enciklikoje “Laborem exercens” (3) rašo, kad nuo pat krikščionybės pradžios socialinė doktrina sudarė Bažnyčios mokymo, žmogaus ir socialinio gyvenimo, ypač socialinės moralės, atitinkančios kiekvienos epochos reikalavimus, bažnytinės koncepcijos dalį, į kurią įeina ir politinės bendruomenės problemos. “Pagrindinė valstybės, kaip politinės bendruomenės, prasmė yra ta, kad ją sudaranti bendruomenė, tauta, yra savo likimo šeimininkė”<sup>3</sup>, - pabrėžia Jonas Paulius II. Kviesdamas tikinčiuosius aktyviai dalyvauti valstybės gyvenime II Vatikano Susirinkimas formuluoja nuostatą: “Šiandien tautoms ir ypač jaunimui reikalingas pilietinis ir politinis auklėjimas turi būti rūpestingai vykdomas, kad visi piliečiai galėtų dalyvauti valstybiniame gyvenime”.<sup>4</sup> Tad pilietinis ugdymas tampa vienu iš svarbiausių katalikų tikybos ugdymo tikslų, kurio realizavimas atsiskleidžia mokymo programoje, vadovėliuose bei įvairioje metodinėje medžiagoje, konkrečiose pamokose.

Pedagogikoje prisipažįstama, kad mokytojas, formuluodamas pagrindines mokslo sąvokas, ne tik atskleidžia mokymo turinį, bet ir plėtoja mokinių mintį, deda pažinimo pagrindus. Todėl tikybos mokytojas, plėtodamas atitinkamas temas (“Bažnyčios santykiai su pasauliu”, “Apaštalų Sosto struktūra”, “Bažnyčios reikšmė ir misija”, “Tikinčiųjų teisės ir atsakomybė už Bažnyčią”, “Taika ir teisingumas pasaulyje”, “Pasauliečių

<sup>1</sup> Šv. Tėvas Jonas XXIII. Enciklika “Motina ir mokytoja” (Mater et magistra). - Chicago, 1962. - P. 12.

<sup>2</sup> Žr.: II Vatikano Susirinkimo nutarimai. - Vilnius-Kaunas, 1968. - P. 120-200.

<sup>3</sup> Jonas Paulius II. Enciklika “Redemptor hominis”, 67.

<sup>4</sup> II Vatikano Susirinkimo nutarimai. - Gaudium et spes, 75.

apaštalavimas”, “Krikščionis ir parapija”, “Krikščionių bendruomenė” ir kt.) išsamiai aiškina su pilietiniu ugdymu susijusias sąvokas: “Hierarchija”, “Kolegija”, “susirinkimas”, “sinodas”, “asamblėja”, “kongresas”, “kongregacija”, “konstitucija”, “deklaracija”, “dekretas”, “administracija”, “konvencija”, “įstatymas”, “bendruomenė”, “demokratija”, “pilietis”, “teisė”, “pareiga”, “laisvė”, “apsisprendimas”, “balsavimas”, “rezoliucija”, “konceptija”, “konferencija”, “taryba”, “tribunolas”, “kanonas”, “statutas”, “parlamentas”, “tolerancija”, “revoliucija”, “okupacija” ir pan.

Kadangi Katalikų Bažnyčia yra atvira bendruomenė, aktyviai dalyvaujanti tautos ir valstybės gyvenime, kurianti “Dievo Karalystę” žemėje, tai mokytojas, kalbėdamas apie Bažnyčios santvarką, drauge su mokiniais analizuoja ir Lietuvos Respublikos Konstituciją. Tokiu būdu formuojama tikinčio Lietuvos piliečio savimonė.

Daugeliu atvejų pilietiniam mokinių ugdymui tarnauja pamokos tikslai: “Padėti suprasti, kad Dievas neatmeta kasdienybės ir medžiaginio pasaulio, priešingai - jį pašvenčia, tobulina ir per kūrinius gyvena žemėje”, “Pagilinti laisvės prasmės supratimą”, “Pabrėžti, kad krikščionybė yra patikimas demokratinės valstybės pamatas”, “Ugdyti gebėjimus daryti teisingus sprendimus”, “Atskleisti Bažnyčios socialinės doktrinos esmę”, “Paaiškinti valstybės kilmę ir prasmę krikščioniškojo socialinio mokymo požiūriu”, “Paaiškinti dorovinės atsakomybės už valstybę prasmę”, “Skatinti aktyviai dalyvauti mokyklos ir parapijos, tautos gyvenime”, “Formuoti nuostatą, kad katalikas privalo dalyvauti politiniame gyvenime, t.y. privalo pagal išgales ir sugebėjimus rūpintis savo valstybės reikalais, dalyvauti visuomeninėje veikloje, rinkimuose” ir pan.

Visų tautybių Lietuvos katalikų tikybos mokytojai išsamiai supažindina mokinius su savo tautos Bažnyčios istorija, šventaisiais, šventomis vietomis, tradicijomis, papročiais.

Tikybos mokytojas vadovaujasi nuostata, kad mokinių religinis ugdymas negali apsieiti be ryšių su tauta. Todėl mokytojui labai svarbu išsiaiškinti ir mokiniams paaiškinti tautiškumo ir religijos santykį.

Per tikybos pamokas naudodamas įvairias priemones mokytojas parodo, kad kiekviena tauta religijoje reiškiasi savotiškai, kad žmogus su Dievu santykiauja ne tik kaip asmuo, bet ir kaip tautietis, kaip savo tautos vaikas.

Vadovaudamasis principu “gyvenimas - tikėjimas - gyvenimas”, mokytojas visą tikybos mokymą sieja su tautos istorija, su jos šiandiena, su šviesesnės ateities viltimi. Tautiškumui tikybos pamokose ugdyti atsiranda vietos kiekvienoje pamokoje. Visos bažnytinės šventės vyksta gimtojoje žemėje, visose valstybinėse šventėse dalyvauja tikintieji valstybės piliečiai.

Mokytojai su mokiniais dalyvauja visose valstybinėse šventėse, tautos didvyrių, tautos švyturių minėjimuose.

Šventųjų vietų lankymas, religinis menas, bažnyčios, koplyčios, kapai, kryžiai panaudojami ne tik religiniam, bet ir tautiniam-pilietiniam ugdymui.

Lietuvos Katalikų Bažnyčios istorija neatsiejama nuo tautos istorijos. Programoje pabrėžiama, kad Bažnyčios istorija yra žmonių istorija, kupina skaudulių, nelygumų, bet visada besistengianti juos įveikti. Lietuvos Katalikų Bažnyčios Kronika yra drauge ir skaudi okupuotos Lietuvos valstybės kronika. Lietuvos Bažnyčios Švyturiai yra drauge ir tautos švyturiai.

Mokiniai supažindinami su valstybės vadovais, skatinami domėtis tuo, kas vyksta šiandien Lietuvoje, aktyviai pagal savo galimybes dalyvauti valstybės gyvenime.

Kadangi krikščionybė ne vienos kurios šalies religija, tai dėstant katalikų tikybą

mokytojui tenka mokiniams parodyti Lietuvos ryšius su kitomis šalimis.

Mokytojai drauge su mokiniais "sekdami" Jono Pauliaus II piligriminės kelionės neakivaizdiniu būdu bendrauja su daugeliu šalių, susipažįsta su daugelio šalių jaunimo džiaugsmiais ir rūpesčiais.

Globalinis požiūris į pasaulį išplaukia iš pačios krikščionybės esmės. "Piliečių meilė tėvynei turi būti didžiadvasiška ir ištikima, tačiau ji neprivalo ribotis siaurais horizontais. Piliečiai privalo turėti prieš akis visą žmonijos šeimą, sudarytą iš daugybės genčių, tautų, rasų".<sup>5</sup>

Keliami tikslai: "Giliau atskleisti krikščioniškosios meilės esmę ir žadinti norą gerbti kiekvieną žmogų", "Išskelti gailestingumo reikšmę atskiroms žmogaus ir žmonijos gyvenime", "Atskleisti žmogaus vertės ir orumo esmę", "Atskleisti Katalikų Bažnyčios veiklos pobūdį visame pasaulyje", "Atskleisti bendravimo su kitų šalių jaunimu prasmę", "Žadinti norą geriau pažinti kitas šalis, semtis iš jų patirties" ir pan. Juos įgyvendinant klojami pilietiškumo pamatai.

Nėra nė vienos krikščioniškos vertybės, kuri būtų priešinga kokiai nors pozityviai bendražmogiškai vertybei. Todėl katalikų tikybos mokytojui vertybės yra tas "laukas", kur jis mato daug realių galimybių ugdyti pilietiškumą, rasti bendrą kalbą su įvairiai tikinčiais ir netikinčiais, su kitaip mąstančiais.

Suvokti, kas yra vertybės, kurios iš jų skatina bendrauti ir bendradarbiauti, teisingai ir dorai gyventi, tapti pilnaverčiu piliečiu, padeda diskusija, kuriai klausimus dažnai pasiūlo patys mokiniai: "Ką aš laikau gyvenime svarbiausiu dalyku?", "Ar galima ką nors gero padaryti, kai pavydi kitam, neapkęti, negerbi?", "Kokias krikščioniškas vertybes aš labai branginu?", "Kam reikalingas žemėje gailestingumas?", "Kokia būtų Lietuva, jei dauguma laikytųsi Kristaus "kodekso"?", "Ko reikia, kad visiems gyventi būtų gera?", "Kuo gyvas žmogus?", "Kas yra bendra tarp įvairių religijų?", "Kodėl reikalinga vienybė?", "Ar įmanoma blogį įveikti gerumu?" ir pan.

Tikybos mokytojas vadovaujasi nuostata, kad žmogaus teises ir pareigas krikščioniui diktuoja Dievo ir artimo meilės įsakymas.

Mokiniams aiškinama, kad jų svarbiausios pareigos - vykdyti Dievo valią, t. y. daryti gerus darbus, rodyti gailestingumą, kurti Dievo karalystę žemėje, mokytis mylėti ir tausoti Dievo sukurtą pasaulį.

Žmogaus teisė - būti Dievo mylimam ir globojamam aukščiausiomis humanizmo vertybėmis grindžiamais įstatymais.

Mokiniai supažindinami su žmogaus teises ginančiais įstatymais. Jie aptariami, "redaguojami".

Remiantis mokinių patirtimi ir turimomis žiniomis ieškoma atsakymo į klausimą, kas yra įstatymai ir kam jie reikalingi. Prieinama prie išvados, kad žmonių gyvenimui reikia tam tikrų taisyklių ir dėsnių, pagal kuriuos tvarkantis gyventi gera, ir kurių nepaisant gyventi darosi bloga ir nebepakenčiama.

Atgimstančiai mūsų tautai ir tėvynei reikia aiškių gairių, tvirtų pamatų, teisingų kelių. Tos aiškos gairės - daugelio amžių patikrinti 10 Dievo įsakymų - Dekalogas.

Dekalogo šviesoje analizuojama Lietuvos Konstitucija, Vaiko teisių deklaracija, mokinio taisyklės.

Mokytojas su mokiniais prieina išvados, kad aiškus teigimas gėrio, vykdymas meilės

<sup>5</sup> II Vatikano Susirinkimo natarimai. - Gaudium et spes, 75



įsakymo silpnina ir mažina “blogio imperiją”. Tai liudija gausūs pasaulio, Bažnyčios ir Lietuvos istorijos pavyzdžiai. Prisimenama Lietuvos Katalikų Bažnyčios Kronika, Sausio 13 įvykiai, Lietuvos “dainuojanti revoliucija”, Baltijos kelias.

Bernard de Castéra, apžvelgęs socialinės Bažnyčios doktrinos istoriją, iškelia principus, kurie sudaro nekintamą socialinės doktrinos dalį. Tai žmogaus asmuo, solidarumas, papildomumas (subsidiarité).<sup>6</sup> Joseph Höffner solidarumą, visuotinę gerovę (apimančią asmens orumo gynimą, autoritetą), subsidiariumą (pagalbą iš viršaus į apačią) laiko visuomenės sanklodos principais.<sup>7</sup> Šių principų taikymas katalikų tikybos mokyme sudaro sąlygas, kad mokinys tikybos pamokoje jaustųsi saugus, mylimas, vertinamas, gerbiamas, kad jaustųsi šiandien pilnateisis klasės bendruomenės pilietis, kad mažoje bendruomenėje įgytų tų savybių, kurios leis jam būti doru, tikinčiu valstybės piliečiu.

“Visi krikščionys pilietinėje bendruomenėje privalo jausti savąjį specifinį ir nuosavą pašaukimą. Jie turėtų duoti pavyzdį, kaip žmogus privalo elgtis, jausdamas sąžinėje atsakomybę ir tarnaudamas visuomenės labui. Jie turėtų veiksmais parodyti, kaip gali būti suderinti autoritetas ir laisvė, asmeninė iniciatyva ir viso socialinio organizmo solidarumas, deramas vienumas ir vaisinga įvairovė”.<sup>8</sup>

Apibendrinę tai, kas anksčiau pasakyta, galime daryti išvadą, kad katalikų tikybos mokymo programa skatina pilietinį ugdymą:

- pasiūlydama mokytojų temas, sąvokas, tikslus, vertybes, principus, atitinkančius Bažnyčios visuomenės mokslo, socialinės doktrinos esmę;
- pateikdama rekomendacijas, kaip ir kokias sąlygas sudaryti mokiniui, kad jis, būdamas atviras visuomenei, kurioje gyvena, galėtų darbais ir elgesiu liudyti savo priklausomybę Dievo tautai.

## Literatūra

Gaudium et spes // II Vatikano suvažiavimo nutarimai. - K.-V., 1968.

Gravissimum educationis // II Vatikano suvažiavimo nutarimai. - K.-V., 1968.

Jonas Paulius II. Enciklika “Laborem exercens”, 1981 // “Katalikų kalendorius-žinynas. - K.-V., 1989.

Jonas Paulius II. Enciklika “Sollicitudo rei socialis”, 1987 // “Logos”. - 1990, Nr. 1.

Jonas Paulius II. Enciklika “Centesimus annus”, 1991 // “Logos”. - 1992, Nr. 4.

Jonas Paulius II. Žengiant per vilties slenkstį. - V., 1995.

Jonas Paulius II. Enciklika “Evangelium vitae. - V., 1995.

Šv.Tėvas Jonas XXIII. Enciklika “Motina ir mokytoja” (Mater et magistra). - Chicago, 1962.

Bernard de Castéra. Atverkite duris! (Įvadas į socialinę Bažnyčios doktriną). - V., 1994.

Joseph Höffner. Krikščioniškasis socialinis mokymas. - V., 1996.

Bendroji tikybos mokymo programa (1993-1998). - Marijampolė, 1993.

Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. - V., 1994.

Individualioji programa - Katalikų tikyba darželyje. - V., 1996.

Individualioji programa - Katalikų tikyba I-IV klasėje. - V., 1996.

Individualioji programa - Katalikų tikyba V-X klasėje. - V., 1996.

<sup>6</sup> Žr.: Bernard de Castéra. Atverkite duris (įvadas į socialinę Bažnyčios doktriną). - V., 1994. - P. 95-123.

<sup>7</sup> Žr.: Joseph Höffner. Krikščioniškasis socialinis mokymas. - V., 1996. - P. 41-54.

<sup>8</sup> II Vatikano Susirinkimo nutarimai. - Gaudium et spes, 75.

## Summary

### **CIVIC EDUCATION AS PART OF RELIGIOUS EDUCATION**

The school syllabus of Catholic religious education is based on the teaching of the Church which puts a great emphasis on the social doctrine. The social teaching of the Catholic Church deals with the complex reality of man's role in society and with each person's part in the life of his state. Vatican II calls believers to participate actively in the life of the state and emphasises the need of civic and political education for each nation especially for the young people. Such education is a necessary condition for each person to be able to take part in the life of his state (*Gaudium et spes*, 75). Thus civic education becomes one of the vital parts in Catholic religious education at schools. It must, therefore, find its reflection in school syllabi, school textbooks and other teaching resources; it must become part of Religious education classes.

The Lithuanian syllabus of Catholic religious education foresees and stimulates civic education in the following ways:

- it suggests topics, as well as notions, terms, aims, values, educational principles and methods that are in tune with the Social doctrine of the Catholic Church;
- it provides recommendations about creating the necessary conditions for the learner
  - a) to feel an active member of an open society where he is supposed to witness his membership in the people of God and
  - b) to feel safe and welcome to express himself freely in the community of his fellow-believers or classmates, as well as elsewhere.

*Vilniaus pedagoginis universitetas*

# ETNOKULTŪROS INTEGRAVIMO ASPEKTAI BUITIES DARBŲ DALYKE

Edita Gedmantienė

Maža tauta, norinti išlikti savita kitų didelių tautų atžvilgiu, turi kruopščiai puoselėti savo tradicijas, papročius, kalbą, t. y. etnokultūrą. Bendrojo lavinimo mokykla taip pat turi būti atsakinga už savo tautą ir jos kultūros tęstinumą. Kiekvienas mokomasis dalykas vienaip ar kitaip susiduria, dažnai atsitiktinai, su kai kuriomis etnokultūros sudedamosiomis dalimis. Labiausiai tiksliniai priartėjęs prie šių problemų yra darbų ir buitės kultūros mokomasis dalykas, dailė, muzika. Tačiau nėra vieningos etnokultūros integravimo sistemos į šiuos mokomuosius dalykus, kaip ir į visą mokyklos bendruomenės gyvenimą.

**Tyrimo tikslas** - išanalizuoti etnokultūros integravimo aspektus darbų ir buitės kultūros mokomajame dalyke.

**Tyrimo uždaviniai:**

- 1) išanalizuoti lietuvių etnokultūros sudedamąsias dalis, jų savitumus, vertybių sistemą;
- 2) išskirti etnokultūros integravimo aspektus lyginant su darbų ir buitės kultūros bendrąja programa;
- 3) išanalizuoti ir apibendrinti Vilniaus Senvagės vidurinės mokyklos, kurios ugdymo pagrindą sudaro etnokultūra, etnokultūros integravimo į buitės darbų dalyką patirtį.

**Tyrimo metodai:** mokslinės ir didaktinės literatūros, susijusios su integravimu bei etnokultūros problemomis, analizė; anketinė apklausa, statistiniai duomenų apdorojimo metodai.

**Tyrimo objektas.** Etnokultūros integravimo aspektų išskyrimas darbų ir buitės kultūros mokomajame dalyke.

Dar ne taip seniai pagrindinis mokomųjų dalykų tikslas buvo perteikti kuo daugiau žinių. Tačiau šios žinios buvo tarpusavyje nesusijusios, neturėjo bendrų sąlyčio taškų, nesudarė vieningos visumos. Programos grindžiamos faktų išmokimu o ne kritiniu mąstymu ar problemų sprendimu (Švietimo naujovės, Nr. 4, 1993). Tai sukėlė vis didėjančią diferenciaciją moksle. Dabar ji taip pat jaučiama visuomenėje ir kultūroje. To pasekoje žmogus praranda ne tik universalumą, bet ir nustoja būti vieninga, visumiška asmenybė, sugebančia kūrybingai mąstyti, spręsti įvairias kultūrinės ir visuomeninės problemas.

Iškyla klausimas: kaip įgyvendinti integraciją tarp įvairių mokslų, o ypač ugdant tautos tradicijas puoselėjančią asmenybę? J. Laužikas savo "Pedagoginiuose raštuose" iškelia mintį - "švietimo vyksmo integracija neišvengiamai reikalauja, kad ir švietimo veiksmas, ir švietimo lobiai, metodai, priemonės ir pati švietimo organizacija turėtų integracinį pobūdį, ir tik visuotinėje integracijoje galima ugdyti integruotą asmenybę ir visuomenę" (Laužikas, 1993).

Kadangi iki šiol neturime ugdymo turinio integravimo klausimams skirtų išsamesnių pedagogikos studijų, išskyrus J. Laužiko „Švietimo integracijos pagrindų“ rankraštį, išleistą tik 1993 m., todėl tiek ekspertams, kuriantiems mokymo programas, tiek mokytojams, mokyklinėje praktikoje taikantiems integravimo principą, problematiškiausias ugdymo turinio reformos darbas - integruotų mokymo programų kūrimas (Paulauskaitė, 1993).

Skirtingų mokomųjų dalykų programos kelia panašius tikslus, kuriuos galima apjungti į vieną bendrą pagrindinį tikslą: reikia ugdyti išsilavinusią, visapusišką asmenybę, sugebančią spręsti tautos ir kultūros klausimus, galinčią integruotis į pasaulietinę kultūrą. Tačiau sudaryti moksleiviui vieningą pasaulio vaizdą yra sunku, nes atskiri mokomieji dalykai yra diferencijuoti tiek tarpusavyje, tiek vidujai savyje. Tai gali būti tik sėkmingas daugelio žmonių bendro ir sudėtingo darbo rezultatas, kuris turi būti ne vien teorinis, bet ir patikrintas praktikoje (Paulauskaitė, 1994).

Remiantis mokymo programų turiniu galima sėkmingai integruoti kelis artimus savo turiniu ir sąvokomis mokomuosius dalykus. Bet tuo pačiu reikia išlaikyti ir diferencijavimą, t. y. mokomųjų dalykų specifiką. Nuo atskirų mokomųjų dalykų integracijos galima pereiti prie viso mokymo turinio integravimo. Tačiau integruojant mokymo turinį yra būtina atsižvelgti į mokinių amžių, gabumus ir motyvaciją, susiklosčiusius santykius tarp mokytojo ir mokinių. Kitaip, nors mokymo turinys bus sistemingas žinių atžvilgiu, visuminis ugdymas nevyks.

Visus mokomuosius dalykus vienijanti ašis sėkmingai galėtų būti etninė kultūra, kaip bendrųjų žmogaus ir tautos vertybių visuma, įkūnijanti harmoningą būties sampratą. I. Čiapienė mano, kad reformuojant Lietuvos mokyklą reikia laikytis švietimo tautiškumo principo - siekti išlaikyti tautinės kultūros identiškumą, mokant pažinti ir vertinti etninės kultūros reiškinius, ugdant tradicine tautos kultūra pagrįstas dorines nuostatas, humanistinius idealus (Čiapienė, 1995).

Etninė kultūra gali sėkmingai integruotis į buities darbų dalyką, nes sprendžia tas pačias problemas (socialines, kultūrines, etnines, menines), vysto tas pačias moksleivių galias (kūrybines, intelektines ir kt.), turi daug bendrų sąvokų.

Lietuvos švietimo reformos gairėse numatyta, kad „estetinio ugdymo specialūs dėstomi dalykai turi įgyti savarankiško „vidinio“ kultūrinio vertingumo ir rimto pedagoginio būtinumo statusą mokyklos veiklos (programų ir dalykų) turinyje“. Tačiau pažymima, jog ši dalykų vertė ir būtinumas turi būti suprantami bent jau analogiškai, kaip esti su „klasikiniais“, „pripažintais“ mokymo dalykais, kurių statusu neabejojama nei pedagogus rengiančiose institucijose, nei švietimo skyriuose. Dalykiškai orientuota dėstymo nuostata, užtikrinanti mokomojo dalyko tvirtas pozicijas tarp kitų dalykų, ginanti jo autonominę vertę, yra požiūris, kad estetinio ugdymo dalykų paskirtis ir pagrindinė funkcija turi išlaikyti savo dalyko pirmumo ir ugdymo svarbumo supratimą (dominantį mokinių ugdymą grožiui ir menui)(Lietuvos švietimo reformos gairės, 1993).

Etninės kultūros ir buities darbų integracija bus sėkminga, jei jos pagrindą sudarys buities darbų dalykas ir į jį bus integruojamos kai kurios etninės kultūros sudedamosios dalys, praplėsdamos objekto supratimo rėmus.

Vienas iš esminių tyrimo tikslų buvo išsiaiškinti, kaip moksleiviai suvokia etnokultūros ir jos sudedamųjų dalių panaudojimą buities darbų dalyko plotmėje.

Tyrimas atliktas 1997 metais Vilniaus Senvagės vidurinėje mokykloje nuo 1997 02 03 iki 1997 03 03, pedagoginės stažuotės metu.

Panaudotas anketinių duomenų analizės metodas. Anketinė apklausa atlikta trijose penktose ir trijose dešimtosiose klasėse. Tarp jų penktoje ir dešimtoje etnokultūrinėse klasėse. Apklausa vyko etninės kultūros pamokų metu.

Anketiniai duomenys sugrupuoti pagal klases, parodant mergaičių ir berniukų atsakymų kiekybinius skirtumus. Viso apklausti 126 moksleiviai. Iš jų 76 mergaitės ir 60 berniukų.

Į klausimą „Ar per darbų pamokas prieš gamindami dirbinius nagrinėjate jų ištakas (sąsają su liaudies kultūra)?“ atsakymai pateikti vertikaliose stulpelinėse diagramose (žr. 1, 2, 3, 4, 5, 6 pav.).

Atsakymai į klausimą „Kaip manote, ar galima šiuolaikiniame drabužyje panaudoti kaikuriuos tautinio kostiumo elementus?“ gauti atsakymai patvirtina apie etninės kultūros ir buities darbų integraciją. Penktoje etnokultūrinėje klasėje dominavo teigiami berniukų atsakymai - 70%, mergaičių - 54%. Likę atsakymai po lygiai pasiskirstę į neigiamus ir atsakymus „kartais“.

Penktose a ir b klasėse padėtis kiek blogesnė: apie 50% moksleivių atsakė neigiamai, teigiamai atsakė apie 21%. „Nežinau“ atsakė apie 29% moksleivių.

Dešimtosiose klasėse padėtis geresnė, nors neigiamai atsakė visose klasėse apie 58% berniukų, mergaičių šis skaičius buvo nuo 17% iki 33%. Dominavo teigiami mergaičių atsakymai, nuo 40% iki 60%, berniukų - nuo 20% iki 32%. Likę atsakymai buvo „nežinau“.

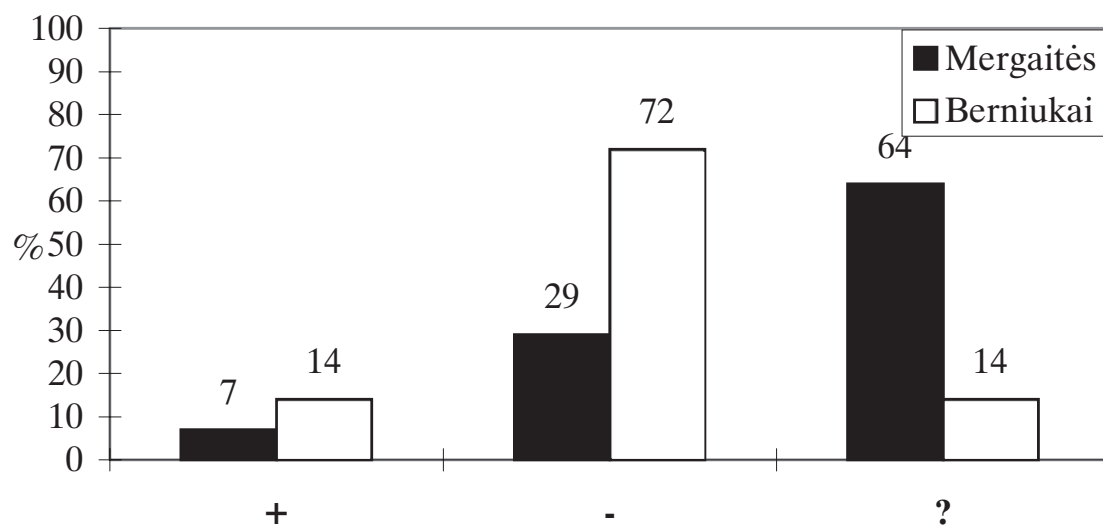
## Išvados

1. Etninė kultūra mokyklos bendruomenėje yra labai aktuali tema ne tik integruojant etninę kultūrą į mokomuosius dalykus, bet ir išsaugant lietuvių kultūros savitumą.
2. Apibendrinant trijų penktų klasių atsakymus galima padaryti išvadą, kad nors etnokultūrinei klasei sudaromos tos pačios buities darbų mokymosi sąlygos, žinių pritaikomumo suvokimas yra didesnis nei kitose klasėse.
3. Lyginant penktų ir dešimtų klasių moksleivių atsakymus galima teigti, kad nors dešimtosiose klasėse etnokultūros integravimas į buities darbų dalyką visai nevyksta, jų bendras išprusimo lygis yra aukštesnis nei penktų klasių moksleivių.

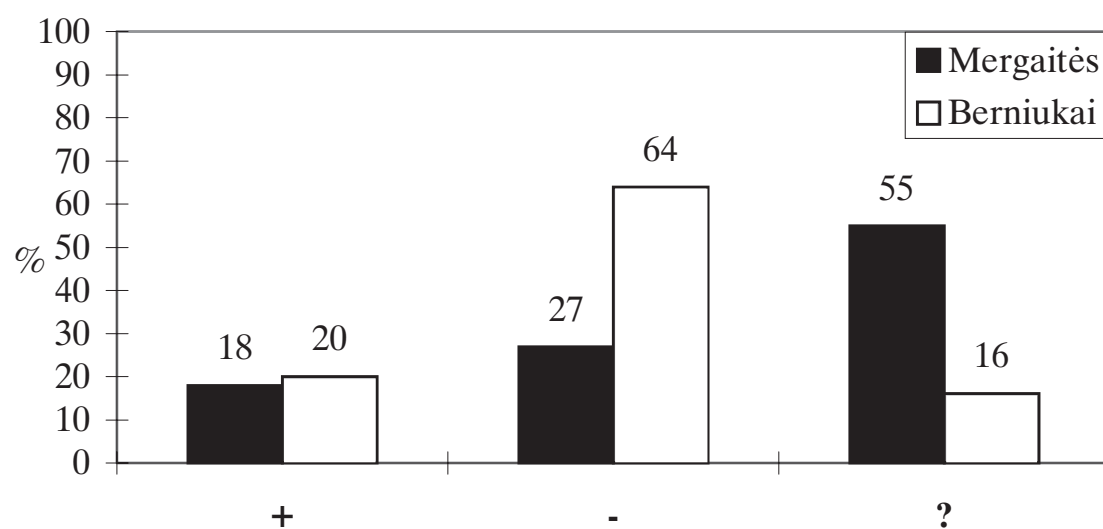
Todėl vertėtų detaliau analizuoti buities darbų dėstymą šiose klasėse struktūriniu turinio ir ugdymo metodų taikymo aspektu. Etnokultūros integravimas į buities darbų dalyką yra platus tyrimo objektas, kurį galima būtų realizuoti daktarinėje disertacijoje.

## Literatūra

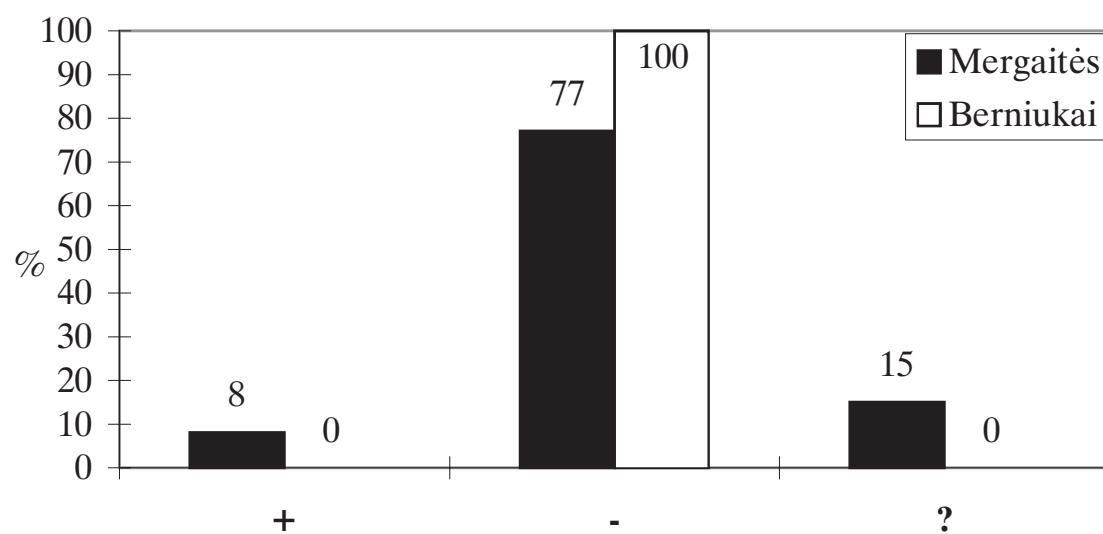
1. Čepienė I. Lietuvių etninės kultūros istorija. - K., 1995.
2. Etninė kultūra. - V., 1993.
3. Laužikas J. Asmenybė ir darbai. - K., 1991.
4. Laužikas J. Pedagoginiai raštai. - K., 1993.
5. Lietuvos švietimo koncepcija., 1992.- Vilnius.
6. Lietuvos švietimo reformos gairės., 1993.- Vilnius.
7. Paulauskaitė V., 1993: Kaikurios humanitarinių dalykų integravimo problemos. - Mokykla. - Nr. 10. - P. 1-5.
8. Paulauskaitė V. Kaikurios humanitarinių dalykų integravimo problemos (tęsinys). -



1 pav. 5<sup>e</sup> klasės mokinių dirbinių ištakų nagrinėjimas buities darbų pamokos pradžioje

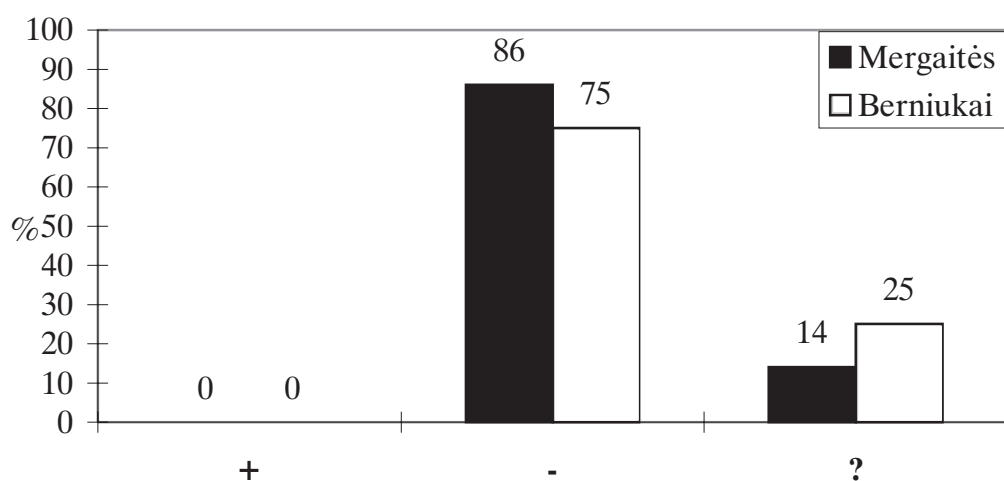


2 pav. 5<sup>a</sup> klasės mokinių dirbinių ištakų nagrinėjimas buities darbų pamokos pradžioje

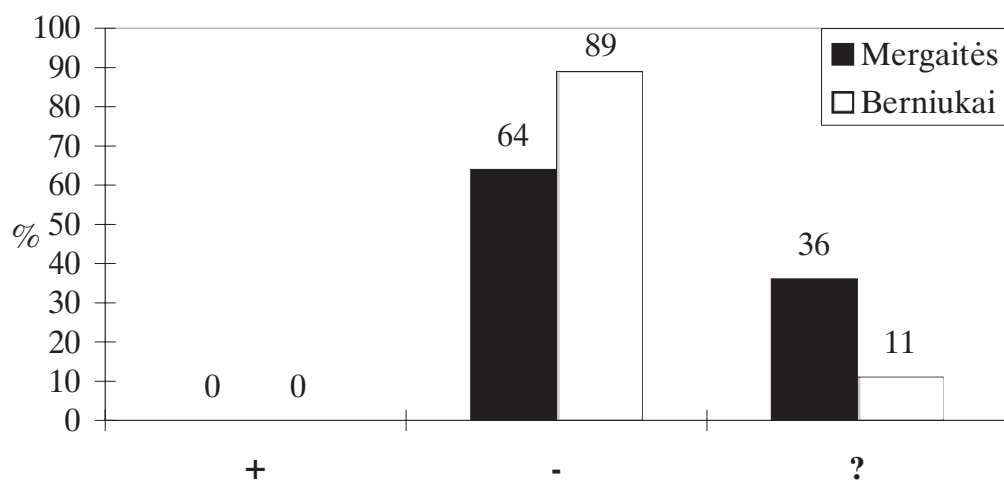


3 pav. 5<sup>b</sup> klasės mokinių dirbinių ištakų nagrinėjimas buities darbų pamokos pradžioje

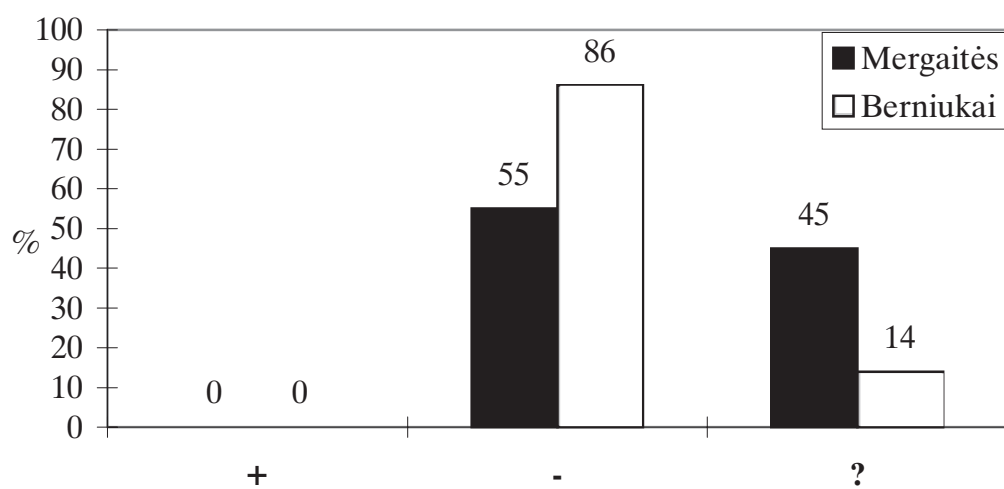




4 pav. 10<sup>a</sup> klasės mokinių dirbinių ištakų nagrinėjimas buities darbų pamokos pradžioje



5 pav. 10<sup>a</sup> klasės mokinių dirbinių ištakų nagrinėjimas buities darbų pamokos pradžioje



6 pav. 10<sup>a</sup> klasės mokinių dirbinių ištakų nagrinėjimas buities darbų pamokos pradžioje

1994. - Mokykla. - Nr. 1. - P. 4-8.
9. Šalkauskis St. Rinktiniai raštai. Pedagoginės studijos, 1. - V., 1992.
10. Šalkauskis St. Rinktiniai raštai. Pedagoginės studijos, 2. - V., 1992.
11. Švietimo naujovės, 2. - V., 1993.
12. Švietimo naujovės, 4. - V., 1993.

## **Summary**

### **ASPECTS OF INTEGRATION OF ETHNIC CULTURE INTO THE HOME ECONOMICS' SUBJECT**

The aim of our day science's integration is to raise a well educated person who could be capable to solve the questions of the nation and its culture and could integrate himself into the wordly culture. Ethnic culture might be the core of all teaching subjects as the totality of general values of a man and the whole nation, which embodies harmonious nation of mode life.

According to the concept of teaching programs there is a possibility to integrate some subjects which are close by their contents, for example, ethnic culture and the subject of home economics. Integration of there two subjects will be succesful if the background is the subject of home economics plus some components of ethnic culture which may broad the understandig of an object.

*Vilniaus pedagoginis universitetas*

# **LIETUVIŲ ETNINĖS KULTŪROS VERTYBIŲ PUOSELĖJIMAS BUTIES DARBŲ PAMOKOSE**

Leonora Griciuvienė

Etninė kultūra, kaip bendrųjų žmogaus ir tautos vertybių visuma, įkūnija harmoningą būties sampratą. Etninę kultūrą išreiškia gimtoji kalba, bendrijos narių dorovė, religija ir mitologija, tautosaka, muzika, liaudies menas. Jai taip pat priklauso tradicinės agrotechnikos, medicinos, astronomijos, pedagogikos, teisės žinios, architektūra, drabužiai, maistas, papročiai. Jaunoji karta, nuo mažens mokoma meilės ir pagarbos tautos kultūros palikimui, išsiugdo etninio identiškumo, asmens ryšio su tauta suvokimą.

Susidomėjimas tautos kultūriniu palikimu padidėja su kiekviena nacionalinio išsivadavimo judėjimo banga. Tiek XIX a. pab. - XX a. pr., tiek tarpukario Lietuvoje, tiek atkūrus nepriklausomybę, iškilios asmenybės nuolat stengėsi atkreipti visuomenės dėmesį į lietuvių kalbos, istorijos, liaudies papročių, apeigų, tautosakos vertę, žadino lietuvių tautinę savimone, pasididžiavimą tautos praeitimi. Mokykla taip pat nebuvo šio proceso nuošalėje. Šiuo metu Vakarų kultūros įtaka labai padidėjo, todėl svarbu proteguoti lietuvių etninės kultūros vertybes, atskleisti jų išskirtinumą ir originalumą. Tik išsaugoję šias vertybes, būsimieji įdomūs ir patrauklūs pasauliui.

Reformuojama Lietuvos mokykla laikosi tautiškumo principo. Naujosios buities darbų programos suteikia galimybę nuodugniau panagrinėti etninę kultūrą, pažinti tautos dvasinės ir materialinės kultūros paveldą, papročius, tradicijas. Mokymo turinys turi būti praturtinamas etninės kultūros duomenimis ir ši tema nagrinėjama visų metų eigoje. Tik natūraliai integruota ir iš konteksto išplaukianti informacija pasieks mokinį ir liks jo atmintyje. Mokytojai, manau, sutiks, jog neretai mokiniai iš anksto nusistato prieš liaudies meno nagrinėjimą, nes laiko tai nemadinga, nešiuolaikiška ir neaktualia tema. Kaip praeityje niekas vaikų specialiai neauklėjo, o šis procesas vyko kasdieninio gyvenimo eigoje, taip ir mes, darbų mokytojai, kantriai, nuolat kalbėdami apie lietuvių etninės kultūros išskirtinumą ir vertybes, galime įskiepyti meilę savo tautos papročiams ir tradicijoms. Svarbu ne išaukštinti ar priešpastatyti lietuvių kultūros vertybes prieš kitų kultūrų vertybes, bet pabrėžti, kuo jos vertingos ir svarbios mums, kad tik jos išskiria mūsų tautą iš kitų tautų tarpo.

Tautinės savimonės formavimas prasideda šeimoje ir didele dalimi priklauso nuo jos. Džiugu pripažinti, jog daugumoje šeimų stengiamasi išsaugoti ar atgaivinti senuosius lietuvių papročius, tačiau ne visi vaikai turi galimybę pažinti savo tautos kultūrą. Šią spragą ir gali užpildyti mokykla ir tam labai palankios buities darbų pamokos.

Reikšmingą buities darbų programos dalį užima mitybos skyrius. Šios pamokos tinkamiausios, propaguojant lietuvių kalendorinių ir šeimos švenčių tradicijas, papročius, apeigas. Manau, taip ir daro mūsų mokyklų darbų mokytojai, tik kiekvienas skirtingai. Visos svarbiausios lietuvių šventės be apeiginių papročių turi ir specifines maisto paruošimo tradicijas, apeiginius valgius. Siekiant supažindinti su jais, galbūt tikslinga būtų mitybai skirtas pamokas paskirstyti metų eigoje taip, kad nors po 2-4 pamokas

prieš tas didžiausias šventes (Kalėdos, Užgavėnės, Velykos) skirti tų švenčių apeigų ir tradicijų nagrinėjimui, taip pat išmokyti gaminti vieną ar kitą apeiginį patiekalą. Programai nebus nusižengiama, nes kiekvienoje klasėje nagrinėjama tam tikra maisto produktų grupė, taigi, parenkant patiekalus, galima atsižvelgti į tai ir gaminti tos maisto produktų grupės rėmuose. Likusias mitybos pamokas skirti racionalios mitybos nagrinėjimui, taip pat supažindinti su tradiciniais patiekalais.

Lietuvių mitybą lėmė gamtinės sąlygos, pagrindinių ūkio šakų išvystymas, socialinė šeimų padėtis ir religiniai papročiai. Nors skirtinguose Lietuvos regionuose buvo laikomasi skirtingų mitybos papročių, tačiau valgiai buvo panašūs. Tai įvairios daržovių, kruopų sriubos, blynai, košės, pieniškos, saldžios sriubos. Kai XVII a. pab. į Lietuvą įvežtos bulvės XIX a. labai paplito, jos tapo vienu iš svarbiausių žemės ūkio augalų, o bulvių patiekalai - vieni reikšmingiausių lietuvių mityboje. Kiekvienas regionas turėjo ir specifinių, tik tame krašte gamintų valgių, kaip kad žemaičių kąstinis, „cibulinė“ ir pan. Pamokose būtų tikslinga kalbėti apie to krašto tradicinę mitybą ir etnografinius valgius. Lietuvių mityboje jautėsi ryškus sezoniškumas, kurį lėmė gyvenimo sąlygos, religiniai papročiai. Tokie laikotarpiai turėjo net savo pavadinimus - „mėsiedas“, pasnikas. Tačiau tokį mitybos režimą būtina įvertinti, atsižvelgiant į racionalios mitybos reikalavimus, ir atskleisti tradicinės mitybos teigiamas ir neigiamas puses.

Išskirtinę padėtį lietuvių mityboje, papročiuose turėjo duona. Per amžius ji buvo garbinama ir gerbiama, to turėtume mokytį ir savo vaikus. Šia tema yra parašyta puiki Pranės Dundulienės knyga „Duona lietuvių buityje ir papročiuose“, ir joje galima rasti daug įdomios informacijos, kurią ir panaudoti pamokose.

Dar viena išskirtinė lietuvių etninės kultūros dalis yra tautiniai drabužiai. Kiekviena tauta amžių bėgyje yra turėjusi privalomą aprangos dalių rinkinį, rodantį ne tik jos grožio supratimą, bet ir moralės normas, padorumo reikalavimus. Šios temos nagrinėjimui labiausiai tinka siuvimo pamokos. Lietuvių tautiniai drabužiai labai įvairūs ir skirtingi priklausomai nuo to, kurioje Lietuvos vietovėje buvo dėvimi. Todėl pilnaverčiai atskleisti jo turtingumą ir glaustai papasakoti apie visas jo dalis keliose pamokose sunku ir praktiškai neįmanoma. Tautinį kostiumą reikėtų nagrinėti visose klasių grupėse, kiekvienoje jų paliečiant tik tam tikrą jo dalį. Tokiu būdu 5-oje klasėje galima plačiau kalbėti apie prijuostes, 6-oje - apie sijonus, 7-oje - apie liemenes, 8-oje - apie marškinius. 9-oje klasėje galima kalbėti ir apie stilizuotą kostiumą ar apie tautinių drabužių elementų pritaikymą šiuolaikiniuose rūbuose. Per rankdarbių pamokas galima kalbėti apie tautinio kostiumo puošybos elementus, susijusius su tos rūšies rankdarbiais (nėrimu, siuvinėjimu, audimu).

Tačiau pirmiausia reikia supažindinti su pagrindiniais lietuvių liaudies tautinių drabužių elementais ir jų dėvėjimo tradicijomis. Šią temą reikia nagrinėti tiek su mergaitėmis, tiek su berniukais, žinoma, atitinkamai kalbant apie moteriškus ir vyriškus drabužius. Mergaitės ir merginos išėiginį kostiumą sudaro šie pagrindiniai elementai: marškiniai, liemenė, sijonas ir prijuostė. Marškiniai buvo siuvami pagal suaugusiųjų pavyzdžius, daugiausia tunikinio kirpimo, ir puošiami tiek, kiek mergina mokėjo juos išsiuvinėti ar išausti. Tai buvo vienas iš svarių merginos darbštumo, nagingumo įrodymų. Liemenė - ne vien papuošalas, o tų laikų liemenėlė, todėl vaikščiojimas vienmarškiniai buvo laikomas nepadorumo ženklu. Svarbu akcentuoti, kad liemenė - būtina merginos tautinio kostiumo dalis, nors dažnai nepaisoma šio reikalavimo. Sijonai dėvimi mažiausiai du, iš kurių

viršutinis gražiausias. Apatinis sijonas paprastai puošiamas pirktine adinukės juostele arba siuvinėtas rankomis kiaurąja adinuke. Prijuostė - taip pat būtina kostiumo dalis, nes be jos vaikščioti buvo labai didelis nusižengimas padorumui. Po prijuoste buvo slepiamas sijono sumetimas ar spraga, liekanti užsegus sijoną. Šiandien prijuostė laikoma darbiniu rūbu ir dėvima tik siekiant apsaugoti drabužius nuo sutepimo. Tačiau lietuvių papročiuose prijuostė buvo marčios ir nuotakos rūbas, kaip vaisingumo simbolis. Žemaitijoje per Užgavėnės netekėjusias “bergždenikes” klupdė ant prijuostės, patiestos ant šiaudų, ir mergina turėjo ją bučiuoti. Dzūkijoje bevaikės moterys, norėdamos išmelsti vaikų, kabino mažas prijuostėles ant medžių ir ant kryžiaus. Reikėdavo sukabinti net 9 prijuostėles. Vienoje tokių prijuostėlių metrikeje rašoma: “Žmonės, rišdami prijuostėles ant kryžių, tikisi įvairių malonių ir pagalbos ligoje. Bevaikiai tikisi susilaukti vaikų...” Dėl to prijuostės visuose Lietuvos regionuose labai gražios ir gausiai puoštos siuvinėjimu, audimo raštais ar nėriniais. Tokie neįprasti pasakojimai tikrai gali sukelti domėjimąsi tautiniais drabužiais.

Kalbant apie tautinį kostiumą svarbu pabrėžti merginų ir moterų galvos apdangalų skirtumus, nes dažnai merginos dėvi “čėpčiukėlius”, priskiriamus ištekęusių moterų galvos dangai, o augusios moterys dabinais vainikėliais. Taip pat būtina akcentuoti, kad dėvint tautinius drabužius, netinka nei aukštakulniai bateliai, nei ryškus makiažas, nei ištaigingos šukuosenos. Lietuvės nesipuošė jokiais auskarais, spindinčiais žiedais ar apyrankėmis. Vienintelis tinkamiausias papuošalas - karoliai. Lietuvų tautinis kostiumas turės savo estetinę ir etninę vertę tik tuomet, kai bus laikomasi jo dėvėjimo tradicijų, ir bus harmoningai suderinti visi jo komponentai.

Mokant mergaites įvairių rankdarbių, taip pat iškyla nemažai problemų, kaip išsaugoti tautines tradicijas. Pastaruoju metu Lietuvą pasiekia labai daug literatūros, propaguojančios europietišką liaudies meną, raštus, spalvinius derinius. Vieni jų artimi mūsų kultūrai, kiti - visai prieštaringi. Mergaitės mielai naudoja šiais pavyzdžiais. Darbų pamokos dėkingos tuo, kad yra reali galimybė atskleisti lietuvių liaudies meno turtingumą, originalumą, nė kiek nenusileidžiantį europietiskajam. Su svetimomis meno tradicijomis mus pasiekia ir naujos rankdarbių rūšys. Mergaitės, giliai pažinusios lietuvišką ornamentiką, spalvų derinius, sėkmingai gali ir jas įsisavinti, neprarasdamos specifinių tautinių bruožų jų naujuose rankdarbiuose. Todėl norėčiau plačiau kalbėti apie ornamentą, jo kūrimo ir komponavimo principus, kurie yra specifiški kiekvienoje tautoje.

Mūsų liaudies mene ornamentas užima vieną iš žymesnių vietų. Jis yra vienas iš pirmiausių elementų, kuriais žmogus išreiškė savo grožio pajautimą. Lietuvų ornamentas yra vienas iš seniausių Vakarų Europos tarpe. Jis turi elementų, bendrų visoms tautoms, tačiau savo plėtojimosi eigoje jis nepasidavė stiprioms įtakoms ir iki šių dienų išlaikė tiek daug primityviškiausių elementų.

Liaudies meno kilmę apsprendžia estetiški, ritminiai ir mistiniai kūrybos pradai. Pirmasis pradas - tai noras suteikti daiktui nepaprastą, gražesnę išvaizdą. Lietuviai praktiškai negamino daiktų, atliekančių tik estetinę funkciją. Jie puošė savo buitį, dekoruodami darbo įrankius, būstą, drabužius ir pan. Mes turime mokytis dirbti prasmingai ir daryti funkcionalius rankdarbius. Ritminis pradas pasireiškia tuo, kad žmogus jaučia savyje ritmo pradą (širdies plakimas, ritmiška gyvenimo kaita ir t. t.), to paties ritmo, kuris sutinkamas gamtoje, kuris valdo pasaulius. Gal todėl ritmingai pinasi primityviškiausias geometrini ornamentais, ritmiškai išdėstyti žiedai, šakelės, pumpurų ir uogų pynės

augaliniame ornamente. Mistinis liaudies meno kilmės pradas yra pagrįstas žmogaus noru per jo kuriamas menines formas betarpiškai bendrauti savo dvasia su paslaptiningomis gamtos jėgomis. Tos priežastys vertė kiekvienam ženklui, simboliui ar ornamentui duoti vienokią ar kitokią prasmę. Jeigu šiandien tų ornamentinių elementų prasmė užmiršta, bet žmogus juos vartoja vien estetiniais sumetimais, ir tai vis dėlto tuo ornamentu yra palaikomi gyvi gilios praeities su dabartimi ryšiai.

Primityviškiausias ornamentas pasireiškė kaip grynai geometrinis. Su juo patogiausia supažindinti jau 5-oje klasėje, kai mergaitės mokomos siuvinėti paprasčiausius dygšnius - virvutę, pynutę, grandinėle... Tai įvairių geometrinių formų, linijų ritmiškos kombinacijos. Lietuviai joms turėjo žaismingus pavadinimus - eglutės, dantukai, kriptutės, langučiai, riestukai. Šiuos terminus reikėtų vartoti, kalbant apie drabužių dekoravimą, rankdarbių ornamentų sudarymą, nes tai turtina pačią lietuvių kalbą.

Geometrinį ornamentą sutinkame mokydami austi juostas. Tai tų pačių geometrinių elementų sudėtingesnis kaitaliojimas, praturtintas spalviniais deriniais. Audėjos savo ornamentus vadino taip pat labai išradingai: kriptutės, lenkučiai, kryžiučiai, grėblučiai, šieškelės, dimučiai, ožkaragučiai ir t. t. Juostų raštai turi ir mistinę, simbolinę reikšmę. Pagaliau ir pati juosta užima reikšmingą vietą lietuvių liaudies papročiuose ir tradicijose. Juostos žmogų lydėjo nuo pat gimimo iki mirties. Jomis rišdavo lauknešėlius, tvirtindavo prie lingės lopšį, vystydavo kūdikius, nuleisdavo į duobę karstą ir dar daug kur naudojo. Juosta - sudėtinė tautinio drabužio dalis. Buvo paplitęs paprotys dovanoti juostas kaip padėkos, prielankumo, giminystės (per krikštynas, vestuves) ženklą. Joms priskiriama magiška gero linkėjimo galia. Nuo seno juostas austi turėjo mokėti kiekviena lietuvaitė.

Šalia geometrinio lietuvių rankdarbiuose sutinkamas ir augalinis ornamentas. Nepaisant to, kad lietuvių tauta buvo susigyvenusi su gamta, tačiau savo mene visai savotiškai atspindėjo ją. Tiksliai lietuviškoji augmenijos stilizacija yra tiek sugeometrizuota, kad tose formose vienos ar kitos augmenijos motyvo buvimą pasako tik pavadinimai, o ne pati jų forma. Dažniausiai vartojami tulpės, lelijos, rūtos, ramunės motyvai komponuojami su uogų, lapelių šakelėmis. Prie augalinio motyvo priskiriamas ir sudėtingas simbolis - Gyvybės medis, bet tai daugiau tarptautinis, negu lietuviškas motyvas. Augalinio ornamento nagrinėjimą galima būtų sieti su adinuke ir jos raštais. Nors šis siuvinėjimo būdas Lietuvą pasiekė tik XIX a., tačiau lietuvės jį prisitaikė taip, kad jis laikomas tipiška ir neatsiejama lietuvių liaudies meno dalimi. Ypač ryškiai adinukę "sulietuvino" žemaitės. Jų skarelių, drabužių puošyboje dominuoja geometriniai adinukės raštai. Suvalkiečių, kapsių, zanavykių rankdarbiuose žymiai ryškesnė iš Europos atklydusio augalinio ornamento įtaka.

Adinukės raštams artimiausi vašku išmargintų kiaušinių raštai. Begalinis tų raštų turtingumas verčia manyti, kad kiekvienas margutį darąs asmuo vadovaujasi tik fantazija. Mergaitės, nagrinėdamos margučių raštus, gali geriau pažinti lietuviškų ornamentų kūrimo principus, o vėliau ir pačios kurti adinukės raštus. Kalbėdami apie margučius, neišvengiamai paliečiame ir Velykų šventės temą bei kitus papročius, susijusius su margučiais. Kiaušiniai buvo marginami ir kitoms šventėms - Atvelykiui, Jurginėms, Sekminėms. Su jais susiję daug mistinių papročių.

Buities darbų pamokos dėkingos dar ir tuo, kad mokytojas gali laisvai bendrauti su mokiniais praktinio darbo metu. Nuo seno patarlėmis, priežodžiais, mįslių minimu buvo žadinama vaizduotė, turtinama kalba, skiepijama darbo meilė, smerkiama tinginystė ir



kitos žmogaus ydos. Mokytojas, išsiringai ir taikliai pavartojęs tuos išsireiškimus, veiks vaikų sąmonę ir padės pilniau suvokti liaudies išminties vertę. Reikalaujami darbų išbaigtumo, tvarkingumo, ugdome moksleivių darbštumą.

Etninės kultūros sąvoka labai plati, todėl liko dar nemažai nepaliestų temų. Kiekvienas mokytojas pats pasirenka, kokias lietuvių etninės kultūros vertybes reikia propaguoti, puoselėti. Svarbiausia yra siekti galutinio tikslo ir išugdyti dorą, sąmoningą, kūrybingą žmogų, ugdyti tautinę savimonę, pasididžiavimą savo tautos kultūra, tradicijomis, papročiais, skiepyti meilę savo kraštui, Tėvynei.

## Literatūra

1. Bernotienė St. Lietuvių liaudies moterų drabužiai XVIII a. pab. - XX a. pr. - V., 1974.
2. Brazytė-Bindokienė D. Lietuvių papročiai ir tradicijos. - Chicago, 1989.
3. Čepienė I. Lietuvių etninės kultūros istorija. - K., 1995.
4. Dundulienė Pr. Duona lietuvių buityje ir papročiuose. - K., 1989.
5. Endriukaitienė A. Lietuviškų pirštinių ornamentas XIX a. pab. - XX a. pr. // Liaudies kultūra. - 1994. - Nr. 6.
6. Gaigalienė L. Senieji siuvinėjimo eksponatai // Kultūros barai. - 1988. - Nr. 5.
7. Galaunė P. Lietuvių liaudies menas. Jo meninių formų plėtojimosi pagrindai. L.U. humanitarinių mokslų fakulteto leidinys. - K., 1930.
8. Gimbutienė M. Senovinė simbolika lietuvių liaudies mene. - V., 1994.
9. Giniotienė E. Lietuvių liaudies tekstilės ornamentika mokinių rankdarbiuose // Tautinė mokykla. - 1989. - Nr. 10.
10. Jurkuvienė T. Tautinis kostiumas vaikams ir jaunimui. - V. - Lietuvos liaudies kultūros centras. - 1993.
11. Lietuva: Lietuvių enciklopedija: 15t. - 2-asis leid. - V., 1990.
12. Lietuvių valgiai. - V., 1983.
13. Milius V. Lietuvių liaudies papročiai. Bibliografinė rodyklė. - K., 1988.
14. Kazgaudienė A. Apie siuvinėtas prijuostas // Liaudies kultūra. - V., 1993. - Nr. 5.
15. Savickienė J., Kazgaudienė A. Kaišytinės prijuostės iš kapsių ir zanavykių skrynių // Liaudies kultūra. - V., 1994. - Nr. 4.

## Summary

### PROMOTING LITHUANIAN ETHNIC CULTURE VALUES IN THE CLASSES OF HOME ECONOMICS

Ethnical culture as the whole complex of general personal and national values embodies harmonic reasoning of existence. Ethnical culture is expressed by vernacular, morals of members of the community, religion and mythology, folk-lore, musics, national art. Traditional agrotechnical, medical, astronomical, pedagogical, legal knowledges, architecture, clothes, food and customs also belong to it. Young generation, taught from it's childhood to love and respect the heritage of national culture, fosters the concept of ethnical identity, connection between person and nation.

The fields of tehnical culture which are the most handy for analysis in the lessons of

housekeeping works in order to train national consciousness of school children, are discussed in the article. There would be three main sections of the program of housekeeping works: nourishment, sewing and needle-work.

In the lessons of teaching about nourishment the main attention is paid for the problems of rational nourishment, but some part of the lessons should be devoted for the analysis of traditions, customs and ceremonies of Lithuanian calendar and family celebrations. Traditional (national) Lithuanian nourishment could be analysed together and it's positive and negative sides in the sense of rational nourishment could be revealed.

The other distinctional part of Lithuanian ethnical culture is national clothes. Lithuanian national clothes are very rich and specific. They also have some strict wearing traditions. That's why is so important to acquaint school children with the main elements of national clothes, in the same time discussing specific features belonging to one or another ethnographical sphere.

Needle-works of various nations little differ from each other, but the essential differences are hidden in the elements of the ornament, compositions, colour combinations. The Lithuanian ornament has also one specific feature - the geometry of ornament underlines it's primitiveness, and the principle of symmetry - the deep sense of Lithuanian national rhythm and completeness of the composition. The main task is to teach the schoolgirls to create themselves ornaments keeping to Lithuanian traditions.

The formation of national consciousness is starting in the family and mostly depends on it. But at the same time the role of the school is not reduced in the developing of moral, honest, creative person.

*Palangos III-oji vidurinė mokykla*

# LIETUVIŠKŲ TEKSTŲ KODAVIMO LENTELĖS IR JŲ PANAUDOJIMAS MOKYMO PROGRAMOSE

Gintautas Grigas

Mokomųjų programų kūrėjams bei jų vartotojams atsiranda problemų dėl to, kad nevienodai koduojamos lietuviškos raidės, pasirenkama netinkama kodų lentelė. Todėl verta paanalizuoti Lietuvoje vartojamas kodavimo lenteles, palyginti jas, aptarti jų trūkumus ir privalumus, atskleisti trūkumų priežastis.

Personaliniuose kompiuteriuose vienam simboliui skiriami 8 bitai (1 baitas). Jais galima užkoduoti 256 simbolius. Kodų lentelė skirstoma į dvi dalis po 128 simbolius. Pirmoji dalis (simbolių kodai 0–127) yra pastovi visose personalinių kompiuterių kodų lentelėse. Joje patys būtiniausi simboliai. Tarp jų — 26 (didžiosios ir mažosios) lotyniškosios abėcėlės raidės. Simbolių išdėstymą pirmojoje lentelės dalyje reglamentuoja tarptautiniai standartai. Kitų tautų raidės, besiskiriančios nuo minėtų 26 raidžių, o taip pat įvairūs papildomi simboliai išdėstomi antrojoje lentelės dalyje (simbolių kodai 128–255).

Pasaulinėje praktikoje yra priimtas ir antrosios lentelės dalies tam tikras kodų ar jų grupių paskirstymas, nors jis standartais ir neregamentuotas. Vieni kodai vartojami valdymui, kiti — pseudografikai, dar kiti — matematikos ar kitokiems simboliams. Numatyta vieta ir nacionalinių abėcėlių raidėms, nesutampančioms su lotyniškosiomis. Dauguma programų gamintojų šių susitarimų laikosi.

Visų tautų abėcėlėms nepakanka vietos vienoje kodų lentelėje. Todėl sudaromos skirtingos kodų lentelės (tiksliau — antrosios lentelių dalys) atskiroms valstybėms ar jų grupėms.

Apie lietuviškų kodų lentelių raidą bei jų projektų motyvus buvo išsamiai rašyta [1, 2]. Čia tik analizuosime daugiausiai vartojamas lenteles.

Operacinėje sistemoje MS DOS yra paplitę net trys skirtingi lietuviškų raidžių kodavimo būdai, pavaizduoti lentelėje.

Išdėstymo nr.	Pavadinimas	Lentelės nr.	Standartas
1	IBM Baltic	770	RST 1095-89
2	Kbl	771	
3		772	LST 1284:1993
		774	LST 1283:1993
	(Microsoft)	775	

**IBM Baltic** standartas reglamentuoja lietuviškų, latviškų ir estiškų raidžių kodavimą. Todėl 770 lentelę galima vadinti trikalbe. Visų trijų kalbų raidžių kodai išdėstyti į tas kodų lentelės vietas, kurias įprasta naudoti nacionalinių abėcėlių raidėms. Todėl nesklandumai vartojant universalios paskirties užsieninę programinę įrangą (operacinių sistemų apvalkalus, tekstų redaktorių, pašto programas ir pan.) bei mokymo programas

pasitaiko retai. Šio straipsnio autoriui teko pastebėti tik du klaidingus atvejus: 1) laiškuose, persiunčiamuose Fidonet tinklu, dingsta raidė *į*; 2) jeigu raidė *Ą* yra pavartota katalogo varde, tai tokio katalogo negali atidaryti Norton Commander'is. Abu atvejus reikia laikyti minėtų programų klaidomis. Antroji klaida nuo Norton Commander'io penktosios versijos jau ištaisyta. Būtų naivu manyti, kad minėtos programos autoriai išnagrinėjo lietuvišką kodavimo lentelę ir ištaisė klaidą savoje programoje. Daugiau tikėtina, kad signalas apie klaidą atėjo iš kurios nors kitos valstybės, nes lietuviška raidė *Ą* patenka į nacionalinių simbolių vietą ir todėl tokį pat kodą naudoja ir kitos valstybės.

**Kbl lentelė** nėra standartinė, t. y. jos neapibrėžia Lietuvos Respublikos valstybiniai standartai. Tačiau ji Lietuvoje bene daugiausiai vartojama, nes šiai lentelei yra padaryta daug spausdintuvų tvarkyklių. Tai rusiška lentelė, papildyta lietuviškomis raidėmis. Rusiškų raidžių yra 32. Jos užima visas nacionalinėms raidėms skirtas vietas. Lietuviams teko savo 9 specifines raides išdėstyti vietoj pseudografikos bei matematinių ženklų, kurie yra vartojami užsienyje paplitusioje 437 kodų lentelėje, o tuo pačiu ir mokymo programose:

ą	č	ę	ė	į	š	ų	ū	ž	Ą	Č	Ę	Ė	Į	Š	Ų	Ū	Ž
■	■	±	≤	∫	≈	•	√	²	■	■	≡	≥	∫	÷	°	·	n.

Dėl to lietuviškose matematinėse programose negalime panaudoti matematinių ženklų:

± ≤ ∫ ≈ √ ² ≡ ≥ ∫ ÷ ° · n.

Žinoma, be šių ženklų galima apsieiti. Ypač, jeigu programų nenumatoma eksportuoti. Tačiau užsieninėse matematikos mokymo programose juos įprasta vartoti, ir kai tokios programos naudojamos Lietuvoje, vietoj šių ženklų matomos lietuviškos raidės.

Dėl tos pačios priežasties programose negalima vartoti pseudografikos ženklų:

■ ■ · ■ ■ ·

Programų kūrėjams tai nedidelis trūkumas. Tačiau užsieninių programų vartotojai šį trūkumą jaučia nuolat, nes tose programose šie ženklai dažnai vartojami ir kompiuterio ekrane virsta lietuviškomis raidėmis. Pateiksime pavyzdžių.

Kai įjungtam kompiuteriui ilgiau neduodame darbo, Norton Comander'is vietoj mirksinčių žvaigždžių ima rodyti lietuviškas raides *Ų* ir *ų*.

Redagavimo programa Word5 tarpus pakeičia taškais “.”, kai pasirinktas visų simbolių rodymo režimas (pavyzdžiui, kai tekstas lygiuojamas tarpo simboliais). Tada, pavyzdžiui, vietoj eilutės:

MŪSŲ·IR·JŪSŲ·ŽEMĖ

matoma eilutė:

MŪSŲŲIRŲJŪSŲŲŽEMĖ

Jei naudojama Norton Commander penkta versija, paspaudus klavišą F5 (arba F6), ekrane vietoj, pavyzdžiui, eilutės su katalogo pavadinimu:

C:\TEKSTAI\MŪSŲ.....

[illegible]

ą   ċ   ě   ě   ĭ   š   ů   ů   ž     
 Ā   Č   Ě   Ě   Ĭ   Š   Ů   Ů   Ž  
 +   +   ě   ě   ĭ   š   ů   ů   ž     
 +   +   Ě   Ě   Ĭ   Š   Ů   Ů   Ž,

Taigi su nesklaidumais susiduriama kiekviename žingsnyje.

a ċ e è i š u ū ž      A Č E È I Š U Ū Ž  
Ɑ Ɱ Ɐ Ɒ ⱱ Ⱳ ⱳ ⱴ


Dėl tos pačios priežasties lietuviškos raidės matomos užsieninių programų lentelių rėmelių sankirtose. Nuo to nukenčia vaizdo estetika. Jeigu būtų griežtai laikomasi autorinės teisės įstatymų, tai tokie atvejai galėtų būti traktuojami ir kaip kūrinio originalo iškraipymai (kai kūrinys rodomas viešai).

Kartais lentelių braižymo pseudografikos simboliai vartojami ir kitur (rodyklėms, emblemoms, o mokymo programose — stilizuotiems piešiniais). Aišku, kad vietoj jų atsiradę lietuviškos raidės kenkia vaizdo estetikai, o dažnai ir informatyvumui.

Kai vartojama 772 lentelė, pseudografikos simboliai daro dar didesnę netiesioginę poveikį tekstų konvertavimui (jau minėtas režimas *Text-with-line-breaks*) negu Kbl lentelė — dingsta visos lietuviškos raidės:

ą	č	ę	ė	į	š	ų	ū	ž	A	Č	Ę	Ė	Į	Š	Ų	Ū	Ž
+	-	+	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+	+	+	-

Kai kas 771 ir 772 lenteles vadina dvikalbėmis. Tai netikslu. Dvikalbėmis būtų galima vadinti, jeigu abiejų kalbų raidės būtų lygiavertės pozicijose. Tuo tarpu 771 ir 772 kodų lentelėse pirmenybė atitenka rusiškos abėcėlės raidėms. Todėl abi minėtos lentelės būtų tiksliau vadinti rusiškais kodų lentelėmis, papildytomis lietuviškomis raidėmis. Jų vartojimą galima pagrįsti, kai rusiškame dokumente vienu metu reikia matyti arba spausdinti ir lietuviškų tekstų įtarpus.

**774 lentelės** lietuviškų raidžių kodai yra tokie patys kaip ir 772 lentelės. Tiksliai vietoj rusiškų raidžių yra pateiktas įvairių Europos kalbų raidžių rinkinys. Todėl viskas, kas buvo pasakyta apie 772 lentelės lietuviškas raides, tinka ir šiai lentelei.

**775 lentelės** lietuviškų raidžių kodai taip pat sutampa su 772 lentelės kodais. Tiksliai vietoj rusiškų raidžių yra kitų Baltijos valstybių raidžių kodai. Ši lentelė yra nestandartinė. Ją vartoja firma Microsoft operacinėje sistemoje MS DOS, teikiamoje kartu su operacine sistema Windows95.

Windows genties operacinėse sistemose reikalingas kitoks simbolių išdėstymas negu DOS'e. Antrosios lentelės dalies pradžia — 32 pozicijos (simbolių kodai 128–159) yra rezervuoti valdymo simboliams. Todėl vartojamos ir kitos kodų lentelės (t. y. kitos antrosios jų dalys). Lietuvoje vartojamos dvi kodavimo lentelės: Baltic RIM (1257) ir Spectrum.

**Baltic Rim (1257) lentelė** yra standartinė (LST 1284:1992). Ji skirta visoms trimis Baltijos valstybėms. Visų kalbų raidžių išdėstymas atitinka Windows genties operacinės sistemos reikalavimus (raidės tvarkingai išdėstytos į nacionalinėms raidėms skirtas vietas). Todėl šią lentelę galima vadinti daugiakalbe. Joje yra taip pat ir kitų mūsų kaimynų: Lenkijos, Vokietijos bei Skandinavijos šalių raidžių kodai. Tačiau minėtos valstybės 1257 lentelės nenaudoja. Joms parankiau vartoti kitas lenteles, kuriose yra toms valstybėms svarbesnių kalbų raidžių kodai. Atkreipiame dėmesį į tai, kad 1257 lentelės lenkiškų raidžių kodai skiriasi nuo Lenkijoje vartojamos Vidurio Europos šalių 1250 lentelės kodų.

1257 lentelė yra kandidatas ir į tarptautinį standartą (ISO-8859-13). Taigi jos statusas gana aukštas.

**Spectrum lentelė** yra nestandartinė. Ją vartoja knygų leidėjai. Kitur, taip pat ir mokymo programose ji vartojama retai.

Pastebėsime, kad yra du tarptautiniai standartai: ISO-8859-4 ir ISO-8859-10, kuriuose vartojamos lietuviškos raidės. Tačiau Lietuvoje jie mažai žinomi.

**Išvados.** Operacinėje sistemoje DOS lietuviškų raidžių kodavimas nėra sutvarkytas. Vartojami net trys kodavimo būdai. Todėl kompiuterio vartotojui bei mokomosios



programinės įrangos projektuotojui tenka rinktis. Painiava atsiranda dėl to, kad kodų lentelės, turinčios didesnių defektų, yra daugiau paplitusios. Tuo tarpu Windows genties operacinėse sistemose padėtis geresnė. Čia tvirtas pozicijas turi tik vienas kodavimo būdas (1257 lentelė), kuris yra standartinis.

## **Literatūra**

1. Ralys D., Dadurkevičius V. Lietuviški rašmenys kompiuteryje // *Mokslas ir technika*. - 1991. - Nr. 5. - P. 29–31.
2. Oškinis A. Kompiuteris ir lietuvių kalba // *Kompiuteriai*. - 1991. - Nr. 1. - P. 5–9.

## **Abstract**

### **LITHUANIAN CODE PAGES AND THEIR USAGE IN TEACHING PROGRAMS**

Lithuanian code pages for DOS (770, 771, 772, 774, 775) and Windows (1257, Spectrum, ISO-8859-4, ISO-8859-10) operating systems are analysed. Their qualities and drawbacks for developers and users of teaching programs are discussed. Samples of incorrect representation of data dependent on codes chosen for Lithuanian letters are given. The reasons of such incorrectness are explained.

*Matematikos ir informatikos institutas*

# ŠIAULIŲ MIESTO MOKSLEIVIŲ RŪPINIMASIS SVEIKATA

Elvyra Grinienė

Sveikata - tai kiekvieno žmogaus gyvenimo reiškinys ir priklauso nuo organizmo būklės, ypatingo, nuolat kintančios aplinkos poveikio, nuo susiformavusio požiūrio į sveikatą. Požiūrį į sveikatą dar vis neretai priverčia keisti gyvenimas, dažniausiai liga. O reikia šį požiūrį ugdyti nuo mažens. Be to, svarbu kartu formuoti poreikį sveikai gyventi, sveikos gyvensenos įpročius. Mokyklinis vaikų amžius šiuo atžvilgiu palankus, nes be šeimos, vaikus ir paauglius ugdo ir mokykla, ir bendruomenės gyvenimo būdas. Kaip rodo tyrimai, Lietuvoje teigiamas moksleivių požiūris į sveikatą atsilieka nuo Europos šalių moksleivių (1, 2). Mūsų duomenimis, prieš šešerius metus buvo ryškus atotrūkis tarp žinojimo kaip sveikai gyventi ir sveikos gyvensenos (3).

Šio darbo tikslas - išsiaiškinti, kiek moksleiviai rūpinosi savo sveikata.

## Darbo organizavimas ir metodai

1996 m. spalio mėn. apklausėme Šiaulių m. vidurinių bendrojo lavinimo mokyklų V, VII, IX ir XI klasių moksleivius. Apklausiai naudota uždaro tipo anketa, kuri sudaryta remiantis PSO tarptautinės apklausos standartizuotu klausimynu. Iš viso apklausta 432 moksleiviai: 203 berniukai ir 229 mergaitės (kiekvienos klasės ne mažiau kaip 100 moksleivių). Apklausos metu talkino studentai. Statistinė duomenų analizė atlikta naudojantis Exel 6.0 programa. Skirtumų patikimumo rodiklis vertintas pagal Stjudento paskirstymą. Duomenys buvo reikšmingi, kai  $p < 0,05$ .

## Rezultatai ir jų aptarimas

Apklausti nuolat Šiauliuose gyvenę moksleiviai iš šeimų, kuriose vidutiniškai buvo  $4,06 \pm 0,02$  narių. Dažniausiai, be apklaustojo, dar buvo brolis arba sesuo (47,8%). 5,3% moksleivių manė, kad jų šeima yra turtinga, 45,1% - vidutiniškai turtinga, 27,7% - nelabai turtinga, 2,9% - visai neturtinga; 19% į šį klausimą neatsakė. Dauguma moksleivių (76,7%) turėjo palankias sąlygas mokytis ir rūpintis savo sveikata, susiformavę požiūrį, kad gyvenime svarbiausia yra sveikata. Taip galvojančių V kl. buvo 62,7%, VII kl. - 91,3%, IX kl. - 64,1% ir XI kl. - 63,4%. Išsiskiria septintųjų klasių mokiniai, kurie patikimai ( $p < 0,05$ ) dažniau nei kitų klasių moksleiviai pabrėžė sveikatos svarbą. Tik trečdalis (34,9%) mokinių manė, kad yra visiškai sveiki, daugiau nei pusė (52,9%) - kad yra pakankamai sveiki; 12,2% apklaustųjų manė save esant nelabai sveikus. Berniukai laikė save sveikesniais nei mergaitės. Kad yra visiškai sveiki, nurodė 45,8% berniukų ir 26,7% mergaičių ( $p < 0,01$ ), o kad yra nelabai sveiki - atitinkamai 5,9% ir 16,1% ( $p < 0,05$ ). Kad yra pakankamai sveiki, vienuoliktokai nurodė dažniau nei penktokai (59,8% ir 42,6%,  $p < 0,05$ ); kad yra nelabai sveiki, vienuoliktokai teigė rečiau nei penktokai (7,6% ir 16,3%,  $p < 0,05$ ). Nors aukštesniųjų klasių mokiniai geriau galvojo apie savo sveikatą, jie, kaip ir kiti, skundėsi įvairiais negalavimais. Kas savaitę ir dažniau jautė irzlumą ir buvo blogai nusiteikę 45,6% mokinių, nervinę įtampą - 33,3%, galvos skausmus - 26,4%, galvos svaigimą - 20,4%, silpnumą - 20,6%, skrandžio arba pilvo skausmą - 14,1% ir

nugaros skausmą - 10,4%. Daugiau mergaičių nei berniukų jautė galvos skausmus, nervinę įtampą, irzlumą ir buvo blogos nuotaikos: galvos skausmus 29,9% mergaičių ir 15,6% berniukų, nervinę įtampą atitinkamai 44,8% ir 17,2%, irzlumą ir buvo blogai nusiteikę 55,6% ir 28,5% ( $p < 0,05$ ). Dažnai jautėsi sutrikę 6,7% mokinių - vienodai visų klasių berniukų ir mergaičių. Per pakutinį mėnesį 19,2% mokinių vartojo vaistų; dažniausiai nuo peršalimo (28,9%) ir kosulio (27,5%). Bet buvo mokinių, kurie vartojo vaistus nuo galvos skausmo 22,6%, nervinės įtampos - 4,3% ir nemigos - 4,6%. Per paskutinius 12 mėnesių buvo nukentėję ir gydėsi 29,9% mokinių. Dėl įvairių pažeidimų reikėjo rimtai gydytis 31,6% ir dėl to 26,3% mokinių praleido pamokas. Taigi mokinių savosios sveikatos vertinimu (jie esą visiškai ar pakankamai sveiki) galima suabejoti, nes nelabai sveikais save laikė 1,5 karto mažiau mokinių negu įvairiai negalavusių ar per paskutinį mėnesį nukentėjusių ( $p < 0,05$ ).

Palyginti su kitų Lietuvos miestų moksleivių savosios sveikatos vertinimu (1) mūsų apklaustieji dažniau nurodė, kad svarbiausia yra būti sveikam ir jie esą visiškai sveiki, rečiau per pastarąjį mėnesį vartojo vaistų, bet kaip ir kiti moksleiviai turėjo įvairių negalavimų, dažniausiai skundėsi irzlumu ir bloga nuotaika, įtampa, galvos skausmais. Tai rodo, kad moksleivių savosios sveikatos vertinimas kinta.

1 lentelė

Moksleivių požiūris į rūpinimąsi sveikata (%)

	Klasė			
	V	VII	IX	XI
<u>Rūpintis sveikata reikia:</u>				
kai rimtai susergi	17,3	5,7	21,6	19,6
mokykliniu laikotarpiu	78,7	79,8	62,2	39,1
užaugus	4,0	14,5	16,2	41,3
<u>Rūpintis sveikata privalo:</u>				
pats mokins	73,3	74,2	88,6	86,3
tėvai	21,1	22,9	4,7	4,9
gydytojai ir mokytojai	5,6	2,9	6,7	8,8
<u>Apie sveikatą sužino:</u>				
iš tėvų	57,6	57,1	37,7	35,8
mokytojų ir vadovėlių	9,6	4,7	11,3	6,8
medikų	9,6	11,4	10,3	11,9
masinės informacijos priemonių	9,3	20,9	32,1	37,6

Kaip rodo 1 lentelėje pateikti duomenys, dauguma moksleivių nurodė, kad sveikata rūpintis reikia mokykliniu laikotarpiu (V, VII, IX kl.,  $p < 0,05$ ) - tiek berniukai, tiek mergaitės. Tik XI kl. moksleivių nuomonė išsiskyrė. Jie dažniau nei kiti manė, kad tai darytina užaugus ( $p < 0,05$ ). Taip pat dauguma moksleivių teigė, kad sveikata rūpintis privalo jie patys (aukštesniųjų klasių dažniau nei žemesniųjų,  $p < 0,05$ ). Žemesniųjų klasių mokiniai dar dažnai manė, kad jų sveikata privalo pasirūpinti tėvai ( $p < 0,05$ ). Apie sveikatą daugiausia V ir VII kl. mokiniai sužino iš tėvų ( $p < 0,05$ ), o IX ir XI kl. - iš tėvų ir masinės informacijos priemonių ( $p < 0,05$ ). Kad informacijos apie sveikatą

dažniausiai teikia tėvai, mokiniai patvirtino atsakydami, kad dažnai kalbėdavęsi su tėvais apie sveikatą ir sveikos gyvensenos įpročius (dažnai pasikalba 40,0%, kartais - 47,5%). Iš mokytojų ir vadovėlių bei medikų visų klasių apklaustieji retai sužinodavo apie sveikatą ir sveikos gyvensenos įpročius. Taigi mokykla turėtų daugiau ugdyti sveikos gyvensenos poreikį.

2 lentelė

Moksleivių įpročiai (%)

	Klasė							
	V		VII		IX		XI	
	B	M	B	M	B	M	B	M
Mankštinosi ir sportavo ne pamokų metu:								
kasdien	44,5	25	29,4	10,4	20	7,1	17,9	17,4
kartą per savaitę	11,1	33,3	13,1	10,4	18,5	7,1	28,2	17,4
kartą per mėnesį	-	-	16,0	13,0	3,1	8,6	7,7	15,2
Dantis valė dantų šepetėliu:								
kelis kartus per dieną	55,6	75	29,5	50,7	38,5	51,4	35,8	65,3
vieną kartą per dieną	33,3	25	29,5	41,6	49,2	40,0	48,7	30,5
vieną kartą per savaitę	11,1	-	39,3	6,7	9,2	5,7	15,5	4,2
Bandė rūkyti	33,0	25,0	45,9	11,7	73,8	55,7	76,9	60,9
Rūkė:								
kiekvieną dieną	-	-	1,2	-	12,3	4,3	2,6	2,1
retai	11,1	-	4,3	2,5	24,6	11,4	25,6	15,2
Alkoholinių gėrimų:								
ragavo	77,8	83,4	85,3	87,0	87,7	74,3	100,0	100,0
buvo apsvaigęs iki 3 kartų	33,3	25,0	26,2	9,1	35,4	25,7	43,6	50,1
buvo apsvaigęs daugiau kartų	-	-	4,9	1,2	1,5	2,9	38,4	2,1

2 lentelėje pateikti kai kurie moksleivių elgesio, turinčio įtakos sveikatai, duomenys. Svarbus sveikatos veiksnys - fizinis aktyvumas - tarp moksleivių nėra populiarus. Kasdien ne pamokų metu mankštinasi tik kas penktas moksleivis, kartą per savaitę - 16,1%, kartą per mėnesį - 7,9%. Ir kuo vyresni mokiniai, tuo nuolat besimankštinančių ne pamokų metu buvo vis mažiau: IX ir XI klasėse du kartus mažiau nei V-VII ( $p < 0,05$ ). Mergaitės fiziškai buvo dar neaktyvesnės. Kasdien besimankštinančių ir sportuojančių visose klasėse buvo du kartus mažiau nei berniukų ( $p < 0,05$ ). Dantų priežiūrai mokiniai skyrė daugiau dėmesio. 51,1% mokinių dantų šepetėliu dantis valė kelis kartus per dieną, o 37,2% - kartą per dieną. Retai valančių ar visai dantų neprižiūrinčių moksleivių buvo mažai ( $p < 0,05$ ). Dantų priežiūrai daugiau dėmesio skyrė mergaitės negu berniukai. Kelis kartus per dieną valė 60,6% mergaičių ir 39,8% berniukų ( $p < 0,05$ ). Šitaip nurodė visų tirtų klasių mergaitės (žr. 2 lentelę).

Rūkančių mokinių buvo 7,3%. 2,8% iš jų jau rūkė kiekvieną dieną, o 11,8% - retai. Pusė mokinių (44,7%) bandė rūkyti. Rūkančių ir bandžiusių rūkyti berniukų buvo daugiau nei mergaičių. Kiekvieną dieną rūkančių berniukų buvo 2,0%, mergaičių - 0,8%, retai rūkančių atitinkamai 16,4% ir 7,2%, o bandžiusių rūkyti 57,4% ir 24,8% ( $p < 0,05$ ). Iš

antros lentelės matome, kad rūkančių mokinių aukštesnėse klasėse daugėja ( $p < 0,05$ ). Rūkančių kiekvieną dieną VII klasėse buvo tik 1,2% berniukų, o aukštesnėse klasėse jau buvo kiekvieną dieną rūkančių ir berniukų, ir mergaičių, IX klasėse berniukų buvo daugiau ( $p < 0,05$ ), o XI - vienodai. Retai rūkančių taip pat pastebimai daugiau IX ir XI nei žemesnėse klasėse ( $p < 0,05$ ). Iš antros lentelės matome, kad alkoholinių gėrimų ragavusių ir nuo jų apsvaigusių iki 3 kartų mokinių buvo visose klasėse, XI klasėse daugiau negu V ir VII ( $p < 0,05$ ) - vienodai ir berniukų ir mergaičių ( $p > 0,05$ ). Daugiau nei 3 kartus apsvaigusių nuo alkoholio V klasėse mokinių nebuvo, o XI klasėse taip nurodė jau 20,2% ( $p < 0,01$ ). Dažnai apsvaigusių nuo alkoholio daugiau buvo berniukų nei mergaičių ( $p < 0,05$ ). Palyginti su kitų Lietuvos miestų moksleivių 1994 metų duomenimis (1) mūsų apklaustieji taip pat dažnai rūkė, buvo ragavę alkoholinių gėrimų, o nuo jų apsvaigusių mokinių buvo daugiau. Tai kelia susirūpinimą ir skatina daugiau dirbti, kad mokiniai nevartotų alkoholinių gėrimų.

## Išvados

1. Nors moksleiviai dažnai skundėsi įvairiais psichosomatiniais negalavimais, sakėsi per paskutinį mėnesį buvo nukentėję, naudoję vaistų, tačiau save laikė palyginti sveikais žmonėmis.
2. Daugumai moksleivių sveikata buvo svarbiausias gyvenimo veiksnys, bet turintis įtakos sveikatai jų elgesys rodo nepakankamą rūpinimąsi sveikata: tarp moksleivių nepopuliarus fizinis aktyvumas, kelia rūpestį daugėjantis rūkančių ir alkoholinius gėrimus vartojančių moksleivių skaičius.
3. Jaunesnių moksleivių požiūrį, kada ir kaip rūpintis savo sveikata, formuoja šeima, vyresnių - šeima ir masinės informacijos priemonės. Sveiką gyvenseną daugiau ugdyti turėtų mokykla.

## Literatūra

1. Zaborskis A., Žemaitienė N., Šumskas L., Diržytė A. Moksleivių gyvenimo būdas ir sveikata. - V., 1996. - 123 p.
2. Davidavičienė A. G. Sveikos gyvensenos įtvirtinimas mokyklose. - V., 1996. - 116 p.
3. Grinienė E. Šiaulių miesto moksleivių gyvenimo būdas ir sveikata // Socialiniai sveikatos aspektai. - V.-K., 1992. - P. 29 -33.

## Summary

### THE ŠIAULIAI SCHOOLCHILDREN'S CONCERN OF THEIR HEALTH

In 1996 432 5,7,9 and 11 formers of Šiauliai Comprehensive schools were questioned. There was observed a certain inadequacy between their own assessment of their health and the fact of them having different psycho - somatic ailments, having suffered from them in the course of the last month and using medicine. The schoolchildren mostly considered themselves being healthy. 76,6 per cent of them regarded their health as the most important factor in their life although their behaviour proved that they did not take enough care of it. Physical activities are not popular with them. Only every fifth pupil did daily physical exercises out of classes. The growing number of senior formers

who are smoking and using alcohol is also alarming. The younger schoolchildren's outlook on how and when they should take care of their health is formed by the families, that of senior ones by the families and mass media. School influenced their health habits too little.

*Šiaulių universitetas*



# PAMOKOS ORGANIZAVIMO MODELIAVIMAS IR TRUKMĖ

Elvyra Grinienė, Jūra Vladas Vaitkevičius

Kaip realizuojama ugdymo programa, labai priklauso nuo mokytojo kūrybiškumo. Siekdamas numatytų tikslų, jis vadovaujasi ne tik pedagoginiais-didaktiniais, psichologiniais, bet ir higienos reikalavimais. Pastarieji (ypač pamokos trukmė) kartais riboja sumanymų įvykdymą. Juridiškai galiojantis dokumentas “Bendrojo lavinimo mokyklos normos ir taisyklės HN21 - 1992“ (1) numato I-II klasėse 35 min, o aukštesnėse klasėse - 45 min pamokas. Kitų pamokos trukmės variantų nenumatyta.

Mūsų darbo tikslas - ištirti, kaip 90 min pamoka, kurioje ugdymo organizavimas modeliuojamas laikantis pagrindinių higienos principų, veikia mokinių protinę veiklą.

## Darbo organizavimas ir tyrimo metodai

Tyrimai buvo atlikti 1997 m. vasario ir kovo mėnesiais penkių vidurinių mokyklų trečiose ir ketvirtose klasėse. Laikantis higienos principų (2) sumodeliuotos 6 pamokos, kurių trukmė 90 min. Tirtas mokinių aktyvumas pamokoje, jų protinis darbingumas ir judesių greitis prieš ir po pamokos. Aktyvumą tyrėme chronometruodami mokinių ir mokytojų veiklą, protinį darbingumą - V. Anfimovo modifikuotu korektūriniu testu (3), judesių greitį - 10 s skaičiuodami laisvus judesius. Mokinių protinį darbingumą lyginome su turimais 1993 m. duomenimis, kada buvo tirtos 45 min trukmės pamokos. Statistinė duomenų analizė atlikta naudojantis Exel 6.0 programa. Skirtumų patikimumo rodiklis vertintas pagal Stjudento pasiskirstymą. Duomenys reikšmingi, kai  $p < 0,05$ .

## Rezultatai ir jų aptarimas

90 min trukmės pamokos modelį kūrėme laikydamiesi bendrų pamokos organizavimo principų ir ugdymo higienos reikalavimų. Pamokos modelio struktūroje buvo :

- nepertraukiamas tarpdalykinis integruotas ugdymas. Integruotai buvo mokoma lietuvių kalbos, matematikos, pasaulio pažinimo dalykų. Visus juos jungė sveikatos ugdymo tema.

Lietuvių kalba



Sveikatos ugdymo tema

Matematika



Pasaulio pažinimas

- kaitaliojamas veiklos pobūdis. Pokalbį keitė stebėjimas, grupinį darbą - darbas poromis, „minčių lietu“ - laiško rašymas, skaitymą - stebėjimas, eksperimentą - aptarimas ir kt.
- numatytas užduočių skaičius, veiksmų ilgumas ir kartojimas. Jei per veiklos periodą atliekami 4-7 veiksmai, jie pastoviai keičiami, jų trukmė - 3-4 min, jei 2 veiksmai, jie keičiami 4-5 kartus, kiekvieno trukmė 4-5 min.
- reglamentuota vienos nepertraukiamos veiklos trukmė (ji buvo ne ilgesnė kai 7

minutės).

- kiekvienos nepertraukiamos veiklos metu protinis darbingumas stabilizuojamas didaktiniais žaidimais, įvairiomis muzikinio ugdymo formomis, ritmo lavinimo pratimais ir kt.
- veikla derinama su poilsiu. Pamokos pradžioje veiklos periodai buvo ilgesni, o antroje pusėje trumpesni. Veiklą keitė aktyvus poilsis (kūno kultūros pertraukėlės, atsipalaidavimas, vietos pakeitimas, žaidimai). Aktyvus poilsis tęsėsi nuo 5 iki 10 minučių.

Aukščiau nurodytais principais sumodeliuota 90 min pamoka aktyvino mokinių veiklą, jų nevargino. Per šias pamokas mokiniai buvo aktyvūs, patenkinti, emocionalūs. Chronometruodami mokinių veiklą, nustatėme aukštą jų aktyvumą pamokoje. Vidutinis mokinių aktyvumas buvo  $78,5 \pm 2,5\%$ . Nedideli aktyvumo svyravimai (maksimalus - 87%, minimalus - 70%) rodo, kad mokiniai buvo aktyvūs per visą pamoką. Be to, taip dirbo visi mokiniai. Mokinių aktyvumą ypač skatino veiklos kaitaliojimas, laiku daromos pertraukėlės. Mokytojų veiklos chronometražas rodė didelį (93%) jų aktyvumą.

*1 lentelė*

Mokinių protinės veiklos darbingumas ir judesių greitis po 90 min pamokos

Laikas Rodikliai	Prieš pamoką N - 105	Po pamokos N - 105	t	p
Intensyvumas	$363 \pm 8,6$	$345 \pm 9,2$	1,47	$>0,05$
Tikslumas	$8,2 \pm 0,81$	$9,4 \pm 0,81$	1,07	$>0,05$
Produktyvumas	$31,8 \pm 0,88$	$29,3 \pm 0,95$	1,93	$>0,05$
Judesių greitis	$78,9 \pm 3,6$	$83,9 \pm 2,7$	1,11	$>0,05$

Iš 1 lentelės matome, kad protinio darbingumo rodikliai po 90 minučių pamokos nepakito. Mokiniai dirbo taip pat intensyviai, tiksliai ir produktyviai, kaip ir prieš pamoką ( $p > 0,05$ ). Nepakito ir mokinių judesių greitis ( $p > 0,05$ ). Nedidelis duomenų išsibarstymas bei individuali mokinių darbingumo kaitos analizė rodo, kad po 90 min pamokos nuvargusių nebuvo. Taigi mokiniai per visas 90 minučių aktyviai dalyvavo pamokoje, jų protinis darbingumas ir judesių greitis nesumažėjo, jie nenuvargo.

Mokinių protinio darbingumo kaitą po 90 min pamokos lyginome su duomenimis, gautais 1993 m., kai ištyrėme, kaip pakito mokinių protinis darbingumas po keturiolikos 45 min pamokų. Tai buvo pirma, antra arba trečia lietuvių kalbos, matematikos arba pasaulio pažinimo pamokos. Jose po 20-25 min darbo buvo 3 min pedagoginės pertraukėlės.

Iš 2 lentelės matome, kad mokinių protinio darbingumo rodikliai po pamokos nepakito ( $p > 0,05$ ). Darbo intensyvumas, tikslumas ir produktyvumas po šių pamokų nesumažėjo, mokiniai buvo nenuvargę. Nors duomenų išsibarstymas ir analizė po kiekvienos pamokos rodė, kad buvo pamokų, kai mokinių protinio darbingumo rodikliai sumažėdavo: intensyvumas - iki 13% ir tikslumas - iki 59% ( $p < 0,05$ ).

Palyginę mokinių darbingumo kaitą po 90 min ir po 45 min pamokų, skirtumo nenustatėme. Todėl manome, kad pamoka, jeigu ji organizuojama laikantis ugdymo higienos reikalavimų, gali būti ir 90 min.

## Mokinių protinis darbingumas po 45 min pamokos

Laikas Rodikliai	Prieš pamoką N - 210	Po pamokos N - 210	t	p
Intensyvumas	384 ± 10,3	369 ± 11,7	1,28	>0,05
Tikslumas	9,7 ± 1,3	9,2 ± 1,4	0,28	>0,05
Produktyvumas	26,7 ± 1,2	28,0 ± 1,2	0,76	>0,05

**Išvados**

1. Per visą 90 min pamoką visi mokiniai buvo aktyvūs, jai pasibaigus - nenuvargę.
2. Mokinių protinio darbingumo rodikliai po 90 min pamokos, panašiai kaip ir po 45 min, nepakito.
3. Sumodeliuotos pagal visus higienos reikalavimus pamokos trukmė gali būti ir 90 min.

**Literatūra**

1. Lietuvos higienos norma HN 21 - 1992 // Bendrojo lavinimo mokyklos higienos normos ir taisyklės. - V., 1992. - 16 p.
2. Grinienė E., Vaitkevičius V. Mokymo modeliavimo pradinėse klasėse principai // Pradinis ugdymas (straipsnių rinkinys). - Šiauliai, 1996. - Nr. 1. - P. 31-35.
3. Grinienė E., Lindišienė D., Maračinskienė E., Vaitkevičius J. VI. Mokymosi įtaka vaiko ir paauglio organizmui. - K., 1990. - 152 p.
4. Карташев Н. Н., Соломатин С. С., Трегубов Е. М. Руководство к учебно - исследовательской работе по возрастной физиологии и школьной гигиене в межсессионный период. - Москва, 1985. - С. 20-23.

**Summary****LESSONS ORGANIZATION PATTERN - MAKING AND LENGTH**

When keeping with a lesson organization principles and training hygiene requirements the pattern of 90 minutes length lesson was worked out. At the lesson the pupils' activity was great, so was their mental capability and the speed of their movements before and after the lesson. The indices of pupils' mental capability were compared to their change when the lesson lasted for 45 minutes. It was stated that in the course of the 90 minutes lesson all the pupils were active, did not experience any fatigue at the end of it. At the 90 minutes lesson the pupils worked as intensily, precisely and efficiently as at the begining of the lesson, the speed of their movements did not diminish. Consequently the lesson of integrated teaching with a well worked out pattern can last 90 minutes as well.

*Šiaulių universitetas*

# APIE TIKIMYBĖS SĄVOKOS FORMAVIMĄSI PAGRINDINĖJE MOKYKLOJE

Pranas Gudynas

**1. Įvadas.** Nei statistikos, nei tikimybių teorijos pagrindų Lietuvos pagrindinėje mokykloje dar nemokoma. Tiesa, mūsų vadovėliuose nemaža dėmesio skiriama grafikiams, diagramoms, vidurkiams ir kitoms su duomenų pateikimu ir analize susijusioms temoms, tačiau tai visiškai nesiejama su tikimybinėmis sąvokomis ir tikimybinio mąstymo. Nutylima ir jų reikšmė statistikai. Kitokia šios tematikos vieta daugelio išsivysčiusių šalių ir dalies švietimo reikalais susirūpinusių besivystančių šalių mokyklinėje matematikoje. Kai mokyti matematikos stengiamasi atsižvelgiant į praktinio gyvenimo poreikius ir moksleivių amžiaus tarpsnių ypatumus, kai siekiama moksleiviams atskleisti svarbiausias matematikos idėjas, parodyti kaip ji vystosi, tada statistikos pradmenys bei tikimybių teorijos elementai tampa tokia pačia organiška pagrindinės mokyklos programos dalimi, kaip skaičiavimai, algebra arba geometrija. Akivaizdu, kad bazinės statistikos ir tikimybių teorijos žinios šiuolaikinėje informacinėje visuomenėje yra sudėtinė matematinio raštingumo dalis. Žodžiai “šansas”, “tikimybė”, “vidurkis”, “išsibarstymas” ir pan. nuolat kartojami netgi masinės informacijos priemonių pranešimuose. Statistinių bei tikimybių temų įtraukimas į programas teikia ne tik naujų didaktinių, bet ir metodinių galimybių. Šios tematikos mokymas gali būti labai naudingai integruotas su skaičiavimų, matavimų, algebros ir netgi geometrijos temomis. Svarbiausia problema – kaip parinkti mokymo turinį ir kokius taikyti mokymo metodus. Daug vertingos informacijos, šiuo klausimu galima gauti analizuojant TIMSS tyrimo antrosios populiacijos (septintų ir aštuntų kl.) rezultatus (tiek testavimo duomenis, tiek įvairią kitą medžiagą).

Minėta informacija gali būti naudinga ir kitu aspektu. Tikimybių teorija ir matematinė statistika Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos baigiamojo koncentro mokymo programose atsirado palyginti neseniai. Dauguma mokytojų ligi šiol skundžiasi, kad moksleiviams minėta tematika visiškai nepažįstama ir todėl labai sunki. Kyla klausimai: ar šie nusiskundimai pagrįsti; ką vaikai sužino apie tikimybes betarpiškai iš juos supančio pasaulio; ar tikrai jų patyrimas šioje srityje toks jau menkas. Kadangi tikimybių teorijos sritis mūsų septintokams ir aštuntokams nauja (jie to nebuvo mokomi), tai galima pasinaudoti unikalia, TIMSS suteikta, galimybe vertinti ne tiek mokymosi rezultatus, kiek tai, ką iš tikimybių teorijos moksleiviai jau žino iš gyvenimiškos patirties, kokios užduotys jiems jau įkandamos, kaip tai siejasi su programinių matematikos temų mokėjimu. Kadangi vienuoliktųjų ar dvyliktojų patyrimas yra dar visapusiškesnis, jiems pateikiamos išvados bus juo labiau teisingos.

Analizuodami TIMSS rezultatus remsimės įvairiomis publikacijomis, kuriose jie paskelbti, ir dar spaudoje neskelbtais duomenimis, gautais iš TIMSS koordinatoriaus Lietuvoje A. Zabulionio.

**2. Mokymo turinio analizė.** Kadangi mūsų švietimo visuomenė dar nepakankamai susipažinusi su statistikos ir tikimybių teorijos mokymo problematika pagrindinėje

mokykloje, tai pirmiausiai pabandysime trumpai aptarti kitų šalių patyrimą šioje srityje apibrėžiant mokymo turinį bei mokymo tikslus ir uždavinius. Šiuo požiūriu labai vertingas šaltinis yra TIMSS mokyklinės matematikos temų klasifikatorius, kurį sudarant prisidėjo daugumos tyrime dalyvavusių šalių specialistai. Pirmajame TIMSS serijos leidinyje [1], kuriame šis klasifikatorius pateikiamas, yra specialus skyrius 1.7 “Duomenų pateikimas, tikimybės ir statistika”, kurio dviejuose poskyriuose 1.7.1 “Duomenų pateikimas ir analizė” ir 1.7.2 “Neapibrėžtumas ir tikimybė” išvardinta virš 20 temų ir temų grupių, pasitaikančių įvairių šalių matematikos programose. Tarp jų yra ir labai paplitusių, tokių kaip “imties centro skaitinės charakteristikos” ar “tikimybių modeliai” (turimi galvoje tikimybės apibrėžimai), ir tik atskirose šalyse mokomų, egzotiškų, tokių kaip “Markovo procesai” arba “Monte Karlo metodas”. Visa ši temų įvairovė tik labai apytikriai paaikškina, kaip mokoma statistikos ir tikimybių teorijos bendrojo lavinimo mokykloje, ir dar mažiau, kaip tai daroma pagrindinėje mokykloje. Daug išsamesnį vaizdą duoda lentelė, pateikta G. Hausono knygoje [2], kurioje išanalizuoti aštuonių šalių 8 kl. vadovėliai ir pateikiama informacija apie tuose vadovėliuose nagrinėjamas statistinio ir tikimybinio pobūdžio temas. Perteiksime ją čia kiek supaprastintu pavidalu (žr. 1 lentelę). Tačiau netgi ši lentelė dar daug ko nepaaikškina. Pavyzdžiui, tai, kad joje Anglijos stulpelyje pažymėtos tik dvi temos, visiškai nereiškia, kad Anglijoje mažai kreipiama dėmesio statistikai ir tikimybėms. Greičiau atvirkščiai, Anglijoje šių dalykų mokoma nuosekliai, nuo pirmos klasės visus 10 metų ir ligi 8 kl. daug temų jau būna išeita.

1 lentelė

Tikimybinės ir statistinės temos 8 klasės vadovėliuose

Tema	A.	Pr.	J.	Norv.	Šveic.	JAV
Duomenų pateikimas ir interpretavimas	●	●	●	●	○	●
Imties centrinės dalies ir nuokrypių vaizdavimas diagrama						●
Dažnumai ir santykiniai dažnumai		●	●	●		●
Histrogramos		●	●	●		●
Vidurkis			●	●		●
Moda ir mediana						●
Taškinės diagramos			●			●
Indeksai			●			●
Kombinatorikos pradmenys					●	●
Eksperimentinės tikimybės	●					
Paprasčiausios teorinės tikimybės					●	●
Kombinuotos tikimybės (pakartotiniai bandymai)						
A. (Anglija), Pr. (Prancūzija), J. (Japonija), Norv. (Norvegija), Šveic. (Šveicarija) ● Nagrinėjama tema. ○ Dalinai paliesta tema. <i>Pastaba.</i> Olandijos ir Ispanijos 8 kl. vadovėliuose šios temos visai nenagrinėjamos.						

Norėdami, kad skaitytojai susidarytų kuo pilnesnį vaizdą apie šios tematikos

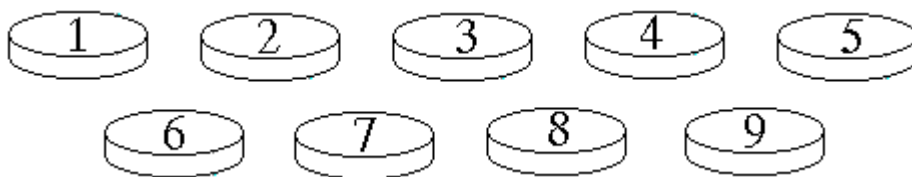
perspektyvas mūsų mokykloje, apžvelgsime dar vieną klausimo pusę - šiuolaikinius statistikos ir tikimybių teorijos pradmenų mokymo 5 - 8 klasėse tikslus ir uždavinius. Jų sąrašo sudarymas nelengvas ir anaipol nevienareikšmiškas uždavinys, skirtingose šalyse dažnai tai daroma gana skirtingai, tačiau tokio sąrašo nauda reikalo esmės supratimui neabejotina. Siekdami minėtus tikslus ir uždavinius kuo pilniau aprėpti, remsimės trijų šalių, sukaupusių bene didžiausią patyrimą šioje srityje, Anglijos, JAV ir Australijos matematikos mokymo standartais ([3], [4], [5]). Apsiriboti kuria nors viena iš šių šalių būtų neteisinga, nes, nors esmė ir ta pati, mokymo proceso akcentai kiekvienoje iš trijų šalių skiriasi. Amerikiečiai statistinei ir tikimybinei tematikai skiria ypač didelį dėmesį. Be to jie labai pabrėžia modeliavimą ir eksperimentavimą su konkrečiais objektais ir, pasitelkiant kompiuterius, kryptingų nuostatų naudotis statistiniais ir tikimybiniais metodais formavimą. Anglai daugiau akcentuoja duomenų rinkimą, tvarkymą ir išvadų darymą, žodžiu, praktinę statistiką. Australai, teikdami pirmenybę darbui su duomenimis, neužmiršta ir tikimybių skaičiavimo bei eksperimentavimo. Bendras tendencijas galima būtų trumpai suformuluoti taip. Nagrinėjant statistinę ir tikimybinę tematikas 5 - 8 klasėse siekiama mokyti moksleivius:

- 1) sistemingai rinkti, tvarkyti ir pateikti duomenis;
- 2) skaityti ir interpretuoti duomenų lenteles, diagramas ir grafikus;
- 3) daryti išvadas ir argumentuoti jas remiantis statistiniais duomenimis bei vertinti samprotavimus pagrįstus duomenų analize;
- 4) vertinti tikimybes remiantis statistiniais duomenimis ir skaičiuoti jas tais atvejais, kai eksperimento baigtys lygiai galimos;
- 5) prognozuoti remiantis eksperimentinėmis ir teorinėmis tikimybėmis.

Atsižvelgiant į mūsų kartų patyrimą įvedant tikimybių teorijos ir statistikos kursą vyresnėse klasėse, tokie tikslai ir uždaviniai iš pirmo žvilgsnio gali pasirodyti nerealiūs, per daug sudėtingi ir neatitinkantys moksleivių amžiaus. Tačiau TIMSS užduotys puikiai iliustruoja kaip juos reikia interpretuoti, kad tie tikslai ir uždaviniai taptų realiai pasiekiamais ir išsprendžiamais. Čia detaliau aptarsime tik būdingesnes tikimybinės užduoties ir jų rezultatus.

**3. Testo užduočių rezultatų analizė.** Aišku, kad pradėjus mokyti tikimybių teorijos, svarbiausias uždavinys plėsti moksleivių tikimybinę intuiciją, bent paprasčiausiais atvejais apibrėžti tikimybės sąvoką ir išmokyti skaičiuoti konkrečių įvykių tikimybes. Labiausiai tam tinka klasikinis tikimybės modelis, kai eksperimento baigtys lygiai galimos. Panagrinėkime keturias TIMSS užduotis betarpiškai tiriančias, kaip moksleiviai moka skaičiuoti ir įvertinti tikimybes bei jas taikyti. Daugumoje atvejų remsimės statistiniais duomenimis paskelbtais ataskaitose [6] ir [7]. Pradėsime nuo N18 užduoties, kurią atlikdami moksleiviai turėjo pasirinkti vieną iš keturių pateiktų atsakymų.

**N18.** Devyni žetonai sumetami į ašotį ir sumaišomi.





Milda ištraukia iš ašocio vieną žetoną. Kokia tikimybė, kad Milda ištraukia žetoną su lyginiu skaičiumi?

- A.  $\frac{1}{9}$     B.  $\frac{2}{9}$     C.  $\frac{4}{9}$     D.  $\frac{1}{2}$

Tai labai paprasta užduotis tam, kas žino klasikinę tikimybės apibrėžimą. Bet mūsų moksleiviai tikrai jo nežino. Vis dėlto teisingai (atsakymas C.) užduotį atliko 24% mūsų septintokų ir 27% aštuntokų. Daug tai ar mažai? Kadangi visai užduotį praleido 24% septintokų ir 13% aštuntokų, tai, jei likusieji būtų visai atsitiktinai rinkęsi vieną atsakymą iš keturių, rezultatas būtų blogesnis. Taigi turime realią priežastį manyti, kad bent apie 5% septintokų ir apie 9% aštuntokų sprendė šią užduotį gerai suprasdami ką daro.

Pereikime dabar prie užduoties K7.

**K7.** Stalčiuje yra 28 parkeriai: keletas baltų, keletas mėlynų, keletas raudonų ir keletas pilkų. Kiek mėlynų parkerių yra stalčiuje, jei tikimybė ištraukti mėlyną parkerį yra  $\frac{2}{7}$ ?

- A. 4    B. 6    C. 8    D. 10    E. 20

Ji atvirkštinė tiesioginiam tikimybės skaičiavimo uždaviniui. Teisingai (atsakymas C) K7 atliko 32% septintokų ir 33% aštuntokų, visai nespėdė – 25% septintokų ir 16% aštuntokų. Kadangi rinktis reikėjo jau iš penkių galimų atsakymų, tai atsitiktinio teisingo atsakymo pasirinkimo galimybė dar sumažėjo ir akivaizdu, kad visai sąmoningai šią užduotį teisingai išspėdė gal net daugiau kaip 15% moksleivių. Taigi galima kelti hipotezę, kad 7-8 klasėse tam tikra dalis mūsų moksleivių jau turi supratimą, kaip skaičiuojamos tikimybės. Tokią hipotezę netiesiogiai patvirtina ir papildomi duomenys, pateikiami 2 ir 3 lentelėse skaičiai, rodantys kokius matematikos Z–taškų vidurkius turintys moksleiviai rinkosi N18 ir K7 užduočių atsakymus. Čia būtina paaiškinti, kad vidutiniškai visą testą išspėdusių moksleivių Z–taškų suma artima nuliui, silpnėsiųjų – neigiama, gerai išspėdusių – teigiama. Teisingas atsakymas pažymėtas žvaigždute.

2 lentelė

	Atsakymas	A	B	C*	D
N18	Z–taškų vidurkis	0,05	–0,15	0,59	–0,09

3 lentelė

	Atsakymas	A	B	C*	D	E
K7	Z–taškų vidurkis	–0,23	–0,07	0,48	–0,12	–0,42

Matome, kad teisingus atsakymus abiejuose užduotyse rinkosi žymiai geriau matematiką mokantys moksleiviai nei klaidingus. Tai dar kartą paneigia visiškai

atsitiktinio teisingų atsakymų pasirinkimo galimybę.

Panagrinėkime dar užduotį O5.

**O5.** Kiekviena iš 6 kubo sienų nudažyta raudonai arba mėlynai. Tikimybė, kad paritus kubą į viršų atsivers raudonai dažyta siena, yra  $\frac{2}{3}$ .

A. Viena B. Dvi C. Trys D. Keturios E. Penkios

Tai vėl atvirkštinė užduotis tiesioginiam tikimybės skaičiavimo uždaviniui. Kažkodėl ji moksleiviams buvo sudėtingesnė už K7. Užduoties O5 atsakymų populiarumas ir juos pasirinkusių moksleivių  $Z$  – taškų vidurkiai surašyti 4 lentelėje.

4 lentelė

	Atsakymas		A	B	C	D*	E	Praleista
O5	Klasė	7	5%	28%	29%	18%	9%	11%
		8	6%	34%	25%	23%	4%	8%
	Z-taškų vidurkis		–0,47	–0,07	–0,20	0,88	–0,38	–0,42

Kažkodėl moksleiviams ypač patrauklūs buvo atsakymai  $B$  bei  $C$  ir tik geri matematikos žinovai rinkosi teisingąjį atsakymą  $D$ . Vidutinis tarptautinis šios užduoties rezultatas – 42% septintokų ir 48% aštuntokų. Palyginimui, Rusijos rezultatai 29% ir 33%, Latvijos – 22% ir 28%, Norvegijos, kurioje stengiamasi matematikos mokyti kuo humaniškiau, šiuolaikiškiau ir praktiškiau, – 42% ir 57%.

Svarbus tikslas mokant tikimybių teorijos yra išmokyti moksleivius taikyti tikimybių savybes ir tikimybių skaičiavimą praktiniams uždaviniams spręsti. Dažniausiai tai būna prognozavimo uždaviniai, kai įvertinus tikimybės numatomos galimybės įvykti vienam ar kitam įvykiui. Pagrindinės mokyklos 7–8 klasėse tokio prognozavimo galimybės dar labai menkos, todėl TIMSS rezultatai ypač įdomūs. Dėl vietos stokos, apsiribosime tik viena tokio tipo užduotimi – H11. Kadangi jos tiksliai formuluotės, pagal tarptautinį susitarimą, šiuo metu skelbti negalima, tai pasitenkinsime šios užduoties idėjos apibūdinimu. Ji tokia. Sakykim yra vienodų gaminių partija. Iš jos atsitiktinai atrenkamas pakankamai didelis gaminių kiekis ir patikrinamas. Žinant, kiek gaminių yra visoje partijoje, kiek gaminių atrinkta ir kiek tarp atrinktų gaminių rasta defektuotų, reikia pasakyti kiek defektuotų gaminių galima tikėtis visoje partijoje. Iš penkių duotų skaičių reikia pasirinkti vieną. Tokio tipo užduotį H11 su gana paprastais skaičiais, teisingai atliko 39% septintokų ir 52% aštuntokų. Visai jos nesprendė tik 14% septintokų ir 9% aštuntokų. Taigi vėl matome, kad didelė dalis moksleivių neblogai supranta pagrindinius tikimybinius dėsningumus. Įdomu ir kitkas – didelis teisingų atsakymų prieauglis 8 klasėje. Jis beveik toks pats kaip ir matematikos užduočių, kurios įeina į 8 klasės programą, tuo tarpu kai tikimybinių užduočių atsiranda mokyklos programoje tik vyresnėse klasėse. Atrodo, kad matematinės žinios ir gebėjimai kartais daugiau priklauso nuo moksleivių gyvenimiškos patirties ir brandumo, nei nuo mokyklos.

**4. Bendros išvados.** Iš aukščiau pateiktų rezultatų ir pastabų galima padaryti keletą

naudingų išvadų:

- Nors mokykloje 7–8 klasėse dar nėra tikimybių teorijos elementų, tačiau moksleiviai jau turi nemažą šios srities žinių. Gabiausieji iš jų jau pajėgūs spręsti netgi pasaulinius matematinio raštingumo standartus atitinkančius tikimybinis uždavinius. Į tai reiktų atsižvelgti ir šią aplinkybę plačiau panaudoti reformuojant matematikos mokymą. Atrodo, kad dabartiniai tikimybių teorijos mokymo sunkumai vyresnėse klasėse daugiausiai kyla dėl netobulos metodikos ir prasto mokytojų pasirengimo. Mokant tikimybių teorijos, būtina remtis moksleivių jau turimu gyvenimišku patyrimu, susisteminti jį ir apibendrinti.
- Lietuvos vieta kitų šalių tarpe pagal tikimybių teorijos rezultatus iš esmės tokia pati kaip ir pagal algebros užduočių rezultatus, nors algebros pas mus mokoma labai intensyviai, o tikimybių nemokoma visai. Peršasi išvada, kad matematinis raštingumas labai priklauso ne tik nuo mokymo turinio parinkimo, bet ir nuo to, kaip mokoma matematikos, kokie tikslai keliama matematikos mokymui. Gal būt pastarieji faktoriai netgi svarbesni už mokymo turinio parinkimą.

## Literatūra

1. Robitaille D. F. (Ed.) TIMSS Monograph No.1: Curriculum frameworks for mathematics and science.- Vancouver, Canada: Pacific Educational Press, 1993. - 102 p.
2. Hauson G. TIMSS Monograph No.3: Mathematics textbooks: a comparative study of grade 8 texts. - Vancouver, Canada: Pacific Educational Press, 1995. - 96 p.
3. National Council of Teachers of Mathematics: Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics. - Reston, VA: NCTM, 1993. - 258 p.
4. The Department of Education and Science, Mathematics in the national curriculum.- United Kingdom: HMSO, 1991. - 58 p.
5. Mathematics - a curriculum profile for Australian schools. - Australia: Curriculum Corporation, 1994. - 141 p.
6. Beaton A. E., Mullis I. V. S., Martin M. O., Gonzales E. J., Kelli D. L., Smith T. A. Mathematics Achievement in the Middle School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study. - IEA, 1996.
7. Čekavičius V., Trakas G., Zabulionis A. Trečioji tarptautinė matematikos ir gamtos mokslų studija: 7 - 8 kl. moksleivių tyrimo statistinė ataskaita. - IPC. - V., 1997.

## Summary

### ON THE FORMING OF UNDERSTANDING OF PROBABILITY IN BASIC SCHOOL PERIOD

The possibilities to include the continued study of probability into the mathematics curriculum of basic school is considered. The results of probability items of TIMSS population 2 test are discussed.

*Pedagogikos institutas*

# MOKINIŲ POILSIO HIGIENINĖS PROBLEMOS

Vida Gudžinskienė, Elena Žilinskienė

Tinkamas poilsis - būtina sveikatos sąlyga. Labai svarbus teisingai organizuoto darbo veiksnys yra pakankamas poilsis. Intensyviai ir ilgai dirbant protinį ir fizinį darbą, atsiranda nuovargis: sumažėja darbingumas, susilpnėja jutimai, dėmesys ir atmintis, sulėtėja mąstymas, daugiau daroma klaidų, pablogėja judesių koordinacija. Teisingas reguliarus aktyvios veiklos ir poilsio kaitaliojimas apsaugo organizmą nuo nuovargio - nervinių ląstelių funkcinių galimybių išsekimo. Jei būna nervinių ląstelių veiklos perkrovimai - pervargstama, o pervargus ši veikla nebeatsistato, vystosi neurozės. Todėl ir yra akcentuojama poilsio svarba.

Skiriamos dvi poilsio rūšys: aktyvus ir pasyvus. Ypatingai rekomenduojamas aktyvus poilsis. Kasdieninė mankšta padeda greičiau atgauti jėgas, nes reguliarius fiziniai pratimai gerina širdies veiklą ir kraujotaką, stiprina raumenis, sąnarius, kaulus, sausgysles ir atitolina organizmo senėjimą, reguliuoja kūno svorį, gerina plaučių, virškinamojo trakto veiklą, savijautą, fizinę būklę, didina fizinį ir protinį darbingumą.

S. Valaitis nustatė kūno kultūros ir sveikatos tarpusavio sąryšį: sportuojant organizmas geriau (20-30%) aprūpinamas deguonimi, ugdoma jėga ir ištvermė. Jis teigia, kad "sportuojantys žmonės mažiau pavargsta dirbdami, rečiau serga ir ilgiau gyvena" [7].

Nejudant sutrinka kvėpavimas - nejudančiam žmogui mažiau reikia deguonies. JAV mokslininkas D. Rabas visiškai pagrįstai šiuolaikinę visuomenę pavadino "sėdinčiąja", o širdį, tausojamą nuo krūvio - "veltėdžio širdimi" [1]. Anot garsaus kardiologo A. Volenbergo, mažai tikėtina, kad sistemingai bėgiojantį žmogų ištiks miokardo infarktas.

Poilsio būtinumu niekas neabejoja. O kaip gi ilsisi mokiniai?

Darbo tikslas. Atlikti Vilniaus miesto vidurinių mokyklų V-IX klasių mokinių poilsio higieninį įvertinimą.

Duomenys apie 228 mokinių (123 mergaičių ir 105 berniukų) poilsį žiemos metu buvo surinkti anketinės apklausos metodu. Apklausėme Vilniaus miesto A. Daukšos, Mindaugo, Ryto ir Tuskulėnų vidurinių mokyklų V-IX klasių mokinius.

## Rezultatai ir medžiagos aptarimas

Vertinant svarbiausią pasyvų poilsį - miegą - turime pažymėti, kad 11-15 metų vaikai turėtų miegoti 9,5-9 valandas [5]. Nustatyta, kad dauguma (41,66%) mūsų apklaustųjų mokinių darbo dienomis miegojo 8,5 valandas, 8,77% nurodė, kad miega tik 7-7,5 valandas. Pasitaikė ir mokinių, kurių miego trukmė dažniausiai būdavo tik 6-6,5 valandos. Taigi, 51,31% mokinių darbo dienomis miegojo nepakankamai. Ypač trūko vaikams miego pirmadieniais.

Poilsio dienomis mokinių miego trukmė atitiko ir net viršijo higieninę normą. Net 28,07% apklaustųjų nurodė, kad miega 11 ir daugiau valandų, 27,63% - 10-10,5 valandų. Atrodytų, kad galima džiaugtis tokiais rezultatais, nes gilus, pakankamai ilgas miegas padeda atstatyti jėgas, darbingumą ir, žinoma, teigiamai veikia organizmą bei sveikatą. Tačiau savaitgaliais vaikai vėlai ėjo miegoti ir vėlai kėlėsi. 19,30% mokinių nurodė, kad

jie ėjo miegoti po 23.30, 21,05% - po 00.00 valandos ir 4,82% - po 1.00 valandos. Šeštadieniais ir sekmadieniais mokiniai "išderina" visą veiklos ritmiškumą, o juk keltis ir miegoti reikia visuomet tuo pačiu metu, nes kitaip pažeidžiami bioritmai, kurie susiję su sveikata ir darbingumu. Be to, V-IX klasės - tai laikotarpis, kai formuojasi pastovūs bioritmai [2]. Nesilaikant dienos režimo nesudaromos sąlygos pastovių bioritmų susiformavimui.

Laisvalaikio metu vaikai dažniausiai žiūrėjo televizijos laidas. Darbo dienomis 4,5-5 valandas per dieną televizijos laidas žiūri 5,26%, 3,5-4 valandas - 15,79%, 2,5-3 valandas - 42,54%, 1,5-2 valandas - 19,74%, 0,5-1 valandą - 8,77% ir 0-0,5 valandos - 7% apklaustųjų. Savaitgaliais ši poilsio rūšis ypatingai populiari. Dauguma (38,16%) apklaustųjų tam skiria 2,5-3 valandas, 17,98% - 3,5-4 valandas, 17,98% - 4,5-5 valandas, 4,38% - 6-7 valandas. Buvo ir tokių, kurie žiūrėjo televizijos laidas net 8-9 valandas (1,75 %).

Taigi, tik 35,51% apklaustųjų darbo dienomis ir 19,85% savaitgaliais televizijos laidų žiūrėjimui skiria ne daugiau kaip dvi valandas per dieną, t.y. neviršija higieninių normų [5]. O juk televizijos laidų žiūrėjimas tai ne tik poilsis ir pramoga, bet ir papildomas krūvis nervų sistemai, regos ir klausos organams.

Judėjimas yra įgimtas poreikis, jo reikšmė sveikatai yra didžiulė. Fizinis aktyvumas ne tik pakelia ar palaiko normalų smegenų veiklos tonusą, skatina adaptacines bei kompensacines reakcijas, gerina kraujo apytaką, aukštąją nervinę veiklą, bet ir reikalingas, kad žmogus būtų tiesus, gražus, tvirtas, energingas. Tačiau, esant fizinio aktyvumo stokai žmogus dažniau serga lėtinėmis ligomis (ypač širdies ir kraujagyslių sistemos), mažėja darbingumas, energingumas, sutrinka medžiagų apykaita, neigiamai veikiama nervų sistema, mažėja organizmo atsparumas.

Pati paprasčiausia ir kiekvienam prieinama fizinio aktyvumo forma yra mankšta. Apklausos duomenys rodo, kad rytinę mankštą daro 32,0% apklaustųjų. Iš jų 94,54% mankština nuo 7 iki 10 minučių, ir tik 5,48% mankština nuo 20 iki 30 minučių. 68,0 % mokinių rytais nesimankština. 64,47% tyrime dalyvavusių mokinių į mokyklą eina pėsčiomis, o 37,28% - naudojasi transportu.

26,75% mokinių pertraukus praleidžia sėdėdami ir skaitydami klasėje, 48,68% vaikštinėdami koridoriuje ir tik 24,57% - bėgiodami, vaikštinėdami ar žaisdami lauke.

Kadangi mūsų apklausti mokiniai gana daug laiko skyrė pasyviai poilsiui, ypač televizijos laidų žiūrėjimui, tai darbo dienomis aktyviai ilsisi gryname ore 2,5-3 valandas 21,96%, 1,5-2 valandų - 27,19%, 1-1,5 valandos - 32,02% apklaustųjų, o 18,86% tirtų vaikų visai neturėjo poilsio lauke, išskyrus netolimą kelionę į mokyklą ir atgal.

Savaitgaliais lauke mokiniai ilsėjosi ilgiau. Net 57,9% apklaustųjų gryname ore buvo 3 valandas ir daugiau. Gaila, tačiau tenka konstatuoti, kad 16,66% vaikų savaitgalį lauke buvo tik 0,5-1 valandos, 25,44% - 1,5-2 valandas, o juk laiko turėjo pakankamai. Apklausos duomenys rodo, kad dauguma vaikų susiformavę neteisingą poilsio supratimą ir neįsisamoninę buvimo gryname ore bei aktyvaus poilsio būtinybę. Tai patvirtina ir 1995 metais G. Šurkienės atliktų tyrimų duomenys: "Dažniausiai pažeidžiamas dienos režimo elementas - poilsis lauke. Tik apie 8% apklaustųjų vaikų laikėsi higienos normų" [6].

Manytume, kad nepakankamas aktyvus poilsis lauke buvo viena iš 1994 metais tirtų vyresniųjų klasių mokinių sveikatos pablogėjimo priežasčių. V. Gudžinskienė ir R. Proškovienė 1994 metais konstatavo, kad širdies ir kraujagyslių sistemos sutrikimų

skaičius nuo V iki XII klasės išaugo beveik dešimt kartų, kvėpavimo sistemos ligų skaičius padidėjo nuo 1,3% iki 6,4% [3].

Taigi, analizuojant Vilniaus miesto V-IX klasių mokinių poilsį, buvo pastebėta daug nukrypimų nuo higienos normos: 1) net 51,31% mokinių darbo dienomis miegojo nepakankamai; 2) poilsio dienomis mūsų apklaustų mokinių miego trukmė atitiko ir net viršijo higieninę normą, tačiau savaitgaliais vaikai vėlai gulėsi ir vėlai kėlėsi; 3) 64,49% apklaustųjų darbo dienomis ir 81,25% savaitgaliais per ilgai žiūrėjo televizijos laidas; 4) 79,07% vaikų darbo dienomis ir 42,1% poilsio dienomis per mažai laiko buvo gryname ore.

Mūsų atliktų tyrimų rezultatai rodo, kad moksleiviai nėra pakankamai įsisąmoninę, kad jie patys atsakingi už savo sveikatą ir turi ją rūpintis.

Esant tokiai gausybei mokinių poilsio higienos normų pažeidimų, siūlytume atkreipti klasės auklėtojų dėmesį į Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų nuostatus, kur akcentuojama, kad klasės auklėtojas privalo: "Ugdyti moksleivio vertybines nuostatas, pilietiškumą, demokratiškumą, puoselėti dorovę, sveiką gyvenseną" [4].

Gal per ilgai mokytojai laukia pasikeitimų sveikos gyvensenos ugdymo srityje, tačiau ar dar ilgai jų gali laukti mūsų vaikai? Manytume ne. Laikas pasikeitimams jau atėjo.

## Literatūra

1. Amosovas N. Mintys apie sveikatą. - V., 1984.
2. Andriulis E. Bioritmai // Moksleivių sveikatos kurso paskaitų konspektas. - V., 1992. - P. 18-19.
3. Gudžinskienė V., Proškuvienė R. Vidurinių ir aukštesnių klasių mokinių sveikata // Vaikų sveikata. - V., 1995. - P. 22-23.
4. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos nuostatai. Vilnius, 1996. - P. 8.
5. Lietuvos higienos norma Nr. 21-1992. Bendrojo lavinimo mokyklos higienos normos ir taisyklės. - V., 1992.
6. Šurkienė G. Vidurinio mokyklinio amžiaus vaikų dienos režimas // Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. - V., 1995. - P. 190-191.
7. Valaitis S. Sveikatos šaltiniai. - V., 1989. - P. 4-5.

## Summary

### THE HYGIENIC PROBLEMS OF PUPIL'S RECREATION

While analysing the recreation pattern of the 5th-9th form pupils of the Vilnius city schools, quite a few deviations from the hygienic norms have been observed: as many as 51.31 per cent of the pupils did not sleep enough on workdays; 64.49 per cent on weekends watched television too long; 79.07 per cent on workdays and 42.1 per cent on weekends spent too short time in the open air. The results of the research have shown that the pupils are not aware enough of their own responsibility for their health and of their duty to take care of it.

*Vilniaus pedagoginis universitetas*



# **SAVARANKIŠKO DARBO VAIDMUO ASMENYBĖS UGDYMO PROCESE (PALYGINTA SU DANIJOS MOKYKLomis)**

Janina Ivanauskienė

Buities darbų ir kultūros disciplina yra grindžiama bendrais mokyklos humanizmo ir demokratiškumo principais, nacionalinės kultūros ir darbo tradicijomis, darbinio mokymo ir ugdymo sistemingumu ir perimamumu. Darbinė veikla vidurinėje mokykloje yra viena iš tų disciplinų, kuri maksimaliai prisideda prie visapusiškos asmenybės ugdymo. Šis mokamasis dalykas daugiau nei kuris kitas padeda mokiniui lavintis protiniu, intelektualiniu bei estetiniu požiūriu.

Darbų ir buities kultūros pamokos - sudėtinė viso mokymo proceso dalis.

Vaiko mokymas remiasi daugybe vidinių protinio sąlygų: požiūriu į mokytoją, susidomėjimu dėstomu dalyku, suvokimu, dėmesio intensyvumu, receptyvumu arba imlumu, atmintimi ir savarankiškumu.

St. Šalkauskis teigia: "Imlumas turi labai didelę reikšmę protiniam darbui, bet vis dėlto jo vieno nepakanka intelektualiam mokinio vystymui, nes mokinys vystosi ne tiek tuo, ką jis prisiima ir pasisavina, bet tuo, ką jis veikia, daro, dirba".

Dirbdamas mokinys įgyja ne tik darbinių įgūdžių, bet gali išreikšti savo sugebėjimus, pajusti pasitenkinimą savo atliktu darbu, susikurti teigiamą gerų darbo rezultatų įvertinimą.

Svarbiausia sėkmingo mokymo sąlyga - mokytojas. Mokytojui būtini trys pagrindiniai dalykai: pedagoginis pašaukimas, profesinis pasirėngimas ir faktiškas sugebėjimas dirbti pedagoginį darbą - lavinti ir auklėti vaiką.

Mokytojo pareiga ne tik suteikti reikiamas žinias pamokoje, bet ir atitinkamai sužadinti mokinių aktyviai darbinei veiklai. Mokinio savarankiškumas ir aktyvumas turi siekti produktyvaus kūrybiškumo, kuris yra sėkmingo ugdymo pagrindinė sąlyga ir tikslas.

- Pedagoginis įsijautimas, - sako Eggersdorferis, - yra pergyvenimas vaiko pergyvenimo. Mokytojui šis pergyvenimas yra būtinas, nes kitaip jis nesugebės prieiti prie savo mokinių mąstymo.

Norint atlikti darbą kruopščiai, kūrybingai, reikia ištvermės, didelių valios pastangų ir gero nusiteikimo. Šias savybes stengiuosi sužadinti mokiniuose pradinėje pamokos dalyje. Demonstruoju pačius gražiausius darbus, atliktus prieš metus jų buvusių bendraamžių, akcentuodama kiek laiko, darbo ir pastangų reikėjo skirti, norint atlikti šiuos rankdarbius. Atkreipiu mokinių dėmesį į rankdarbių raštų bei spalvų derinius, siekdama ugdyti mokinių gebėjimą derinti istorines lietuvių tradicijas su šiuolaikinio gyvenimo poreikiais ir galimybėmis.

Kuomet matau, kad mergaitės pilnai pasiruošusios priimti dėstomą medžiagą, skatindama jų savarankiškumą ir individualumą darbo eigoje, teigiu, kad tik tuomet būsime originalios ir nepakartojamos, jei individualiai piešime rankdarbių eskizus,

megsime ir nersime skirtingais raštais liemenes, siūsime skirtingų modelių drabužius, skirtingais ornamentais puošime palaidines ar kitus rūbus.

Dėstydamą siuvinėjimo kursą penktoje klasėje, išmokau pagrindinius siuvinėjimo dygsnius, išaiškinu rašto sudarymo principus, spalvų derinius ir paprašau sukurti rankdarbio eskizą tolimesniam savarankiškam darbui. Darbo eigoje pagiriu mergaičių kūrybiškumą, pasikalbu dėl darbo atlikimo apimties, ramiai ir taktiškai nurodau pasitaikančias klaidas.

Šeštoje klasėje išmokau įvairių peltakių technikos ir mergaitės, savarankiškai derindamos įvairių rūšių peltakius, piešia eskizus sąsiuvinyje bei peltakioja pasirinktu būdu. Čia aš tampu vyresniuoju draugu, konsultantu.

Dėstydamą siuvinėjimo kursą septintoje klasėje, mokau siuvinėti paprastą, iškiliają ir kiaurąją adinukę.

Aiškindama naują medžiagą, formuoju vidinį poreikį rankdarbį atlikti gražiai, tvarkingai, lavinu mergaičių darbinius mokėjimus ir įgūdžius, akcentuoju šio siuvinėjimo platų pritaikymą lietuvių liaudies drabužių puošyboje. Pasakoju, kad siuvinėjimas adinuke Vakarų Europoje pastebėtas nuo XVIII a. ir labai buvo išpopuliarėjęs Prancūzijoje. XIX a. Vakarų Europoje pradėta siuvinėti ir mašinomis.

Mūsų moterys XIX a. siuvinėjo tik rankomis, adinukę labai išstobulino ir išpopuliarino.

Lietuvių moterų ir merginų siuvinėjimo tradicijos siekia žilą senovę, nes ir pačiomis sunkiausiomis gyvenimo sąlygomis lietuvės puošdavo savo buitį. Siuvinėtojos, kaip ir kiti liaudies meistrai, yra sukūrusios daug vertingų meno kūrinių.

Pademonstravusi siuvinėtų adinukę rankdarbių bei piešinių pavyzdžius, pereinu prie praktinės veiklos etapo. Išaiškinu ir parodau paprastos, iškilios ir kiauros adinukių atlikimo techniką, išdalinu padalomą medžiagą: paprastoji, iškilioji ir kiauroji adinukės. Paprašau nupiešti ornamentą, įkomponuojant visas adinukių rūšis ir sukurti eskizą. Skatinu jų savarankiškumą, pagirdama vieną kitą geriau pavykusią ornamento detalę, atkreipdama dėmesį į taisytnas ornamento arba eskizo detales. Stengiuosi neužgauti mergaitės orumo, patariu - o gal taip būtų gražiau, gal šis raštas per smulkus ar per daug stambus pagal tavo rankdarbį ir panašiai... Visuomet įsiklausau į mergaitės nuomonę.

Toliau dirbdama savarankiškai, mergaitę įprasmina jos permąstytą rankdarbio atlikimo techniką konkrečiu savo rankų darbu. Ypatingą dėmesį skiriu darbo atlikimo kokybei, reikalaujama kruopštumo, atidumo, žiūriu, kad abi rankdarbio pusės būtų vienodai gražios, kad siuvinėjimo siūlų galai būtų paslėpti, kad siuvinyje nebūtų mazgų, kad neprimargintų įvairiaspalviais siūlais.

Ilgo savo darbo eigoje pastebėjau, kad atliekamo darbo kultūra glaudžiai siejasi su asmenine mokinio kultūra, netgi su jo bendravimo kultūra bendraamžių tarpe ir su vyresnio amžiaus žmonėmis. Todėl darbo procese mokau tiek mergaites, tiek berniukus atlikti darbą gražiai, tvarkingai, racionaliai taupant medžiagas, kūrybiškai bei laikantis higienos ir saugaus darbo taisyklių.

Pagrindiniu ugdomuoju darbo veiksmu laikau mokinių iniciatyvumą, savarankiškumą, susikaupimą atliekamai darbinei operacijai, atvirą bendradarbiavimą pamokoje ir popamokinėje veikloje.

Žmogus iš viso gyvūnų pasaulio išsiskiria savo kalba bei kultūra. Jis yra išskirtinis kultūros padarinys, tačiau ir pats ją kuria bei puoselėja, per kultūrą išreiškia pats save. Juo tautos etninės savybės turtingesnės, tuo tauta turi galimybę suklestėti savo kultūros

rėmuose. Šalia tokių pagrindinių etnokultūros veiksnių kaip gimtoji kalba, tautos istorija, tautos kultūrinis palikimas muzikos ir meno srityje, darbai ir buities kultūra yra jaunosios kartos ramstis, sugebantis vesti jaunimą tautinės savimonės, meilės savo šeimai, kraštui, savo tautai atsidavimo ir pasiaukojimo keliu.

Lietuvių liaudyje rankdarbiai turėdavo tam tikrą paskirtį. Tai megzti ar austi lovos užtiesalai, siuvinėtos gūnijos, užuolaidos, staltiesės ir kt. Paplitę buvo ir siuvinėti išeiginiai bei vestuviniai drabužiai. Netgi tautinis kostiumas - lietuvių tautos materialinės ir dvasinės kultūros simbolis, tautinės savimonės išraiškos forma Lietuvoje atsirado XIX a. pabaigoje - XX a. pradžioje. Jo pagrindu tapo valstiečių tradiciniai išeiginiai drabužiai.

Senovinė liaudies patarlė sako: “Žmogų sutinka pagal drabužį - išlydi pagal protą”. Tačiau sukurti gražų drabužį reikia ir proto turėti pakankamai. Mūsų senolės mokėjo puoselėti tautos tradicijas - austi ir verpti mokėjo kiekviena kaimo moteris. Audiniai turėjo ne tik praktinę, bet ir estetinę, apeiginę reikšmę. Pilna audinių skrynja buvo merginos pasididžiavimas. Savo austais rankšluosčiais ir juostomis ji apdovanodavo vestuvių apeigų dalyvius. Mūsų liaudies papročiu dekoratyviniai audiniai - juostos, rankšluosčiai, staltiesės, servetėlės - dovanojami ir dabar.

Liaudies audinių raštus sėkmingai galima pritaikyti ir dėstant darbus bei buities kultūrą, tik reikia gerai pažinti liaudies meną, išstudijuoti jo techniką, turėti tam tikrą įgudimą bei skonį.

Puoselėdamas lietuvių liaudies sukaupą patyrimą, tradicijas, kultūrinį bei istorinį palikimą, studijuodamas etnines bei socialines tautos vertybes, mūsų mokinių ir mokytojų kolektyvas pasirinko etnokultūrinės mokyklos profilį.

Etninė lietuvių kultūra pasireiškia per tautosaką, tautodailę, mitologiją, liaudies muziką, šokių, papročius, tradicijas bei tautos dorovę.

Etninės kultūros pagrindus vaikas gauna šeimoje su kalba, šeimos papročiais ir tradicijomis. Juos plečia ir įsisąmonina mokykloje besimokydamas gimtąją kalbą, istoriją, dailę, darbus ir buities kultūrą.

Etninės kultūros sąvokos mūsų mokykloje formuojamos trimis etapais. Pirmasis etapas apima I-IV klasių mokinius. Čia jie mokomi tautinių šokių, liaudies dainų, papročių, žaidimų. Lanko pynimo iš vytelių ir šiaudų, rišimo, karpinių, verbų darymo ir kitus būrelius. Čia jie susipažįsta praktiškai su senolių buitimi, jų darbo tradicijomis, dirbdami pajunta dorą, gėrį, grožį, tuo priartėdami prie etninių papročių, liaudies meno ir tautosakos.

Antroji pakopa apima V-VIII klases. Čia etnokultūrinės žinios ir patyrimas perteikiamas ruošiant ir švenčiant įvairias šventes bei minėjimus. Tai Užgavėnės, Lietuvos Nepriklausomybės diena, balandžio pirmoji, svečių iš įvairių šalių sutikimai-vakaronės ir pan.

Trečioji pakopa - tai IX-XII klasių mokiniai. Šiame mokinių amžiaus tarpsnyje etnokultūrinės žinios daugiau integruojamos į dėstomus dalykus. Tačiau ir ši mokinių grupė yra aktyvi etnokultūrinių renginių dalyvė. Jie dalyvauja Lygiadienio minėjime, ruošia etnokultūrinės savaitės, vakaronės, renka šauniausią moksleivių porą, ruošia šimtadienio, paskutinio skambučio šventės ir kt.

Įvairių renginių metu mokiniams padeda žinios, sukauptos per darbą ir buities kultūros pamokas.

Etnokultūros studijavimas gilina mokinių žinias, plečia jų akiratį, jie tampa geresni,

draugiškesni, savarankiškesni įvairiose situacijose. Jie sugeba geriau prisiderinti prie aplinkos sąlygų, tampa įdomesni sau ir aplinkiniams, išmoksta bendravimo meno.

Kalbant apie mokinių savarankiškumą, norisi nors trumpai palyginti su Danijos Haslevo miesto stebėtų mokyklų vaikų savarankiškumu.

Lankantis keturiose mokyklose, stebino tai, kad nuo pirmos klasės mokiniai pratinami mokytis savarankiškai. Jiems iš pat pradžių formuojama nuostata, kad tai, ką jie išmoks mokykloje, jiems bus labai reikšminga ir naudinga gyvenime. Iki devintos klasės dėstomų dalykų žinios pažymiais nevertinamos. Mokiniai mokosi ne pažymiui, kaip mūsų mokyklose, bet siekdami išsilavinimo. Drausmės klausimas klasėje neegzistuoja. Vaikai sėdi, dirba, bendrauja su mokytoja tyliai, ir garsiai prakalba tik mokytojui paklausus.

Pamokos metu vyrauja absoliuti demokratija ir savarankiškas darbas. Įdomu buvo stebėti pamoką pirmųjų klasėje. Mokiniai buvo suskirstyti grupelėmis, daugumoje po tris mokinius. Vienas iš to trejeto atlikdavo lyg tai mokytojo vaidmenį, o du - mokinių. Kai nusibosdavo kuriam nors būti mokiniu, jis tapdavo mokytoju. Sėdėjimui vietas vaikai pasirinkdavo laisvai - viename ar antrame klasės kampe, prie lentos ar net po stalu. Vienoje grupėje "mokytojas" pakeldavo kortą su raide, o mokiniai turėdavo pasakyti žodžius, prasidedančius šia raide, antroje grupelėje rašė "mokytojo" sakomus žodžius lentoje, trečioje grupėje - per iš popieriaus iškirptą trafaretą mokėsi tarti bales, ketvirtos grupės du mokinukai palindo po stalu ir mokėsi iš knygos, su penktąja grupe mokytojas išėjo į koridorių ir skaitė tekstą iš knygos.

Po 10 - 15 minučių, sugrįžus mokytojui su grupe ir perskirsčius užduotis, mokiniai vėl dirbo savarankiškai.

Čia man piršosi mintis, kad šitokiu metodu dirbant mūsų mokyklose, mūsų vaikai "nukeltų mokyklos stogą" ir kartu privertė pasvarstyti, ką mes darome ne taip, kad tokie skirtingi darbo rezultatai.

Pasidomėjus, kaip jie pasiekia tokios darbo drausmės ir savarankiškumo, paaiškėjo, kad ši nuostata atsinešama iš šeimos. Šeima labai artimai bendrauja su mokykla. Du kartus metuose tėvų susirinkimas su auklėtoju ir mokytojais privalomas. Jų metu aptariamos visos su mokslu ir auklėjimu susijusios problemos.

Kitoje mokykloje teko stebėti anglų kalbos ir muzikos pamokas IV-oje klasėje. Pamokos seka viena po kitos be pertraukų, tačiau kai mokytoja pastebėjo, kad mokinių dėmesys sumažėjo, įvedė žaidybinių elementų muzikos pamokos viduryje, tačiau tai buvo žaidimas su daina.

Iš darbų disciplinos stebėjau šilkografijos, gėlių iš šilko gaminimo pamokų ir dailiosios keramikos pamoką. Šilkografijos pamokose mergaitės gavo po natūralaus balto šilko skarelę, dažus, elektrinius džiovintuvus (fenus) ir piešė skarelių raštus - jas įvairiai margino.

Dailiosios keramikos pamokose mergaitėms buvo pateikta keramikiniai ruošiniai vazelėms, žaislams ir servetėlių laikikliams. Jos mokėsi surinkti žaislus, o vėliau visus gatavus ruošinius nudažyti, nulakuoti ir iškaitinti spec. krosnyje.

Darbų, o ir ne tik darbų, pamokoms, visas priemones vaikai gauna nemokamai ir pasigaminę gaminių pasiima į namus. Mergaitės, besimokydamos siuvimo kursą, gauna veltui medžiagą, iš kurios gali siūdinti sau suknelę, kostiumėlį ar kitą drabužį. Visas mokyklines išlaidas valstybė dengia savo lėšomis, netgi skiriant moksleivių ekskursijoms į užsienį. Jie tikisi, kad tai, kas bus išleista ruošiant žmogų gyvenimui, vėliau atsipirks

dešimteriopai.

Kuomet taip ims mąstyti ir mūsų valstybės vyrai, tik tuomet mūsų mokyklos reforma atras tiesų kelią ir nebuksuos siaurais vingiais.

### **Pagrindinės tezės**

- Darbų ir buities kultūros vieta mokyklos bendrųjų programų kontekste.
- Buities darbų pamokos - sudėtinė viso mokymo proceso dalis.
- Būtinios vaiko vidinio protinio sąlygos - požiūris į mokytoją, susidomėjimas dėstomuoju dalyku, suvokimas, dėmesio intensyvumas, receptyvumas arba imlumas ir savarankiškumas.
- Mokinio nuteikimas savarankiškam darbui pamokoje ir atliekamo darbo kontrolė.
- Siuvinėjimo temos analizė.
- Lietuvių liaudies tradicijų taikymas etnokultūrinėje mokykloje.
- Demokratijos ir savarankiškumo pavyzdžiai, pastebėti Danijos Haslevo miesto mokyklose.

### **Išvados**

1. Darbų ir buities kultūros disciplina mokykloje yra ta dirva, kurioje gali ir turi bujoti humanizmo ir demokratiškumo principai.
2. Tinkamas mokytojo pasiruošimas ir nusiteikimas pamokoje skatina mokinio iniciatyvą, nuteikia produktyviam darbui.
3. Darbų ir buities kultūros pamokų metodų ir reformų įvairovė daro patį dalyką nepakartojamu, įdomiu, patraukliu mokiniams.
4. Savarankiškumo skatinimas per darbų ir buities kultūros pamokas ugdo vaiko pasitikėjimą savo jėgomis, lavina estetinį skonį, suteikia orumo jausmą, leidžia pajusti ir puoselėti grožį.
5. Etnokultūrinio palikimo studijavimas priartina žmogų prie tautos kultūrinio lobyno, leidžia vaikui pajusti gerį, grožį, dorą.
6. Darbų ir buities kultūros pamokos - sudėtinė viso mokymo proceso dalis. Šis kursas turi būti dėstomas iki XII-os klasės imtinai, nes ugdant visapusišką asmenybę, negalima iš mokyklos kurso išjungti dalykų, kurie moko vaiką gerbti šeimos tradicijas, kultūringo elgesio ir gyvenimo normų. Sugriovus tautos kultūrą, neliks ir tautos.

### **Literatūra**

1. Šalkauskis S. Pedagoginiai raštai. - K., 1991.
2. Laisvalaikio kultūra. Sudarė G.Kvieskienė. - V., 1996.
3. Čepienė I. Etninė kultūra mokykloje. - V., 1997.
4. Lietuvos švietimo reformos gairės. - V., 1993.
5. Lietuvių tautiniai rūbai. - V., 1994.

## Summary

### **THE MAIN IDEAS OF THE REPORT “THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' SELFCONFIDENCE IN HOME ECONOMICS LESSONS”**

- The principles of intergration.
- Home economics lessons in the content of educational system.
- The development of the personality of even student, giving young people a firm educational background.
- Individual task, for the students in home economics lessons. Control and results.
- Analysis of hardwork lessons.
- Lithuanian folk traditions at ethnocultural school.
- Democracy at Haslev schools in Denmark.

*Vilniaus Senvagės vidurinė mokykla*



# SVARBIAUSI BENDROJO IR PROFESINIO UGDYMO PROBLEMOS ASPEKTAI

Stasys Jankevičius

Lietuvoje, atgavusioje nepriklausomybę, kaip ir daugelyje postkomunistinių Rytų ir Vidurio Europos šalių, užsitęsė ekonominis nuosmukis. Iš įvairių tautų istorijos žinomas dėsniumas: ekonominį nuosmukį neišvengiamai lydi kultūros, švietimo, apskritai dvasingumo nuopuolis. Šį dėsniumą pilnai patvirtina ir mūsų dienų Lietuvos gyvenimo realybė: sužlugdyta pramonė, žemės ūkis, katastrofiškai krito gamybos lygis ir apimtys, dėl ko nors ir didinami esantys ir įvedami vis nauji mokesčiai ( pridėtinės vertės, akcizo, pelno ir t.t.), bendra atskaitymų į šalies biudžetą suma vos pajėgia tenkinti šalies poreikius, o kultūrai, švietimui lieka visai menki trupinėliai. Antra vertus, veikia ir subjektyvusis arba taip vadinamas žmogiškasis veiksnys: visuomenėje, kurioje iškreiptai, hipertrofuotai pasireiškia kai kurių gyventojų sluoksnių ar net profesinės veiklos atstovų sukeltas materialinių vertybių - turto, pinigų, valdžios siekimo kultas, neišvengiamai sumenksta tokios globalinės bendražmogiškosios vertybės kaip kultūra, intelektas, dvasingumas, o tuo pačiu subjektyviai sumenkinami ir tų vertybių nešėjai - meno, mokslo atstovų, jaunosios kartos ugdytojų - mokytojų, dėstytojų - socialinis vaidmuo. Priešingai, šiuo metu ne visada pagrįstai išauga su materialinėmis ar buvimu valdžioje teikiamomis vertybėmis susijusių sluoksnių ar profesijų atstovų - bankininkų, verslininkų, ekonomistų, teisininkų ir įvairių technokratų (neturinčių šiuolaikinio vakarietiško išsilavinimo) - ar atsitiktinai (pagal kurios nors partijos sąrašą) seimo nariais tapusių, nors dažnokai nei didesniu intelektu, nei dvasingumu nepasižyminčių žmonių socialinis vaidmuo, priimant svarbiausius sprendimus, lemiančius mūsų tautos, šalies dabartį ir ateitį.

Šių visuomeninių reiškinių fone negali nekelti susirūpinimo ir kai kurių dabarties įtakingųjų socialinių sluoksnių atstovų bandymai iškelti neva visuomenės svarstymui problemą: ar reikia dabar Lietuvai tiek universitetų, apskritai aukštųjų mokyklų, iš anksto gana laisvai, "leniniškai" pasiremiant Vakarų Europos šalių statistika apie tai, kad tūkstančiui gyventojų Lietuvos aukštosios mokyklos jau daugiau ruošia studentų, negu kai kurios turtingesnės senosios Europos šalys, kad tam tikram studentų skaičiui pas mus per didelis dėstytojų kiekis ir pan.

Šios problemos iškėlimas ir siekimas išspręsti iš pirmo žvilgsnio lyg ir pateisinamas. Sumažinus aukštųjų mokyklų, jų administracijos, dėstytojų ir studentų skaičių, būtų taupomos lėšos, kurios, kaip jau ne kartą parodė praktika, būtų paskirstomos įvairiai: dalį nukreipiant likusioms aukštosioms mokykloms (galimas dalykas, pagal tradiciją, pirmoje eilėje Karo, Policijos (Teisės) akademijoms) geriau finansuoti, o kitą galbūt kur kas didesnę, - energetikų amžinai nepasotinamiems reikalavimams laikinai patenkinti, arba dar kam nors.

Bet taupymas kultūros ar mokslo sąskaita būtų pražūtingas ne tik šalies dabarčiai, bet ir ateičiai.

Didysis mūsų tautos mąstytojas, filosofas ir pedagogas Antanas Maceina dar 1939 m.

išleistoje „Pedagogikos istorijoje” (2) parodė dėsningus tarpusavio ryšius tarp visuomenės egzistencijos, kultūros (plačiąja prasme), pasaulėžiūros ir ugdymo.

Žmonija apskritai ir atskiros šalies visuomenė gali egzistuoti tik ugdymo, t.y. subrendusių kartų įvairiapusio savo gyvenimo patyrimo perdavimo jaunosioms kartoms dėka. Todėl ugdymas, kaip sako A.Maceina, yra ne tik asmens, t.y. atskiro ugdytojo, mokytojo ar dėstytojo ar tik vieno pedagogo, bet ir visos visuomenės ir, suprantama, pirmoje eilėje, jos vadovų reikalas ir rūpestis. Būtent ugdyme išreiškiamas kolektyvinis visuomenės, tautos siekimas išlaikyti savo gyvenimo būdą, tradicijas, papročius, kultūrą, žodžiu, visą savo genties, tautos ar krašto savitumą. Taigi, visa tai turi pajėgti suprasti ir stengtis sudaryti tinkamas ugdymui sąlygas tie, nuo kurių priklauso valstybiniai sprendimai ir jų vykdymas.

Ne mažiau svarbus yra ugdymo ir kultūros ryšys, kurį A.Maceina pagrįstai laiko organišku. Būtent ugdymo dėka kultūros procesas yra nuolatinis ir nepertraukiamas, nes tik ugdymu vienos kartos pasiekimai perteikiami kitai kartai. Antra vertus, kultūra praturtina ugdymą siektinomis vertybėmis, nurodo ugdymo tikslus, kryptis ir būdus.

A.Maceina kultūros sąvoką vartoja plačiąja, bendriausia prasme, neišskirdamas tokių jos sričių kaip menas, mokslas, ekonomika, gamyba ir t.t. Tačiau akivaizdu, kad tarp ugdymo ir atskirų bendrosios kultūros sudėtinių dalių taip pat egzistuoja daugiapusiai ryšiai: antai menas suteikia ugdymui dvasingumo, ugdymas savo ruožtu tą dvasingumą įgalina perduoti ateinančioms kartoms; mokslas praturtina ugdymą naujausia informacija apie šiuolaikinius savo pasiekimus, o ugdymas ne tik perduoda tą informaciją jaunosioms kartoms, bet ir dėka nuolat įsijungiančių į mokslinius ieškojimus jaunų, energingų žmonių, užtikrina nepaliaujamą mokslo pažangą ir t.t.

Mūsų nagrinėjamos problemos aspektu ne mažiau svarbus yra ugdymo ryšys su ekonomika ir gamyba. Neginčytina, kad konkrečios šalies ekonomikos ir gamybos išsivystymo lygis užtikrina atitinkamą ugdymo lygį, ženkliai apsprendžia jo tikslus, kryptis ir priemones. (Palyginkime išsivysčiusių pasaulio šalių - JAV, Japonijos, Vokietijos ar Prancūzijos ir vadinamojo trečiojo pasaulio ar postkomunistinių Rytų ir Vidurio Europos šalių švietimo galimybes, pobūdį ir kt.). Bet, antra vertus, ir ugdymas gali daryti (ir daro!) ekonomikai ir gamybai atitinkamą poveikį. Jei visuomenė negaili lėšų savo visų jaunųjų piliečių bendrajam ir profesiniam ugdymui, sudarydama sąlygas naudotis naujaisiais mokslo ir technikos pasiekimais (kompiuteriais, telekomunikacijos sistemomis, mokomąja technologine įranga ir t.t.), tai šių ir kitų panašių priemonių dėka greičiau, su mažesne ugdytojų ir ugdytinių fizinių ir psichinių jėgų sąnauda įgiję gilesnį ir platesnį bendrąjį ir profesinį išsilavinimą, jauni žmonės artimiausioje ateityje vaisingai prisidės prie savo krašto kultūrinio, ekonominio ir gamybinio gyvenimo tolimesnio progreso.

Siekdama greitesnės krašto pažangos, visuomenė išskirtinį, prioritetinį dėmesį turėtų skirti startinei ugdymo pakopai - bendrajam lavinimui ir svarbiausiai šio proceso grandžiai - būsimųjų ugdytojų - mokytojų - auklėtojų rengimui.

Kadangi visų pripažinta, kad mokytojo profesinę sėkmę labiausiai lemia jo asmenybė, aukštosios pedagoginės mokyklos turėtų orientuotis ne tik ir ne tiek į stojančiųjų žinias, kiek į jų asmenybės lygmenį ir profesinį pedagoginį kryptingumą. Tačiau to neįmanoma patikimiau išsiaiškinti stojamaisiais egzaminais ar testavimu palyginti, trumpu priėmimo laikotarpiu.

Kaip rodo Vilniaus pedagoginio universiteto patirtis, labiausiai save pateisina

bendromis aukštosios pedagoginės ir bendrojo lavinimo mokyklų pastangomis atliekamas ikiprofesinis pedagoginis ugdymas ir ilgalaikė natūralioji profesinė atranka per dvi metus Būsimųjų pedagogų fakultetą (BPF).

## **Literatūra**

1. Bitinas B. Ugdymo filosofijos pagrindai. V., 1996.
2. Maceina A. Pedagogikos istorija, I d. K., 1939.
3. Jovaiša L. Hodegetika. K., 1985.
4. Jovaiša L. Ugdymo gairės. K., 1985.
5. Voveris V. Būsimųjų pedagogų atranka, rengimas studijoms. Disertacija - mokslinis pranešimas. V., 1992.

## **Summary**

### **THE MAIN ASPECTS OF THE PROBLEM OF GENERAL AND PROFESSIONAL EDUCATION**

Science and experience of life show that general and professional education of the young generation is organically and mutually linked with the culture, economics and production of the society. The quality of education depends upon the point of view, culture, economics and production level of the society.

In its turn, education not only ensures the existence of society but can effectively increase the cultural, economic and industrial progress of the society.

Therefore, in order to achieve universal progress of the country, education, especially start, general education should receive priority attention.

*Vilniaus pedagoginis universitetas*

# ŽINIOS, VAISTINIAI AUGALAI, SVEIKATA

Stasė Janonienė, Izabelė Šereikienė

Mūsų žemėje kiekvieno organizmo svarbiausia vertybė yra jo gyvybė. Gyvybei išlaikyti būtinas oras, vanduo ir maistas. Žmogus be maisto gali ištvirti kelias savaites, be vandens - kelias dienas, o sulaikyti kvėpavimą gali tik kelias minutes. Kiekvienai gyvai būtybei būtinas deguonis. Jo pastovų kiekį palaiko tik augalai. Augalai mūsų gyvybei svarbiausia vertybė. Labai svarbu suprasti žmogaus santykį su gamta, jos vertę ir išsaugoti visų mūsų, ypač jaunosios kartos atsakomybę už gyvybės išsaugojimą.

Augalai turi ir dar daug kitų vertingų savybių reikalingų žmogui: jie vartojami maistui, drabužiams, būstui, apvalo orą nuo kenksmingų medžiagų, slopina triukšmą, naudojami vaistams, kelia estetinį pasigėrėjimą ir kt.

Paliesime tik vieną augalų savybę, juose esančių veikliųjų medžiagų poveikį žmogaus sveikatai, tai yra aptarsime kai kuriuos vaistinius augalus ir mokinių supažindinimą su vaistiniais augalais mokant botanikos.

Jau pirmą kartą žmogus žinojo kai kurių vaistinių augalų savybes. Ir kaip nerašytinės žinios buvo perduodamos iš kartos į kartą. Rašytinės žinios apie vaistinius augalus atsirado 4000 metų prieš mūsų erą Kinijoje, Egipte, Graikijoje ir kt.

Farmakologijos tėvu laikomas graikų gydytojas Dioskoridas, gyvenęs I a. prieš mūsų erą. Ir tik XIX-XX a. galutinai buvo ištarta, kad vaistinių augalų savybes nulemia juose esančios veikliosios medžiagos: gliukozidai, alkaloidai, saponinai ir kt. Cheminiai junginiai, esantys augaluose ir pasižymintys gydomosiomis savybėmis, vadinami veikliosiomis medžiagomis. Jos sukaupotos arba visame augale, arba tik kai kuriose jo dalyse: šaknyse, lapuose, žievėje, žieduose, vaisiuose, sėklose. Pirmoje lentelėje nurodome dažniausiai sutinkamus vaistinius augalus. Veikliųjų medžiagų kiekis ir kokybė priklauso nuo augalo rūšies, augimvietės, rinkimo laiko, džiovinimo būdų ir laikymo sąlygų.

Šiuo metu vaistinių augalų pasaulyje priskaičiuojama apie 12000, o Lietuvoje - 800 rūšių. Vaistiniai augalai ir iš jų pagaminti preparatai plačiai vartojami žmonėms ir gyvuliams gydyti.

Mūsų respublikoje yra senos vaistinių augalų paruošimo, perdirbimo ir vartojimo tradicijos. Didėjant vaistinių augalų paklausai, farmacijos pramonėje kasmet vis daugiau trūksta šių augalų žaliavos. Todėl labai svarbu vaistinius augalus gerai pažinti, didinti bei gausinti jų išteklius ir racionaliai juos panaudoti.

Žmonės dar menkai pažįsta augalus, net ir greta jų augančius. Vaistiniai augalai, turintys didelius kiekius alkaloidų, gliukozidų gali tapti mirtiniais nuodais. Tuo tarpu jaunesniųjų klasių mokiniai dažnai mėgsta pasmaguriauti įvairiomis miško uogomis ir gana dažnai apsinuodija. Todėl mokytojas privalo supažindinti bent su dažnai sutinkamais nuodingais augalais (2 lentelė).

Mokytojas dėstydamas VII klasėje beveik kiekvienoje programinėje temoje gali aptarti vaistinius augalus ir jų reikšmę žmogaus sveikatai. Ypač plačiai supažindinama botanikos antrosios dalies kurse nagrinėjant augalų grupes ir šeimas. Todėl dėstant botanikos mokymo metodiką, būsimiesiems biologijos mokytojams svarbu pateikti efektyvius

mokymo metodus bei būdus ir priemones, kaip supažindinti mokinius su vaistiniais augalais ir jų reikšme farmacijos pramonėje.

Tačiau pastaruoju metu mokinių žinios apie augalų rūšis, tame tarpe ir vaistinius yra labai prastos. Buvo praversti tyrimai vidurinėse mokyklose ir VPU Gamtos mokslų fakultete su I k. 5 specialybių studentais. Patikrintos žinios apie augalus. Kaip parodė tyrimų rezultatai geriausiai augalų rūšis žinojo biologijos specialybės studentai, mažiau chemijos ir geografijos specialybės, o kūno kultūros specialybės studentai žino tik - 1-2 augalus. Analogiška padėtis ir tikrinant 7-8 klasių mokinių botanines žinias. Patikrinimų metu nustatyta, kad iš atitinkamos augalų grupės ar šeimos mokiniai nurodo po 1 ar 2 augalus. Didžiausia priežastis - sumažintas botanikos mokymuisi skirtas laikas. Todėl labai svarbu taikyti pačius aktyviausius mokymo metodus ir būdus supažindinant mokinius su augalų įvairove ir reikšme. Juos turi gerai įsisavinti būsimieji biologijos mokytojai.

Nagrinėjant augalų grupes ir šeimas biologijos kabinete reikėtų įrengti vaistinių augalų stendą, panaudojant augalų herbarus ir piešinius. Stende augalų herbarai ir piešiniai keičiami, pradedant nagrinėti naują augalų grupę ar šeimą.

Taip pat biologijos kabinete įrengiama knygų parodėlė apie vaistinius augalus. Prie vaistinių augalų stendo galima iškabinti ir vaistinių augalų rinkimo kalendorių. Be to, pamokose panaudojami kryžiažodžiai ir žaidimai apie vaistinius augalus. Aptariant nagrinėjamos grupės ar šeimos augalų reikšmę, mokiniai supažindinami su vaistiniais augalais, panaudojant stende eksponuojamą medžiagą. Pavasarį ir rudenį biologijos kabinete galima organizuoti gyvų vaistinių augalų parodėlę, kuri taip pat panaudojama pamokų metu.

Be to, pravartu organizuoti masinį renginį "Vaistiniai augalai", į kurį galima pakviesti vaistinių augalų žinovą, o dar geriau - leidinių apie vaistinius augalus autorių. Renginio metu plačiau supažindinama su vaistiniais augalais, jų rinkimu, džiovinimu ir laikymu.

Mokinių žinios apie vaistinius augalus įtvirtinamos ekskursijų metu. Mokiniai stebi ir aprašo vaistinius augalus natūraliose jų augimvietėse.

Supažindinant su patogeninėmis bakterijomis ir virusais bei jų sukeliamomis ligomis reikia akcentuoti apsisaugojimo priemones.

Aptariant kepurėtuosius grybus, būtina išmokyti pažinti nuodingus, ypač panašius į valgomus grybus. Tam tikslui panaudojami natūralūs grybai ir jų piešiniai. Taip pat organizuojama ekskursija "Grybai" ir grybų paroda.

*1 lentelė*

Dažnai sutinkami vaistiniai augalai

Eil. Nr.	Augalo pavadinimas	Organas, dalys	Gydomoji reikšmė
1	2	3	4
1.	Ajeras balinis	Šakniastiebis	Virškinimo traktui, akmenligei, širdies kraujagyslių neurozei, isterijai, nemigai
2.	Kiaulpienė paprastoji	Šaknis	Aterosklerozei, kepenų ligoms, nemigai, nudegimams
3.	Trūkazolė paprastoji	Šaknis	Virškinimui
4.	Valerijonai	Šaknis, šakniastiebis	Širdies kraujagyslių neurozei, isterijai, nemigai

1	2	3	4
5.	Čiobrelis paprastasis	Žolė	Bronchitui, kosuliui, nemigai
6.	Jonažolė paprastoji	Žolė	Virškinimo traktui, nosies, gerklės, kepenų ligoms
7.	Kraujažolė paprastoji	Žolė	Skrandžio opaligei
8.	Pelynas	Žolė	Virškinimo traktui, bronchitui, astmai, kepenų ligoms
9.	Raudonėlis paprastasis	Žolė	Virškinimo traktui, kosuliui
10.	Takažolė, rūgtis	Žolė	Pūslės, inkstų akmenligei, viduriavimui
11.	Žvaginė trikertė	Žolė	Plaučių ligoms, virškinimo traktui, gimdos kraujavimui
12.	Dilgėlė didžioji	Lapai	Mažakraujystei, nervų uždegimui, nudegimams
13.	Beržas plaukuotasis	Lapai, sula, pumpurai	Egzemai, anginai, opoms, avitaminozei
14.	Bruknė	Lapai, uogos	Inkstų akmenligei
15.	Gudobelės	Lapai, vaisiai	Cukraligei, vandenligei, širdies ligoms
16.	Žemuogė paprastoji	Lapai, vaisiai	Mažakraujystei
17.	Gyslotis plačialapis	Lapai	Virškinimo traktui, kosuliui, aterosklerozei, žaizdoms, vabzdžių įgeltoms vietoms
18.	Liepa mažalapė	Žiedai	Temperatūrai mažinti, kosuliui raminti
19.	Ramunė vaistinė	Žiedai, žiedynai	Viduriuojant, bronchinei astmai, spazmoms
20.	Apynys paprastasis	Vaisiai (spurgos)	Nervams, nemigai, virškinimo traktui
21.	Avietė	Vaisiai	Peršalimui, bronchitui, slogai
22.	Erškėtis paprastasis	Vaisiai	Avitaminozei
23.	Mėlynė	Vaisiai	Virškinimo traktui, akmenligei, anginai, pablogėjus regėjimui

2 lentelė

### Nuodingi augalai

Eil. Nr.	Augalo pavadinimas	Organas	Pastabos
1	2	3	4
1.	Žalčialunkis paprastasis	Uogos, žievė	10-12 uogų mirtina dozė vaikams. Pakramčius žievę iškrenta dantys
2.	Juodžolė varpuotoji	Uogos, visas augalas	Uogomis apsinuodija vaikai
3.	Baltašaknė vaistinė	Visas augalas	Uogomis apsinuodija vaikai
4.	Vilkauogė keturlapė	Visas augalas	Uogomis apsinuodija vaikai
5.	Pakalnutė paprastoji	Uogos	Uogomis apsinuodija vaikai
6.	Ožekšniai	Vaisiai	Vaisiais apsinuodija vaikai
7.	Durnaropė paprastoji	Visas augalas	Apsinuodija vaikai
8.	Drignė juodoji	Lapai	Lapus rinkti su pirštinaitėmis
9.	Puriena pelkinė	Lapai	
10.	Nuokana nuodingoji	Šakniastiebis	Labai nuodingas



1	2	3	4
11.	Bitkrėslė paprastoji	Žiedai	Ypač nuodingos nepribrendusios uogos Ypač nuodingi ūgliai
12.	Lūgnė paprastoji	Šakniastiebis	
13.	Karklavijas	Visas augalas	
14.	Gailis pelkinis	Visas augalas	
15.	Ugniažolė	Visas augalas	
16.	Papartis kelminis	Šakniastiebis	

## LITERATŪRA

1. Biologija V-XII kl. - V., 1996.
2. Butkus V. ir kt. Lietuvos laukiniai vaistiniai augalai. - V., 1981.
3. Kaunienė V., Kaunas E. Vaistiniai augalai. - K., 1991.
4. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos programos (Projektai). - V., 1994.
5. Metodiniai nurodymai biologijos mokytojams. - K., 1990.
6. Rautavara T. Kam tinka augalai. - V., 1985.
7. Skliarevskis L. Maistinių augalų gydomosios savybės. - V., 1985.
8. Vaistiniai augalai. - V., 1973.

## Summary

### KNOWLEDGE, HERBS, HEALTH

Plants have a lot of valuable properties. They are used for food, clothes, medicine and ect.

Our republic has old herb preparing, processing and usage traditions. For this reason it is very important to perceive herbs better, to increase their resources and use them reasonably and rationally. But herbs having large quantities of alkaloids and gliucozids may become mortal poison.

In school teachers working in the 7 th form have good opportunities to discuss widespread herbs and poisonous plants (1 and 2 table). Now children have rather poor knowledge about plant species including herbs. After some examination it was ascertained that students of the 6 th - 7 th form can point out only 1-2 plants.

That's why teaching students methods of teaching botany it is very important to present effective teaching methods, means and training appliances to acquaint schoolchildren with herbs and their significance.

*Vilniaus pedagoginis universitetas*

# MOKYTOJŲ RENGIMAS IR SAVIUGDA

Gertrūda Judeikienė

Šio straipsnio tikslas yra panagrinėti savarankiškumo lygius pedagoginės praktikos metu studento-mokytojo ir jam vadovaujančio mokytojo požiūriais.

Mokomųjų ir pedagoginių praktikų nuostatuose (patvirtintuose VPU rektoriaus 1996 11 29 Nr.47 įsakymu) sakoma:” Pertvarkant studijų procesą, keičiant ir atnaujinant studijų programas, ypatingą reikšmę įgyja studentų mokomosios ir pedagoginės praktikos kaip efektyviausia savarankiško darbo forma.”

Pedagogikoje išskiriami keli savarankiškumo lygiai: 1) reproduktyvus - kai veikiama atgaminant turimas žinias, instrukcijas ir kt.; 2) produktyvus - kai naujojoje situacijoje randami nauji sprendimai pasinaudojant turimomis žiniomis, jas įvairiai derinant; 3) aukštesnė produktyvumo forma - kūrybiškas savarankiškumas.

Būsimasis mokytojas kaip savarankiška asmenybė ugdosi per visą studijų laikotarpį, tačiau pedagoginė praktika, kurios metu integruojamos teorija ir praktika, yra geriausia dirva kūrybiško savarankiškumo ugdymuisi.

Studento-mokytojo pirmuosius žingsnius į profesionalumą lydi ir stebi prityręs dėstytojas arba mokytojas, kurie padeda savarankiškai ir kritiškai išanalizuoti ir apmąstyti, kokių metodų bei žinių, reikalingų pradiniam savarankiškos profesinės veiklos etape, jam dar trūksta, suvokti nuolatinio tobulinimosi ir augimo reikmę, norint tapti visapusiškai profesionaliu mokytoju.

Norėčiau remtis savo ilgamečio vadovavimo anglų kalbos specialybės studentų pedagoginei praktikai patirtimi ir stebėjimais. Savo pedagoginės praktikos ataskaitose anglų kalbos specialybės studentai dažnai sako, kad detalus pasiruošimo pamokai planas (toks, kokį specialybės katedra reikalauja pateikti po pedagoginės praktikos) yra nereikalingas, nes pamokos pravedimas priklauso nuo nenumatomų naujai susidarančių situacijų pamokoje, kai tenka daryti ką kita, o ne tai, kas buvo numatyta plane. Studentai taip pat yra linkę tvirtinti, kad griežtas išankstinis planas varžo mokytojo savarankiškumą. Tokiai nuomonei dažnai pritaria ir patyrę mokytojai, matomai pamiršę savo veiklos pradžią ir dažnai perdėtai vertinantys patirties galią.

Kai vakarykštis studentas pradeda savo pastovų darbą mokykloje, jis jau neturi tokios kasdieninės pagalbos, kokią gaudavo būdamas studentu-mokytoju - nėra kas jį stebi, pataria, pakoreguoja. Tenka pačiam pagalvoti, kaip tobulinti savo darbą, kaip dirbti profesionaliau, kaip toliau ugdytis kūrybišką savarankiškumą.

M. Wallace (1993) pateikia tris mokytojo saviugdą modelius: 1) amatininkishąjį (the craft model) - pagal jį pradedantysis (trainee) mokosi iš patyrusio mokytojo (master teacher), kurį jis stebi ir imituoja, panašiai kaip mokomasi batsiuvio ar dailidės amato; 2) mokslinį taikomąjį (the applied science model) pagal kurį būsimasis mokytojas studijuoja kalbotyrą ir kitus teorinius dalykus, kurie po to, įsisavinus metodines žinias, pritaikomi praktikoje; 3) reflektyvini (the reflective model), kuris jungia ir gautas žinias, ir įgytą patirtį. Pagal jį mokytojas nuolat atsigręžia į tai, kas atlikta, apmąsto, kaip tai padaryta, koreguoja, padaro išvadas, kurios tampa jo ‘naująja’ teorija ir kurią jis grąžina

į praktiką, išmėgindamas ir patikrindamas ją pamokoje. Tokio ciklo tikslas - nuolatinis tobulėjimas, kuriant savo asmeninės veiklos teorijas. Tai ir yra kūrybiškas savarankiškumas.

Studentas-mokytojas, dar neturėdamas tokios patirties, yra amatininkiškojo arba, geresniu atveju, mokslinio taikomojo modelio lygyje, t. y. arba imituoja tai, ką mato, pamiršęs įgytą teorinį pagrindą (iš čia kyla nuomonė, kad universiteto kursas pernelyg teorizuotas, atitrūkęs nuo realybės), arba pasinaudodamas turimomis žiniomis, jas derina praktikoje ir visuomet būna nepatenkintas per trumpa pedagogine praktika, nes jaučia, kad jam neužteko laiko kūrybiškam savarankiškumui. Šiuo atveju vadovaujantis mokytojas yra tas šaltinis, iš kurio pradedantysis semiasi pasitikėjimo, palaikymo ir kryptingos orientacijos profesionalėjimo linkme.

Trečiajame modelyje glūdi pavojus pervertinti savo individualią patirtį ir nekreipti dėmesio į galimas naujos patirties bei informacijos formas - paskaitas, seminarus ir kt., kas sudaro studijų pagrindą ir padeda įprasmiti jau turimą patirtį bei suvokti dalykų esmę. Mokytojo-vadovo funkcija yra užtikrinti ir palengvinti iš bet kurio šaltinio gautos naujos medžiagos realizavimą. Svarbu, kad ta naujoji patirtis ir žinios taptų reikšmingomis ir reikalingomis mokymo ir ugdymo uždaviniams spręsti. Taigi pilnai efektyvus reflektyvnis modelis turi apimti tiek įvairiais būdais gautą naują informaciją, tiek ir asmeniškai išgyventą patirtį. Esant ribotam metodikos kurso valandų skaičiui universitete, ne visada užtenka laiko išsamiai aptarti pamokos planavimą, ir todėl mokytojo-vadovo vaidmuo pedagoginės praktikos metu yra nepakeičiamas.

Pedagoginės praktikos metu studentas-mokytojas ir mokytojas-vadovas atsiduria sąveikos procese: viena vertus, mokytojas-vadovas padrašina pradedantįjį kolegą išreikšti, ką jis žino, dalijantis naujomis idėjomis, o kita vertus, pats vadovas pateikia studentui-mokytojui tolimesnės veiklos kryptį ir reikalingą informaciją. Tuo pačiu vadovas skatina pradedantįjį mokytoją siekti naujos informacijos iš įvairių šaltinių. Šioje sąveikoje vyksta nuolatinis judėjimas nuo teorijos į praktiką ir grįžimas iš praktikos į teoriją, apibendrinant ir kategorizuojant ugdymo veiklos rezultatus.

Vienas svarbiausių uždavinių - palaikyti labai glaudų ryšį tarp pirminio mokytojo rengimo šaltinio - universiteto - ir tolesnės mokytojo saviugdų erdvės - vidurinės mokyklos. Tai svarbu, užtikrinant nuoseklų mokytojo rengimą ir jo profesinį augimą bendradarbiavimo ir saviugdų keliu.

Šiuo metu, kai Lietuvoje vykstanti švietimo reforma kelia didžiulius reikalavimus mokytojo profesionalumui, problemų mokytojų rengime tikrai netrūksta. Dėl įvairių priežasčių ir sąlygų ne visuomet pavyksta palaikyti tinkamą ryšį tarp universiteto ir praktikai vadovaujančių mokytojų. Mokytojas-vadovas būna linkęs supaprastinti situaciją, manydamas, jog jo studentas-mokytojas yra jau visiškai paruoštas profesinei veiklai. Tuo tarpu pedagoginė praktika mokykloje turėtų būti traktuojama kaip ugdymo proceso universitete tęsia, tik jau kitoje, autentiškoje, pedagoginės veiklos situacijoje, leidžianti įprasmiti pedagogo profesinį rengimą.

Sudarant naują specialybės pedagoginės praktikos programą, siūlytume atsižvelgti į čia išdėstytus savarankiškumo lygius ir saviugdų modelių veiksmingumą. VPU anglų filologijos ir metodikos katedra jau turi patirties organizuojant grupinį studentų-mokytojų darbą pedagoginės praktikos metu. Ši forma leidžia įgyvendinti daugelį čia nagrinėtų nuostatų. (Bet tai jau būtų kito straipsnio tema.)

## Literatūra

1. Bewster J., Ellis G. and Girard D. The Primary English Teacher's Guide. - Penguin English, 1991.
2. Coombs B. Successful Teaching. - Heinemann, 1995.
3. Parrott M. Tasks for Language Teachers. - Cambridge University Press, 1993.
4. Ur P. A Course in Language Teaching. - Cambridge University Press, 1996.
5. Wallace M. Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach. - Cambridge University Press, 1993.
6. Mokomųjų ir pedagoginių praktikų nuostatai. - VPU, 1996.
7. Jovaiša L. Pedagoginiai terminai. - K., 1993.

## Summary

### TEACHER TRAINING AND SELF-DEVELOPMENT

This article attempts to analyse the interaction between the student-teacher and the master-teacher during the teaching practice period in the school.

Different levels of independence are presented and models of teacher learning according to M. Wallace (1993) are suggested to ground the links between the received knowledge and the experiential knowledge. Whatever the source of knowledge - personal experience or input from outside might be, they both should be integrated into the trainee's own reflective cycle for effective learning to take place.

It is also assumed that the link between the primary source of received knowledge, i.e., the university and the source of experiential knowledge (which creates the basis for further self-development), i.e., the school is essential to maintain and cherish the consecutive training and professional development of University graduates.

*Vilniaus pedagoginis universitetas*

# APIE KAI KURIUOS TAUTINĖS SAVIMONĖS FORMAVIMO ASPEKTUS

Virginija Jurėnienė, Klara Katilienė

Žmogų, jo tautinį mentalitetą formuoja kalba, tradicijos ir papročiai. A. Maceina knygoje „Asmuo ir istorija“ rašo: „Jei aš neturėčiau savo tautos tradicijų ir papročių, jausčiau tuštumą, praradimą. Mano asmens identitetas susijęs su mano kultūra, su mano tautos istorija (mūsų pabraukta)“ <sup>1</sup>. Tautinė savimonė yra istorinės savimonės dalis, pasekmė. Esminis kiekvienos sąmonės, tiek individualios, tiek grupinės matmuo yra atmintis, istorinis praeities žinojimas ir suvokimas. Kultūra tegali gyvuoti tik dėl atminties. Kultūros savimonė, būdama istoriškai besiskleidžiančia tautos kūrybingumo refleksija, implikuoja istorinę atmintį kaip savo faktiško turinio žinojimo būdą <sup>2</sup>. Istorinės sąmonės pagrindas yra istorinė atmintis, kuri gali atsakyti į klausimus: kas mes esame šiandien, kas buvome vakar ar dar seniau, tolimoje praeityje, ką mes nuveikėme kaip tauta? Tai klausimai apie dabarties ir praeities santykį, apie tai, kiek dabartis yra tos praeities rezultatas.

Mes suprantame, kad tik sąmoninga tauta gali susivokti savo istoriniame laike, suprasti laiko slinkties ir savo realių darbų santykį, įsisąmoninti praeities praradimus bei klaidas ir dabarties poreikius. Nuo to, kaip tauta žiūri į savo praeitį, kaip ji ją suvokia, priklauso jos požiūris į dabartį ir formuoja jos ateities viltis. Kaip tik todėl dabarties sąmonę ir ateities siekius būtina sieti su praeitimi, suvokti šimtmečių istorinės būties tęstinumą ir tapatumą. Dėmesys savajai istorijai yra būtinas atgimstančios tautos ar tautinės mažumos kultūros elementas. Tauta, nežinanti, neapmąstanti savo praeities, neturi pilnavertės dabarties ir negali tikėtis perspektyvios ateities. Istorinė atmintis yra ne tik praeities būsenų fiksacija ir apibendrinimas, bet ir ateities numatymo pagrindas. Sunku tikėtis, kad žmonės, nepažinę savo krašto praeities, neįsisąmoninę jos dramatiškų pamokų, galėtų būti sąmoningais ir atsakingais piliečiais, suvokiančiais savo laisvos valios galimybes ir ribas. Žmogus gali būti sociališkai kūrybiškas tiek, kiek jis suvokia istoriškumą ir subjektyviasias jo sąlygas - savo laisvę ir atsakomybę.

Istorinė savimonė yra tik tautinės savimonės dalis, tačiau ji yra esminė formuojant tautinę savimonę. Kaip tik todėl labai svarbu suteikti galimybę šiai istorinei savimonei formotis, nes žmogus, individas, pirmiausiai ir labiausiai save tapatina su savo tauta, kurios gyvenimą jungia nacionalinės valstybės rėmai. Kaip tik nacionalinė valstybė dar labiau sustiprina ir išvysto tautinę savimonę, tautinį idealą. Apžvelkime, kas yra šis tautinis idealas ir kaip jis atrodo? Juk tai nėra žmogui kažkas įgimta ar natūralu. Pirmą kartą šis idealas buvo suformuluotas prancūzų Didžiosios revoliucijos metu ir buvo teigiama, kad vienintelis suverenas yra tauta, kad žmogus pirmiausia turi būti lojalus tautai, ir tik tauta gali kurti įstatymus savo piliečiams. Didžioji prancūzų revoliucija pirmą kartą paskelbė kvietimą imtis ginklų tėvynei ginti ir konstatavo Prancūzijos piliečio teises ir pareigas savo tautai. Tai buvo pirmas kartas, kai valstybės piliečiai tai darė tautos reikalui, o ne monarchinės dinastijos garbei. Pagaliau tai buvo pirmas kartas, kai piliečiai siekė

primesti bendrą kultūrą ir kalbą visiems savo šalies regionams, kad taptų viena tauta, atsidavusia vieninteliui - tautiniam idealui.

Tautinio idealo pagrindą sudaro tam tikras pasaulio įvaizdis, tam tikras kultūros tipas. Tai žmoniją natūraliai padalina į skirtingas istorines bei kultūrines bendruomenes, vadinamas tautomis. Kiekviena tauta yra savita ir unikali. Kiekviena tauta apibrėžia savo narių tapatumą, nes jos specifinė kultūra formuoja individą. Šitos kultūros raktas - istorija. Kaip tik istorinė kultūra susieja dabarties ir ateities kartas, vadinasi, ji formavo ir formuoja tautos charakterį ir papročius visais laikais.

Panagrinėkime šią problemą. Visų pirma, labai svarbu tai, kad žmonių grupės, kurias šiandien vadiname tautomis, nėra atsitiktinio įvykio rezultatas, kad tai yra organiškai išsivystę vienetai, turintys savitą gyvenimą. Taip pat svarbu suprasti, kad tauta yra pirmesnė už tautinę sąmonę (tautinį charakterį), t. y. už tautiškumo suvokimą. Tauta nėra sustingęs darinys. Ji vystosi ir kinta, išlaikydama savo esminius bruožus.

Jei nagrinėsime kultūrinį tautos gyvenimą kaip procesą, galėsime jame išskirti tris esminius elementus: 1) bendra veikla ir žygiai praeityje; 2) bendras gyvenimas ir veikla dabartyje; 3) bendra sąmonė, kuri jungia tautos praeitį su dabartimi. Iš to galime padaryti išvadą, kad jei etninis vienetas neturi bendros veiklos praeityje, tai jis dar nėra susiformavęs kaip tauta. Jei etninė grupė neturi bendro gyvenimo dabartyje, tai jos kaip tautos jau nėra. Kitaip tariant, tauta jau neturi bendrosios sąmonės. Gali kilti klausimas, ar ši bendroji sąmonė tautai reikalinga? Ar būtina, kad tauta savo sąmonėje sietų praeitį su dabartimi, taip sukurdamą nenutrūkstamą tarpusavio ryšį? Atsakymas glūdi pačioje bendro istorinio likimo esmėje. Tik bendras istorinis likimas gali sukurti tautą. Kai suskaldomas istorinis-kultūrinis tautos bendrumas, susiformuoja ne viena, bet kelios skirtingos tautos. Jungiamasis praeities, dabarties ir net ateities veiksnys yra bendroji tautos sąmonė, vienodas praeities ir dabarties suvokimas. Tai vadinama tautos (nacijos) mentalitetu. Bendroji tautinė sąmonė (mentalitetas) vienija skirtingos tautos dalis (klases), glaudžia jas į tautinę bendruomenę. Antra vertus, bendras istorinis likimas daro didžiulį poveikį tautinei sąmonei. Reikia pažymėti, kad kintant tautos kultūrai, kinta ir jos individualybė. Bet niekad jos neišnyksta tie bruožai, kurie buvo įgyti.

Tautinė sąmonė, arba nacionalinis mentalitetas, yra naciją konstatuojantis faktorius. Nacija turi tam tikrą poreikių ir interesų ratą ir iš jų kylančias jų realizavimo formas. Pagaliau šie poreikiai ir interesai yra diktuojami konkrečių, labai dažnai ekonominių paskatų. Pvz., JAV, nors ir mažiau kankinama fanatiško nacionalizmo (dėl savo tautinio eklektizmo), tradiciškai siekia skleisti laisvos rinkos demokratiją. Amerikiečiai, tikėdami demokratijos idealu, savotiškai kovoja už demokratijos "eksportą" į šalis, kuriose nei istorinės, nei ekonominės sąlygos dar nesubrąndino dirvos šiai demokratijai įgyvendinti. Tačiau šis siekimas savitai atskleidžia amerikiečių nacijos mentalitetą.

Nacionalinis mentalitetas, kaip ir visas dvasinis nacijų gyvenimas, formuojasi nacionalinio gyvenimo, nacionalinių santykių, visos nacionalinės būties pagrindu. Santykiai su kitomis tautomis (ypač kaimyninėmis), šių santykių ypatumai darė didelį poveikį nacionalinio mentaliteto formavimui. Vienaip formavosi nacionalinis charakteris tų tautų, kurios istorijos eigoje gyveno taikiai ir ramiai dirbo kuriamąjį darbą, kitaip - tų, kurios dažnai kariaudavo arba būdavo įveltos į karus (dažnai nulemdavo jų geografinę padėtis). Vienas iš svarbiausių minėtų santykių tarp tautų ypatumų yra siekimas apginti savo tautas, vadinasi, ir savo interesus. Ir būtent šis veiksnys yra lemiamas tautinės



valstybės susikūrimo procese. Idealas, kurį puoselėja sveika tauta ir kartu kiekvienas tautos narys yra stipri tautinė valstybė. Tautinės sąmonės atbudimas neišvengiamai veda į tautinės valstybės sukūrimą.

“Tauta gali būti valsybėje ir tauta gali būti valstybė” - rašė A. Maceina. Pirmuoju atveju tauta yra tam tikro suverenaus politinio vieneto dalis, antruoju atveju - ji pati yra tas suverenus politinis vienetas<sup>3</sup>. Tauta, sukūrusi savo valstybę, įgyja realų bendrumą. Ji tokioje valstybėje išreiškia savo valią. Praktiškai tautinė valstybė veikia ir įsakinėja visos tautos vardu.

Tautinės valstybės sukūrimas faktiškai yra nacionalizmo veiklos pasekmė. Nacionalistai paprastai siekia sukurti savarankišką, nepriklausomą valstybę. Tokioje valstybėje jie gali laisvai kurti tokias institucijas, kurios geriausiai atitiktų tik jų tautos ir jos istorinės kultūros poreikius. Ryškiausias šio proceso pavyzdys - Lietuvos Tarybos 1917 metų gruodžio 11 dienos ir 1918 metų vasario 16 dienos aktai. Suprantama, kodėl gruodžio 11 dienos aktas neatitiko nacionalinės savarankiškos valstybės sukūrimo idealo. Tačiau tokį idealą atitiko Vasario 16-osios Nepriklausomybės aktas.

Nacionalizmą sudaro keturi elementai: tam tikras įvaizdis, kultūra, vieningumas ir politika. Tautinis idealas (įvaizdis) neišvengiamai veda prie nacionalizmo - tam tikros veiksmų programos tautiniam idealui pasiekti. Vieningumas, kurio trokšta nacionalistas, yra paremtas istorinės žemės, regėjusios tautos kultūros, tautos genijaus suklestėjimą, nuosavybe. Nacionalistas kovoja, nes nori atgauti tą žemę, paversti ją tautai saugia tėvyne ir joje tą tautą kurti. Neįmanoma įdiegti žmonėms giminystės ir brolybės jausmo atsiejus juos nuo vietos, kurią žmonės laiko sava, nuo tėvynės, kuri jiems priklauso pagal istorinę teisę. Gali kilti klausimas, kas gimdo nacionalizmą kaip ideologiją? Trumpai ir apibendrintai galėtume konstatuoti, kad nacionalizmas yra tautinės savimonės išdava. Nacionalizmo nėra ten, kur dar nėra tautos ir tautinės savimonės. Antra vertus, nacionalizmas yra ta ideologija, kuri formuoja, lemia, vysto tautinę sąmonę.

Teoriškai mes jau žinome, kas yra tauta, kas yra tautinė savimonė, kas yra tautinė valstybė. Bet kaip tautinės valstybės susiformuoja? Nėra galimybių plačiau analizuoti tautinių valstybių kūrimosi procesą Europoje. Mums svarbiausia skirti dėmesį Lietuvos išsivaduojamajam judėjimui, kuris praktiškai buvo visai Europai būdingo ištisinio proceso XIX a. pabaigoje ir XX a. pradžioje sudėtinė dalis. Lietuvos virtimas daugiataute valstybe turėjo įtakos tautinei savimonei ir tautinės valstybės formavimuisi. Pati ryškiausia ankstyvojo lietuvių tautos laikotarpio savybė yra krikšto uždelsimas. Su krikštu išnyko pagrindinis bruožas, skyręs lietuvius nuo Vidurio Europos tautų. Lietuvių tauta įžengė į europėjimo kelią. Tačiau Lietuvos valstybingumas iki tam tikro laiko leido Lietuvos europėjimui nevirsti paprastu lenkėjimu. Lenkų kalbos plitimas buvo susijęs su ryškios tautinės savimonės plitimu į gilesnius tautos sluoksnius. Lenkų kalba iš dalies atliko lotynų kalbos kultūrinį vaidmenį. Lietuvių kalba dėl to nenustojo būti vertybe, tik buvo nustumta į žemesnę vietą. Ilgainiui lenkų kalbos vartojimas kreipė šią tautą link lenkiškai kalbančiosios abiejų tautų respublikos bajorų tautos. Tačiau visą laiką išliko bajorų įsisąmonintas skirtumas tarp lietuvio, kad ir kalbančio lenkiškai, ir lenko. XVII a. įvykiai abiejų tautų respublikoje rodė, kad vyko Lietuvos valstybingumo ir lietuvių tautinės savimonės erozija. Antroje XVII a. pusėje lietuvių bajorai pasivadino lenkais, tačiau dar 1673 m. jie išsikovojo respublikos seimų šaukimo Lietuvoje alternatyvą. Jie buvo ir lietuviai, o Lietuva neprilygo Mozūrijai ar Mažajai Lenkijai, ji prilygo visai Lenkijai.

Lenkų tauta buvo suvokiama kaip didžiątė, o Lietuva “antroji” (ne ta) Lenkija .....? <sup>4</sup> Tačiau ši antroji tauta pagal 1791 05 03 konstituciją išnyksta ir pasilieka tik viena lenkų tauta. Viena aišku, kad lenkiškai kalbantys LDK bajorai laikę save lietuviais, lietuvių ne bajorų kalbančių lietuviškai, savo tautiečiais nelaikė.

Po abiejų tautų respublikos žlugimo prasidėjęs 123 metus trukęs Lietuvos pavergimas suformavo naujas tiek bajorijos, tiek intelegentijos bei buržuazijos vystymosi sąlygas.

Lietuvos mokykla (dar ne lietuvių) atsivėrė ir valstiečiams, nors labai siaurai. Su jais (taip pat miestiečiais ir žemaičiais bajorais) lietuvių kalba peržengė pradinės mokyklos slenkstį. Išsiskyrė turtėjančių valstiečių viršūnė, mokslo poveikis, augo mokyklų skaičius, didėjo ir gausėjo lietuviškai kalbančių mokinių. 1794 m. sukilimo atsišaukimas lietuvių kalba, A. Klemento poezija rodė, kad lietuvių kalba skverbėsi į visuomeninį gyvenimą. Visa tai rodė tautinės savimonės plitimą valstiečių tarpe. Kai lietuvių tauta galutinai prarado bajoriją, ji jau buvo išsiauginusi europinės kultūros pradmenis įsisavinusią valstiečių viršūnę. Iš šios terpės į lietuvių kultūros procesą atėjo lietuvių kalba.

XIX a. pirmoje pusėje, ypač po 1863 metų sukilimo, prasidėjo tautinis sąjūdis. Kiekvieno tautinio sąjūdžio galutinis tikslas yra sukurti tautinę valstybę, kuri sudarytų palankiausias visuomenės, tautos pažangos sąlygas. Ilgas ir sudėtingas tautinio atgimimo procesas sudarė galimybes tautinės savimonės, pagimdžiusios nacionalistines idėjas, susiformavimui Lietuvoje. Dėl specifinių sąlygų (silpna ir neišsivysčiusi buržuazija) čia nacionalistines idėjas skleidė inteligentija. Kaip tik nacionalistai pirmieji suformulavo antifeodališius ir antikolonijinius reikalavimus. Kitų tautų pavyzdys spartino tautinės savimonės, tautinės patriotinės ideologijos, siekusios kuo plačiau apimti visos tautos interesus, formavimąsi. Aiškus Lietuvos politinės nepriklausomybės suformulavimas XIX a. paskutiniame dešimtmetyje rodo, kad tuo metu lietuvių buržuazinė naujųjų laikų tauta jau buvo susiformavusi. Jos brandumo lygį apsprendė tautinė savimonė. Kaip tik dabar lietuvių tauta tapo ne tik tauta savaime, bet ir tauta sau. Būdama tokia ji sugebėjo ne tik suformuluoti nacionalistines idėjas, bet ir įgyvendinti jas praktiškai, XX a. pradžioje sukurdamą tautinę valstybę, į kuriąėjo ilgas šimtmečius.

Lietuvių tautos samprata turi istorinį tęstinumą. Su XVI a. Lietuva XX a. Lietuvą jungė nenutrūkstantis lietuviškas tautinės savimonės ir tautinės sampratos siūlas. Jis plonas XVI amžiuje, jis daro vingį žemyn XVII-XIX a. pirmoje pusėje ir kyla į viršų XIX a. antroje pusėje.

Iš to, kas anksčiau pasakyta, mes suvokiame, kad tautinė savimonė yra ne kas nors visam laikui įgyta. Tai ilgo, kruopštaus proceso pasekmė. Tautinės valstybės ir joje funkcionuojančių institucijų uždavinys yra užtikrinti ryšį tarp istorinio palikimo ir dabarties visuomenės sąmonėje. Istorinis švietimas ne tik vidurinėje bendro lavinimo mokykloje, bet ir tolimesnėse studijose yra būtinas siekiant ne tik formuoti, bet ir tobulinti tautinę savimonę, kaip vieną iš pagrindinių sąlygų, sėkmingam laisvų, nepriklausomų ir sąmoningų piliečių valstybės funkcionavimui.

## Literatūra

A. Maceina. Asmuo ir istorija. - V., 1992.

B. Kuzmickas. Tautos kultūros savimonė. - V., 1989.

A. Maceina. Raštai T. L. - V., 1991.

E. Gudavičius. Lietuvių tautos ankstyvieji amžiai: laimėjimai ir praradimai // Kultūros

barai. - 1994. - Nr. 5.

J. Repšys. S. Daukanto pažiūros į istorinį procesą ir istorijos mokslo uždaviniai // Lietuvos TSR AM mokslo darbai. Filosofija (3). - 1963.

## **Summary**

### **ASPECTS OF FORMING NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS**

The article deals with the importance of historical heritage in the formation of national self-consciousness. In this article attempts are being made to disclose that the task of a national state and national institutions, functioning in it, is to ensure the relation between historical heritage and the present time in the society's consciousness. Historical education is necessary not only in secondary schools but also for and perfect national self-consciousness. The latter is one of preconditions to function successfully for the state with free, independent and conscious citizen.

*Lietuvos žemės ūkio universitetas*

# KELI HUMANIZMO ASPEKTAI EUROPIETIŠKO ROMANTIZMO KONTEKSTE

Nijolė Kašelionienė

Humanizmas - labai plati sąvoka, jo prasmė aiškėja tik išsižiūrėjus, kaip kito pasaulėjauta nuo Renesanso iki šių dienų. Mano tikslas - paryškinti kai kuriuos romantizmo epochos humanistinius aspektus, kuriuos suformavo romantinės pasaulėžiūros raida. Viliuosi, kad jie galėtų talkinti dėsant romantizmo sampratą mokykloje. Juolab, kad dar neseniai, ją aiškinant, rašytojai-humanistai ir progreso mylėtojai beatodairiškai tapdavo ateistais, sureikšminant vieną romantinio maišto pusę. Pamėginsiu atkreipti dėmesį į humanizmo santykį su tikėjimo problema.

Žmogaus problema, regis, niekada nebuvo tokia ryški kaip Renesanso laikais. „Žmogus yra visų daiktų matas“, - buvo teigiama XVI - amžiuje, o tai reiškė, kad žmogus yra santrauka, visatos „mikrokosmas“, išbaigta vienovė, tokia kaip pasaulis; realybė suvokiama tik pažinus save ir pagal analogiją su pasaulio esatimi. Pasak A.Béguin, šios idėjos atgyja romantikų kūryboje, vėl sureikšminant Mitą, Poeziją, Religiją (2). Kaip žinia, XVIII amžiaus humanizmas gerokai skyrėsi nuo renesansiškojo. Racionalistui žmogus - išdidi būtybė dėl to, kad gali didžiuotis savo protu. Prancūzų enciklopedistai, vadind save naujaisiais humanistais, skelbė kovą netolerancijai, despotizmui, o jų pagrindinis uždavinys buvo ugdyti švietimą. Žinome, kad romantikai šių idėjų ne tik kad neatmetė, bet kūrė naujas utopines svajones apie idealią visuomenę. Tačiau suabejota proto, racionalaus mąstymo galia. Pasak A.Béguin, XVIII amžiaus pirma pusė - tai epocha, kurioje nebuvo vietos nuostabai ar nerimui, epocha, kurčia likimo balsui, akla ženklams ir vaizdiniams. Tačiau šiame klimate atsirado žmonių, kurių nebepatenkino vien intelektualūs ginčai. Herderis, jaunasis Goethe, Rousseau ir net Diderot, pietistai ir okultistai, visi vienaip ar kitaip, daugiau ar mažiau ima suvokti pasaulį kaip savęs tęsinį, savo esybę įterptą į kosminio gyvenimo audinį. Jenos romantikai iškelia „jutiminės kontempliacijos“ svarbą, tik ji išveda už buitinės tikrovės, regimo pasaulio ribų, į begalybę, kur surandamos žmogų viršijančios galios, sprendžiamas dievybės klausimas. Poetas mistikas didžiuojasi tuo, kad sugeba aptikti savo gilumoje panašumą su jį viršijančia tikrove, ir jo išdidumas tuomet gali virsti didžiausiu nusižeminimu. Jis suvokia, kad žmogus yra nežinomo likimo rankose ir mano, kad jo misija yra ižiūrėti visus šio Likimo žmogui skiriamus ženklus. Poetas mistikas Novalis kritikavo XVIII amžiaus racionalizmą, kuris pagimdė jo laikmečio ateizmą ir savo veikale „Krikščionybė arba Europa“ teigė, kad Europa žus, jei jos neišgelbės krikščionybė, tikėjimo vienybė. Jo svajonė buvo naujas harmoningas pasaulis, kuriame viešpatautų *humanizmas*. F. Šlegelis suformulavo koncepciją apie visų kultūros sričių pertvarkymą religiniu pagrindu kaip būtiną vystymosi sąlygą. Pirmiesiems vokiečių romantikams humanizmas natūraliai siejosi su religija. Ankstyvasis romantizmas ir Anglijoje (Ežero mokykla), ir Prancūzijoje (Chateaubriand) buvo giliai krikščioniškas.

Tačiau laisvės dvasia, persmelkusi romantikų estetiką, nelabai derėjo su religiniu dogmatizmu. Vis aštriau juntamas „sąmonės skilimas“. Pasak garsaus mūsų laikų filosofo ir

psichologo Michel Foucault (1926-1984), ant XIX amžiaus slenksčio Vakarų epistemoje išskyla žmogus kaip empirinė, o kartu - transcendentinė būtybė, kaip apibrėžtas savo kūno, o kartu - nesuvokiama, protu neįmenama mįslė, ir tokio žmogaus pasirodymas atveria erą, kurią jau galima pavadinti “modernia” (3). Kaip apibrėžta būtybė, žmogus jaučiasi atskirtas nuo savo ištakų, ir tuo galima paaiškinti ypatingą dėmesį laiko temai literatūrinėje kūryboje: laiko kaip pasikartojimo, laiko kaip atotrūkio ir sugrįžimo, ir apskritai retrospekciją, itin būdingą romantizmo epochai. Romantikai bando aiškinti kosminį tapsmą kaip kelią į sugrįžimą, į prarastą vienovę. Sugrįžti padeda mitai, kuriuos gimdo nuopuolio idėja. Miltono “Prarastas rojus” įkvepia išsąsą romantikų kartą: po Chateaubriando “Kankinių” seka Byrono misterija “Kainas”, Lamartineo poema “Angelo žlugimas”, Hugo legenda “Šėtono galas”, Baudelaire eilėraščiai “Kainas ir Abelis” bei “Šėtono litanijos”, ir tai tik žymesnieji kūriniai. Daugelyje jų tiesiogiai ar netiesiogiai už blogą visatos tvarką kaltinamas kūrėjas, tuo tarpu šėtonas įgyja Prometėjo bruožų. Šį paradoksą, manau, gali paaiškinti romantinės pasaulėjautos kitimas nuo katalikybės (1809 metais Augustas Šlegelis priešpastatė katalikybę protestantizmui: pastarasis perdėm praktiškas, todėl nutolęs nuo dvasingumo tikrųjų pradų (4) prie protestantizmo (pavyzdžiui, 1825 prestižiniame literatūros žurnale “Globe” kritikas Vitet aiškina, kad naujojo amžiaus ženklas - individo laisvė, kurios atitikmuo literatūroje - “nepriklausomas skonis”, tai - protestantizmas literatūroje ir mene (1), o nuo protestantizmo - į liberalizmą. 1830 dramų “Hernani” įžangoje Hugo pateikė žymų apibrėžimą: “romantizmas - tai liberalizmas literatūroje”, atitinkantis liberalizmą politikoje, išgalėjusį Liepos Monarchijos metu.

Pasak Michel Foucault, XIX amžius - liberalizmo amžius. Liberalizmas ieško vidurio tarp geriausio ir blogiausio, tarp tiesos ir melo, tarp to, kas protinga ir kas absurdiška. Liberalas garbina Dievą, bet gerbia ir Šėtoną. Jis siekia tvarkos, bet mėgsta anarchiją. Liberalas atveria kelią revoliucijai, tačiau, jai išplieskus, pasitraukia (3). Taip iš degančio Paryžiaus, išsigandęs teroro, spruko Viktoras Hugo, tačiau tai nesukliudė vėliau rinkinyje “Baisieji metai” apdainuoti eilėmis didvyrišką komunarų žūtį. Pavyzdys ne tam, kad sumenkintume Hugo nuopelnus bet kuriam laisvės siekiančiam judėjimui. Tačiau faktas, kad visi romantikai dažnai keitė savo politines pažiūras, nepriklausomai nuo to, ar jie buvo konservatoriai (kaip Chateaubriand), ar radikalai (kaip Byronas, Hugo). Beje, kas labiau nesuderinamo už Byrono revoliucinės veiklos programą ir jo pareiškimą: “demokratija - tai niekšų aristokratija”? Romantinis mąstymas priešinasi bet kokiam schematizavimui. Liberalizmas yra tikroji romantinės epochos humanizmo esmė.

Romantikas - kraštutinumų poetas. Pati laisvės dvasia juos gimdo. Tarp kraštutinumų susikurianti įtampa geba peržengti bet kokias ribas, išvesti į chaosą arba beprotybę. “Romantizmo pasaulėvaizdžio absoliutas yra nestruktūruotas ir primena pirminį chaosą, “moteriškąją gamtos dvasią”, - rašo R. Tamošaitis (5). “Joje ima šėlti iracionalios, išcentrinės jėgos, maišto ir ekstazės energija. Šio vyksmo centre išryškėja individualistinis, ego-centrinis subjektas, įpareigotas pats kurti mitus bei simbolius”. Neįvaldytas chaosas pavojingas: Hölderlinas išprotėjo, Kleistui “kova su demonu” baigėsi savižudybe. Stipriausieji užvaldė ir iš jo nulipdė pasaulį. Anot J. P. Richardo, rašyti Viktorui Hugo reiškė įveiksminti chaosą, jį kurti žodžiais, tačiau ir užvaldyti įvardijant (6). Pati kalba jau iškildavo kaip chaosas, kovojantis prieš žmogų, bet kartu ir erdvė, kurios šeimininku tampa žmogus, ar bent jis tampa šio chaoso signifikantu. Hugo teigė, kad kūrėjas - genijus yra netoli beprotybės, jis regi vaiduokliškas mintis, kurios apvaisina arba parbloškia. Dievas žmogui



pasirodo sapne. Bet reikia, kad sapnuotojas pergalėtų sapną. Svajonė, sapnas - tai taip pat kova. Hugo iš šios kovos išeina laimėtoju. Jo kūryba demonstruoja perėjimą nuo spontaniškos, fragmentiškos prie visuotinės, susintetintos mitologijos, kitaip tariant, nuo pagonizmo ar politeizmo prie panteizmo, kur vyriausia mintis - beformė. „Amžių legendos“ centre išpūdinga poema „Satyras“ - o tai yra gigantas, kurio akyse prometėjiška „pavogtos ugnies šviesa“, reziūuoja vyraujančią temą: žmonija, pamažu išsivaduodama iš trigubo jungo: prietarų, tironijos ir gyvuliškos materijos, pagal progreso įstatymą žengia į savo išsilaivšinimą ir apoteozę, kurią skatina mokslo bei technikos pažanga. „Šėtono galas“ vaizduoja Blogio dvasios žlugimą ir šėtono atgailą. Liuciferio nuopuolis poetiškas, jis lieka beformio chaoso kunigaikščiu ir taip yra sudievinamas, nors pats Hugo to ir nepripažįsta. Poemoje „Dievas“, kuri laikoma tam tikra metafizine religijų istorijos santrauka, išryškėja dieviško pažinimo kryptis ligi švytinčios gėrio ir teisybės Dievo apoteozės, išskylančios iš abejonių ir nerimo nakties. Žmogaus kūniškam gyvenimui gėstant, lieka „virpanti siela, iš troškulio pažinti besiveržianti į tai, kuo ji galėtų būti; tai lūpos, siekiančios bent gurkšnio tekančio vandens, tegu ir iš fatališkos nakties delno“ (1) (vertė N. K.)

Visa Hugo kūryba, o ypač „Amžių legenda“, yra akivaizdus romantinės sintezės pavyzdys. Joje dera humanistinis polėkis (žmonijos išsilaivšinimas, pažanga), antidogminė nuostata (atsisakymas prietarų) ir dieviško absoliuto siekis.

Romantinis mąstymas iš esmės transcendentinis, jis neatsiejamas nuo dievoieškos, kuri nebūtinai baigiasi krikščioniško Dievo suradimu, tačiau visuomet reiškia įtikėjimą į žmogų viršijančias galias. Ir tai nesumenkina žmogaus bei jo humanistinio polėkio.

## Literatūra

1. Littérature du XIXe siècle. - Paris, Nathan, 1986.
2. Béguin A. l'ère romantique et le 19<sup>ème</sup> siècle. - Paris, 1991.
3. Magazine littéraire. - 1994. - Nr. 10.
4. Šlegelis A. Apie dramos meną ir literatūrą // Poetika ir literatūros estetika. - T. 1. - V., 1978.
5. Tamošaitis R. Romantizmo paradigma epochų perspektyvoje // Metai, 1995. - Nr. 1. - P. 102-112.
6. Richard Jean-Pierre: „Hugo“, dans Etudes sur le romantisme, éd. du Seuil. - 1970.

## Résumé

### LES QUELQUES ASPECTS DE L'HUMANISME DANS LE CONTEXTE DU ROMANTISME EUROPEEN

Le concept de l'humanisme ne se révéle qu'en examinant les changements de son interprétation ... partir de la Renaissance jusqu'... nos jours. Le but de ce travail est de faire ressortir quelques aspects de l'humanisme dans le cadre de l'évolution de la pensée romantique. L'attention est portée sur le rapport de l'humanisme avec le problème de la foi. Au cours du mouvement romantique européen on discerne l'évolution de l'humanisme chrétien vers l'humanisme libéral.

*Vilniaus pedagoginis universitetas*



# ЧТЕНИЕ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В КОНТЕКСТЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дануте Клумбите

Новая структура литературного образования в Литве предполагает знакомство с иноязычными, в том числе русскими, художественными произведениями в переводах и в курсе зарубежной литературы.

Этот курс организован по жанровому принципу: изучаются типологически близкие ( одного жанра, рода, метода) произведения разных национальных литератур. Отобраны яркие и типологически значимые произведения. Такая организация курса открывает возможность углубиться в поэтику жанра, познакомить учащихся с разными видами литературных отношений и взаимосвязей, показать эволюцию жанра. Все это, безусловно, способствует воспитанию квалифицированного читателя.

Однако проектируемое содержание курса зарубежной литературы включает в себе и целый ряд камней преткновения, которые легко обнаружатся при попытке на практике реализовать это содержание. Первый из них: “ Общие программы” (1) не требуют одинакового внимания к произведениям западной-восточноевропейской литератур. Выбор авторов (а тем более произведений) для учителя свободен.

Намечающаяся диспропорция между объемом зарубежного материала и временем, отведенным на его прочтение, позволяет предвидеть и предпочтение учителями произведений западноевропейской литературы. Они просто менее объемные, чем, например, “ Война и мир” Л.Толстого. Этому способствует и явно наметившаяся тенденция западного европеизма и изменившийся статус русской культуры в Литве.

К тому же в школе забыта и традиция изучения русской литературы как зарубежной. Не подготовлены учебники, соответствующие современным научным требованиям. Большинство литуанистов, которые будут вести этот курс, не подготовлены к преподаванию русской литературы.

Думается, что минимальная стабильность имен и произведений все же в программе необходима. Без нее невозможна интеграция гуманитарных предметов. Важно и то, что пустив этот процесс выбора произведений на самотек, мы лишим учащихся знакомства с русской литературой вообще. А эта литература, говоря словами Вл.Набокова, “ по своим художественным достоинствам, по своему мировому влиянию, по всему, кроме объема, сравнялась с английской и французской, хотя эти страны начали производить свои шедевры значительно раньше” (7, 14).

Разумеется, что в “Общих программах” указано лишь основное направление,

которое нуждается в более детальной конкретизации программ.. Такие разработки существуют пока только для гимназий. Имеются в виду материалы для программ, разработанные Р.Норкявичене, К.Л.Кузмайте и Р.Яноните (8, 9, 10). Они заслуживают внимание гуманитариев, так как сделана большая работа. В них воплощен культуроведческий подход и показана возможная интеграция гуманитарных предметов. намечены и вехи “горизонтального контекста” национальной и зарубежной культур. Однако в них культурный фон, необходимый для произведений русской литературы, думается, намечен лишь общо. Это понятно, ибо в “Общих программах” не делается акцента на раскрытии национальных особенностей отдельных литератур.

Тем не менее этот культурный фон даже тогда, когда в содержание среднего образования входил систематический курс русской литературы, был у учащихся весьма узким и обнаруживал многие пробелы. Нами исследованы фоновые знания студентов - литовцев, приступающих к изучению русской литературы (как основного предмета их будущей специальности) (4).

Шедевры русской литературы 19 века, намечаемые для изучения в курсе зарубежной, отражают дворянскую культуру. В силу некоторых особенностей родной литературы дворянский образ жизни даже студентами воспринимался нередко как средоточие только отрицательного влияния на окружающих. Лишь представление о внешней стороне дворянского быта можно было считать удовлетворительным.

Информированность студентов о социальном облике дворянской эпохи, формах образования, интеллектуальной жизни весьма поверхностна, а подчас и искажена. Обнаружены самые примитивные сведения о культуре и времяпровождении дворян.

Тем более преподавая в школе русскую литературу в курсе зарубежной, нельзя надеяться, что культурный компонент, “вросший” в литературное произведение будет адекватно “вычитан” самими учащимися. Известно, что он не всегда раскрывается через язык, т.е. не лежит на поверхности, а подчас кроется в самой образной системе.

Конечно, обеспечение культурного фона усложняет процесс преподавания, но дает положительные результаты. Культуроведческий подход опирается на ассоциативные связи, которые появляются в сознании учащихся, и позволяет подключить их к усвоению произведения. Отсутствие же нужной информации может послужить и причиной неверного восприятия литературных фактов. Приведем пример такой ошибки.

Известно, что женские образы русской литературы популярны среди учащихся. Но увлекаясь обаянием личностей пушкинской Татьяны и тургеневской Елены, немногие осознают, что это представительницы разных эпох общественного развития, и многое в их поступках как раз этим и обусловлено.

Поэтому сопоставляя эти образы в XI классе, учащиеся отдают предпочтение Елене, не видя в Татьяне “героини своего времени”. В их сочинениях и устных ответах можно встретить и такие суждения. “Больше нравится Елена, борющаяся за свое счастье”; “Татьяна неактивная, пассивно-покорная”; “Татьяну устраивает

узкий семейный мирок, а Елена хочет деятельного добра, хочет быть полезной обществу”; “Елена приносит в жертву свое благополучие, а Татьяна - счастье, и эта жертва не окрыленная высокими общественными порывами”; “Елена верна идеалам мужа”; “Татьяна верна нелюбимому человеку”; “У Стаховой краткое, но счастливое замужество, озаренное большой любовью”; “У Лариной внешне спокойное, но без любви и страсти замужество”.

Все эти суждения возникли на основе текстовой информации, на интерпретацию которой повлияли и современные представления о назначении женщины, и движение феминисток в республике, и некоторые особенности родной литературы, проявившиеся в произведениях писательниц XX века (Шатриос Рагана, Бите), где весьма популярен образ деятельной женщины, стремящейся к общественной жизни или просветительской деятельности.

К тому же, читая рассказы Жемайте, школьники запомнили, что брак без любви не может быть счастливым.

Так хорошо улавливая проявления характера Татьяны в сфере любви, но не имея достаточной внетекстовой информации об эпохе, о том, что могли “делать” дворянские женщины в 20-е годы XIX века в России, школьники теряются при нравственной оценке этих образов.

Как утверждают историки, “сфера проявления характера женщины в пушкинское время была почти изолированной от общественной жизни” (4, 154).

Думается, необходим и разговор о том, что моральная устойчивость уберегла Татьяну Ларину от отрицательного влияния светской среды, от “лицемерия и обмана”, о том, что в этом образе заложена огромная нравственная сила, способность пожертвовать личным счастьем тому, что она считает своим долгом. А может быть, нужно и знакомство со своеобразным продолжением жизненной ситуации, описанной в романе Пушкина, когда многие дворянки, верные своим мужьям-декабристам, разделили их участь.

А Елена - героическая личность, какой ждало русское общество в начале демократического движения XIX века. Она жертвует всем ради любви и долга, предана идеалам свободы. Чтобы понять ее подвижничество, необходима внетекстовая информация о том, что могла позволить себе молодая дворянка в 50-60-е годы.

Таким образом, обеспечить этот культурный фон - немаловажная задача для реализации проектируемого литературного образования. Но одних обзорных тем в учебниках о том или ином литературном методе или жанре и т.п. явно недостаточно, ибо поэтика метода или жанра по-разному проявляются в разных литературах. Своеобразен и мир каждого крупного литературного произведения.

Нам представляется важным, готовя учащихся к восприятию культурного фона произведения, культурные реалии связывать с содержанием конкретного произведения.

Очевидно со временем выработается какая-то система такого обеспечения. Если перечень отобранных произведений в курсе зарубежной литературы приобретет некую стабильность., фоновые знания расширить можно подключая и курс чтения на русском языке.

В курсе чтения на русском языке воплощается социокультурная концепция с репрезентацией характерных для русской культуры черт. Естественно, что она выборочна и реализуется пока в большей степени произвольно.

Думается, установка на интеграцию названных выше дисциплин будет взаимопользуемой. Изучаемые произведения русской прозы будут больше обеспечены “вертикальным” и “горизонтальным” контекстом русской культуры, а включенные в содержание обучения русскому языку художественные тексты будут интегрированы в общий контекст знаний по русской литературе. Это повысит их учебную мотивацию и позволит авторам пособий найти систему подачи и отбора социокультурных элементов для книг чтения на русском языке.

Дело осложняется тем, что знакомство с произведениями русской литературы будет происходить на двух языках и под руководством разных учителей. Поэтому важно создать учебники, в которых такая интеграция была бы запрограммирована. Фоновая информация в курсе чтения может быть подана на уровне отдельных фактов, а обобщена и развита в учебниках зарубежной литературы.

Возникает и необходимость продолжить исследование культурного тезауруса учащихся (он в данное время значительно изменился). Без описания фоновых знаний нельзя рационально интегрировать учебные предметы.

## Литература

1. Bendrosios programas. - V., 1994.
2. Ganusauskienė A., Žuklijienė Z. Lietuvių kalba humanitarinėje gimnazijoje. - V., 1996.
3. Čepaitienė G. Lietuvių kalbos programa V-X klasėse. - V., 1994.
4. История русского романа. В 2-х томах. - Т.1- М.-Л., 1962. - С. 154.
5. Клумбите Д. Русское дворянство в восприятии нерусских студентов // *Filologija ir metodika*. - 1995. - Nr. 2. - P. 173-179.
6. Kuolys D. Vilkiuko sindromas // *Dialogas*. - 1997 m. gegužės 16 d. - Nr. 20. - P. 1-2.
7. Набоков Вл. Писатели, цензура и читатели в России // *Лекции по русской литературе*. - М., 1996.
8. Norkevičienė R., Kuzmaitė K.L., Janonytė R. Literatūrinis lavinimas I-IV gimnazijos klasėse (humanitariniai ir meno disciplinų ryšiai) // *Gimtasis žodis*. - 1996. - Nr. 7; Tų pačių autorių medžiaga programai žurnale “Gimtasis žodis” - 1997.- Nr. 1 ir 1997. - Nr. 4.
9. Norkevičienė R., Kuzmaitė K. L., Janonytė R. Literatūrinis lavinimas II gimnazijos klasėje (humanitarinių disciplinų ryšiai) // *Gimtasis žodis*. - 1997. - Nr. 1. - P. 7-18.
10. Norkevičienė R., Kuzmaitė K. L., Janonytė R. Literatūrinis lavinimas III-IV gimnazijos klasėse // *Gimtasis žodis*. - 1997. - Nr. 4. - P. 13-25.

## **Reziumė**

### **LESEN IN DER RUSSISCHEN SPRACHE IM KONTEXT DER LITERARISCHEN AUSBILDUNG**

Während der Umstrukturierung der literarischen Ausbildung bekam die russische Literatur einen neuen Status: sie ist als ausländische Literatur zu verstehen. Man lernt jetzt russische Werke in ihren litauischen Übersetzungen. Nur einzelne kleine literarische Texte werden in der Sprache des Originals gelesen. Daraus folgt die Notwendigkeit die Wahrnehmung des kulturellen Hintergrundes der russischen Werken zu versorgen. Zu diesem Zweck schlägt der Autor vor, die Kurse der russischen Sprache und russischen Literatur (wie ausländischen) auf integrativem Niveau zu betrachten, um sie in einem System zu vereinigen.

*Šiaulių pedagoginis universitetas*

# LIAUDIES PASAKA MOKĖ IR MOKO: BŪK DARBŠTUS, NEBŪK TINGINYS

Monika Lazauskienė

Kai Lietuvos kaimuose mokyklos slėpdavosi nuo rusų žandarų, o vaikų auklėjimas dažniausia vykdavo šeimose, pasakos buvo viena pagrindinių vaikų ugdymo priemonių. Lietuvos mokykloms jubiliejiniais metais derėtų prisiminti pasakų sekimo tradicijas.

Straipsnyje norima analizuoti tas pasakų ypatybes ir galimybes, kurios padeda ugdyti tinkamą vaikų pažiūrą į darbą ir darbštumą.

Darbštumas - dorovinė žmogaus charakterio savybė, nusakanti jo teigiamą santykį su darbu. Tai tingėjimo priešybė. Darbštumą būtina ugdyti nuo mažens, nes jis yra ir pagrindinis doro žmogaus bruožas. Didelės galimybės pažiūros į darbą ugdymui glūdi pasakose, tinkamai parinktose įvairaus amžiaus vaikams.

**Pasakų sekimo tradicinė situacija siejosi su darbu.** „Pasakoms nereikėdavo skirti atskiro laiko” - teigia senoliai, turėdami omenyje pasakas dirbant. XIX a. paskutiniaisiais ir XX a. pirmaisiais dešimtmečiais 41,1% vaikystėje girdėtų pasakų palikdavo didžiausią įspūdį, kai jos buvo sekamos, pasakotojams atliekant kurį nors darbą: verpiant, mezgant, sukant siūlus ar virves, plėšant plunksnas ar pan. (8, p. 127). Lietuvių valstiečių šeimose buvo įprasta, kad poilsio metu suaugusieji dirbdavo lengvus darbus, kuriuos jie laikydavo poilsiu. Taigi, **pasakos vaikams buvo sekamos suaugusiųjų poilsio metu.** Kai kuriose šeimose susiklostydavo tam tikros tradicijos, ir pasakos būdavo sekamos tai šeimai charakteringomis aplinkybėmis. Štai kaip prisimena Jurgis Bukėnas, g. 1890: „Pasakas mums visuomet sekdamas rudens ir ilgais žiemos vakarais. Tada vyrai virves veja, roges dirba ar kita ką, moterys verpia, o bobutė ar mama mums mažiems, susispietusiems prie pečiaus ir prie jos, pasakas seka”. „Mama verpia ir pasakoja, kartais net užmigdavau”. „Tėvas, šiaučius, siuva batus ir pasakoja pasaką” (8, p. 127). Tokias pasakas sekant maži vaikai greičiau užmigdavo, vyresni - lengviau įsijungdavo į bendrą darbo nuotaiką. Vakaro užsiėmimais užimdavo ir vaikus („Verpiant pasakodavo, kad aš supčiau sesutę”).

**Vyresniojo amžiaus vaikams pasakų sekimas tiesiogiai siejosi su darbinio mokymu šeimoje.** „Tėvai mus mokė siūt, daryt gėles. Seka pasaką ir liepia viską daryt. Iš šiaudų žvaigždes, iš popierėlių visokių daiktelių darydavom” (9, Mikalina Glemžaitė, g. 1891).

**Piemenavimas irgi susijęs su pasakomis.** 8,7% informantų pasakos priminė piemenavimą laukuose, ypač valandas prie laužo arba perpiečių metu, gyvuliams sugulus: „Kap gyvulius priganom, tep storosta ir provija visokias baikas”. Ypač tradicinė pasakų sekimo situacija buvo gyva Lietuvos kaime iki XX a. pradžios („Iki radijos aparatų, gramofonų paplitimo apie 1914 metus, iki keldinimosi į vienkiemius”). Tačiau tradicinių situacijų nykimo svarbiausia priežastimi buvo vaikų užimtumas mokykloje. Ir pirmosios knygos, patekusios vaikams į rankas, dažniausiai būdavo pasakų knygos. Jos ir sužadindavo norą išmokti skaityti (9, Juozas Petrulis, g. 1904).

**Pasakų personažų poelgiuose atskleidžiamas tiek vaikų, tiek ir suaugusiųjų darbštumas.** Dažnai sutinkamos pasakos apie našlaičius. Pvz., „Sigutė” (1, p. 430),



“Mildutė” (1, p. 438), “Meškos trobelė” (1, p. 450) ir kt. Bene gražiausia lietuvių liaudies vaikų pasaka apie našlaitę Sigutę. Jos sunki padėtis, išjojus broliui į karą, dar labiau pablogėjo. Pamotė neapkentė Sigutės ir visaip ją vargindavo. Našlaitė atlikdavo sunkiausius darbus, triūsdavo apie namus, o vasarą ganydavo. Pamotei atrodė, kad Sigutė per maža dirba, todėl prisakydavo jai daug sunkių darbų. Sigutė valgė ir miegojo su gyvuliais tvartuose, nes pamotė nenorėjo jos matyti.

Našlaitėlė buvo graži, protinga, darbšti, kukli ir skaisti mergaitė. Sigutė su gyvuliais elgiasi tinkamai, juos prižiūri ir bendrauja su jais. Šie gi vėliau pasirodo esą stebuklingi ir padeda jai. Karvutė iš pakulų kuodelio atrija gražius drobės marškinėlius. Šituo išreiškiama liaudies svajonė palengvinti sunkius ir ilgai trunkančius darbus. Be to, patvirtinama ir pedagoginė išmintis: vaikai turi dirbti jų amžių ir jėgas atitinkančius darbus.

Pasakoje įterpta eiliuota personažų kalba. Ragana kalba drūtu balsu, karvutė ir kalaitė - laibu balseliu. Iš Sigutės pelenų išlėkusi antis praneša broleliui apie save švelniu seselės balseliu. Pasakoje tarp Sigutės brolio ir raganos vyksta dialogas, kurio kalba labai konkreti, paprasta ir aiški. Dėl turinio dramatizmo ir meniškos kalbos ši pasaka labai tinka inscenizavimui, vaidybai.

Stebuklą ir buitinę pasakose teigiami personažai būna darbštūs, kantrūs, stiprios valios, užsigrūdinę fiziškai. Darbštiesiems sekasi ir fantastinių nuotykių metu. Antai, pasakoje “Čiužukėlis” (4, p. 86) darbštus našlaitis viską nudirba: pašeria arklius, veršius, šunis palakina, juos pagirdo, pats pavalgo, tada ant rogučių važinėjas. Kai pasakos pabaigoje ragana jau medį graužė, jis šaukė žalmargius veršius, širmus žirgus, baltus kurtus. Visi atlėkė ir jam padėjo išsigelbėti.

Darbštūs ir dori valstiečiai buitinėse pasakose visad laimi savo išmintimi (“Gudrus valstietis” (4, p. 234), jiems padeda antgamtinės jėgos (“Aitvaras”, 4, p. 272). Pasakose suaugusieji išmintį išreiškia ir patarimų forma. Patarimais pabrėžiama darbo reikšmė, žmogaus tvarkingumas ir kitos gerosios savybės. Tačiau vaikai ne iš karto supranta ir paklūsta tėvų paliepimams ar patarimams. Pasielgę kitaip, jie įsitikina, kad tėvai linkėjo tik gero. **Gili auklėjamoji mintis glūdi tokiose pasakose: jose išreiškiama liaudies pažūra į vyresniųjų gyvenimo patyrimą.** Antai pasakoje “Gailestingas sūnus” senas tėvas pataria, kaip verstis, blogiems metams ištikus. Tėvas taip paveikia karalių, kad šis išleidžia įsakymą, kad senelių daugiau niekas nežudytų: “Jaunieji tebūnie darbui dirbti, o seniai patarimams duoti” (4, p. 263).

Pasakoje “Kaip žmogus su medumi valgė” mirdamas tėvas patarė sūnui: “Kai dirbsi lauke, niekam nesakyk “padėk Dieve” ir, atėjęs iš darbo, niekuomet nevalgyk be medaus”. O tai reiškia, kad išėjus anksti į laukus dirbti, visi tik jam sakys “padėk Dieve”, o kai gerai padirbės laukuose, tai ir su medumi valgys. Šioje pasakoje galima įžvelgti liaudies filosofinę išmintį, kad darbas - ne tik žmogaus pragyvenimo priemonė, bet ir laimės šaltinis.

**Kai pasakos personažas sava iniciatyva ar prašomas atlieka naudingą darbą, jis gauna atitinkamą teigiamą atpildą.** Tai tarsi prielaida ugdytis darbštumą.

**Šalia darbštuolio pasakose aptinkamas tinginys, nevykėlis, apsilaidėlis. Jie smerktiniais poelgiais sudaro kontrastą doriesiems, darbštiesiems veikėjams.** Šalia darbštuolių našlaitėlių - podukrų gretinamos tikrosios pamotės dukterys. “Pamotė turėjo ir savo tikrą dukterį, kuri buvo negera ir nedaili. Ta sėdėjo kerčioje, lyg viešnia pasipuošusi,

išsipusčiusi, ir nieko neveikė” (1, p. 430). Pamočių tikrosios dukros pasakose nepatrauklios, mylimos tik motinų akla meile. Pvz., už nedarbštumą gauna baisų atpildą - tik kaulelius geldoj kiaulė parveža (1, p. 454), o gyvatės už tingėjimą ir prašymo nevykdymą (nenupynė vainikėlio) tokią “laimeč” lėmė: “Ir kai verks - varlės šoks iš akių, kai juoksis - driežai” (1, p. 455).

Neigiamos šeimos narių savybės pasakose šmaikščiai pajuokiamos ir pasmerkiamos. Liaudies išmintis praverčia kiekvienu konkrečiu atveju. Mergelę nevalėlę piršlys išaiškina labai sąmojingai: sergančiam arkliui, atseit, reikia “vaistų” - ant alkūnių tešlos nenuplautos ar pluoštelio sąšlavų... Kai mergelės nevalėlės namuose ir šio ir to rados gausiai, piršlys su jaunikiu kuo greičiau danginos iš kiemo (2, p. 267).

**Kas nedarba, tas neturi teisės naudotis kitų sukurtu darbu.** Gera žinoma liaudies pasaka “Vilkas - tinginys” (3, p. 289). Gardi vilkui žmogaus duota duona, bet ją užsiauginti vilkas tingi. Norui gyventi ir skaniai valgyti nedarbant - pasakos potekstėje nepritariama. Duoną reikia užsidirbti. Ta pati darbštumo būtinumo reikmė vaikams buvo ugdoma auklėjimo praktikoje. Senelė prisimena savo vaikystę: “Kai tik pasiekiau krosnį, jį reikėdavo malkų prikrauti. Darbštesnieji, nors ir maži, pasilypėdavo ant suoliuko - ir vis tiek, prinešę iš lauko, prikraudavo krosnį. Ir vandens prinešdavo mažų kibirėlių: vis lengviau mamai” (8, p. 71).

**Pasakos moko padėti dirbti kitiems.** Pvz., pasakoje “Jaučio troba” (1, p. 111) jaučiui atsisako padėti avinas, žąsinas, gaidys, balandis. “Nuliūdo jautis, palikęs vienas, be talkininkų. Vargšas išėjo vienas į mišką. Vargo, dirbo, bet padirbo” - laimi darbštumas ir atkaklumas. Blieka džiaugtis darbo rezultatais - pastoge, po kuria nebesninga ant nugaros. Kitoks likimas ištinka tuos, kurie tingi dirbti: ir avinui, ir žąsinui, ir gaidžiui, ir balandžiui tenka prašyti jautį prieglobsčio. Jautis kiekvienam primena, jog šis nebepadėjęs statyti trobos ir dėl to jis nenorįs leisti, bet šie grasina smurtu (avinas - sienas ragais išardyt, žąsinas - kiminus išpešiot iš sientarpių, gaidys - visus langus išplasnoti, balandis - stogą nuspardyti), ir jautis įsileidžia.

Ar pasikeitė šių veikėjų pažiūra į darbą, pasakoje nenusakoma, tačiau iš turinio dialogų tarp jaučio ir kiekvieno iš šalančiųjų vaikams suprantama, kad prašyti jautį įsileisti į vidų kiekvienam iš tinginių nemalonu: jie iš pradžių stengiasi jautį vadinti “jauteliu broleliu”, “jauteliu balandėliu”, “jauteliu draugeliu”. Čia prisideda ir pasakotojo antipatija tinginiams: “Priėjo gaidys prie durų, toks nusizeminęs, su vienu pirštu pabrazdino į duris ir sako: “Jauteli draugeli, priimk ir mane į savo trobelę” (1, p. 113). Dialoguose jautis darbininkas jaučiasi tvirtai, jis atsisako į trobą priimti tuos, kurie darbo bijo.

Vaikų išmonei paliekama įvertinti jaučio poelgį: iš baimės jis įsileido gyvulius ar iš atlaidumo, būdingo darbštiesiems?

Pasaka “Jaučio troba” tinka inscenizavimui, o per tai - kiekvieno veikėjo charakteristikai.

**Yra trumpų pasakų vaikams, kuriose pajuokiami tinginiai, pasišaipoma iš jų.** Gili liaudies pedagoginė išmintis ir intuicija jaučiama tokiose pasakaitėse: jose išreiškiamos viltys vaikuose matyti darbščius užvadėlius, išvengiama “nuogo” moralo, raginančio dirbti. Nedarbštieji peikiami, gėdijami.

Liaudies posakiu “Paklusnus kaip molinis Petrukas” sugėdijami nepaklusnūs, tinginiai vaikai. Yra pasakėlė, aiškinanti šio posakio kilmę ir prasmę.

“Viena moteris neturėjusi vaikų. Jai buvę liūdna ir sunku - niekas negelbėdavę

darbuose. Tada ji nusidrožusi iš medžio berniuko figūrėlę, pasistačiusi trobos kampe ir dažnai kalbindavusi: “Petruk, eik atneši vandens!” Paskui priduria: “Arba aš pati...” Ir atsineša. Reikia malkų, ji vėl taria: “Petruk, eik atnešti malkų...” Šis - nė krust, viską reikėdavę daryti pačiai”.

Šios pasakėlės Petrukas medinis. Jumoristiškai motinos pasekta pasakėlė ir šiuo metu sugėdija ir labiausiai užsispyrusius paauglius, kurie atsisako padėti jai kasdieniniuose darbuose (8, p. 77).

Gi tikrieji tinginiai pasakose piešiami tamsiomis spalvomis. Pvz., pasakoje “Geri patarimai” (5, p. 176) didelį tinginį ir girtuoklį ištinka žūtis dėl to, kad jis tingėjo pasinaudoti Dievo (pasakos veikėjo) gerais patarimais.

**Tinginytė smerkiama daugelyje etiologinių sakmių.** Jos labai artimos pasakoms apie gyvūnus. Šiuose senuose liaudies žodiniuose kūrinuose, žmogus savaip aiškindavo jam nesuvokiamas gamtos reiškinių, gyvulių ir paukščių poelgių priežastis. Tie aiškinimai virto trumpučiais meniniais kūrinėliais, kuriuose dažnai atsispindi sveikas liaudiškas požiūris į darbą. Paprastai darbas išaukštinamas tinginytės padarinių nusakymu. Pvz., “Kodėl kurmis keliu nevaikšto”:

“Žvėrys buvo susitarę tiesti kelius. Bet kurmis, tingėdamas dirbti, sakė:

- Man kelio nereikia, aš visada po žeme vaikščioju.

Užtat dabar, kai kurmis užaina ant kelio, kelias kietas, į žemę įlysti negali, dėl kojų trumpumo atvirsta aukštiekninkas ir padvesia” (3, p. 287).

Kitos etiologinės sakinės: “Volungė prašo lytaus” (2, p. 441): kažkada volungė tingėjus kasti upes ir upelius, todėl jai nevalia gerti iš upės ar upelio - tiktai nuo medžio rasą; “Žvirblio mokslas”: tingėjo žvirblis mokytis giedoti, todėl ir dabar tik čiauškia, o kitaip giedoti nemoka; “Karvelio lizdas” (2, p. 443): karvelis moka tik tiek, kiek matė pirmuosius šapus, strazdo padėtus.

**Mažiems vaikams apie darbus suaugusieji pasakoja improvizuodami.** Pvz., reali situacija: močiutė nori vaiką nuraminti, nuteikti miegui. Ji pasisodina ant kelių anūkėlių ir ima jam pasakoti:

“Miegok, einu bulbelių prikasiu. Per lungelį pažiūrėsiu, kad tu miegotum. Miegokie. Paliko boba anūkėlį. Miega. Boba už kašelio ėmė, nuvėjo bulbelių kasti. Prikasė, prikasė. Rudenį šlapios, reik nuplauc, perskalauc, kad būtų čystos, kad gražios, skusc greičiau būt. Miegokie. Ė jūs nebudzinkit, didesni. Nežiūrėkit pro lungą. Boba tai pati pažiūrės ar miega, ar nemiega” (8, p. 108).

Senelė nuosekliai pasakoja apie savo darbus: ką pirmiau darys, kaip tai atliks. Mažąjį migdo balso monotoniškumas, o didesnieji vaikai įsimena daug daugiau - ne tik klausydami, bet ir stebėdami senelės darbus. Kartais vyresnis brolis taip dainuoja: “Čiūčia liūlia mažučiuukas, / Kas gi tave bepasups? / Aš išėsiu riešutaut, / O motušė linų raut. / Kas tau košę bešvirs / Ir pienelio beipils? / A a a a, olialia, / Opapa, odza dza!” (7, p. 59).

Paprastai tokiose pedagoginėse situacijose svarbiausias dalykas - natūrali darbinė aplinka: visi dirba savus darbus. Tai gražiai atsispindi ir tradicinėje vaikų kūryboje. Pvz., “Padirbau darbą, / Darbelį padirbau. / Nėra man darbelio / Nė kokio, lylia. / Tiš, vištele, / Iš kanapėlių, / Us, kiaulele, / Iš bulbelių. / Atsirado darbelio / Visokio, lylia” (6, p. 28). Arba trumputė eiliuota pasakaitė mažyliams: “Vilkas grikius sėjo, / Meška užakėjo, / Briedis nupjovė, / Laputė sukrovė. / Oželis iškūlė, / Šernas gi išvėtė, / O pelytė, ta mažytė, / Prinešė aruodus” (6, p. 33). Liaudies posakio mintį, kad “Daug rankų didelę našą

pakelia” šia trumpute pasakaite galima vaikams pateikti labai įvairiai: deklamuojant, dainuojant, išskaičiuojant ir pan.

**Darbštumo ugdymo idėjos liaudies pasakose dažnos ir jų panaudojimas yra gyvybingas. Tokių pasakų populiarumą palaiko didelės galimybės kūrybiškam perteikimui, plačiam interpretavimui.**

**Pasakos palaiko vaikų optimizmą ir siekį išsiugdyti dorovines savybes, tarp jų ir darbštumą. Lietuvių liaudies pasakos, kurios moko teisingai suprasti darbą, darbštumą, žmonių pagalbą vienas kitam, yra efektyvi vaikų ugdimoji priemonė.**

## **Literatūra**

1. Lietuvių tautosaka. - T. III. - V., 1965.
2. Lietuvių tautosaka. - T. IV. - V., 1967.
3. Lietuvių tautosakos rinktinė. - V., 1954.
4. Gulbė karaliaus pati. Lietuvių liaudies pasakos. - V., 1963.
5. Senelių pasakos. - V., 1972.
6. Vai žydėk, žydėk, balta obelėle. - V., 1954.
7. Maži piemenėliai - didi vargdienėliai. - V., 1958.
8. Lazauskienė M. Pasakų panaudojimas vaikų auklėjimui lietuvių valstiečių šeimoje (XIX a. pabaiga - XX a. pradžia). Pedag. m. kand. dis. - V., 1972. - VUB RS, F. 76, Ds. 1713.
9. Liaudies pedagogikos medžiaga. Prisiminimai apie kai kurias auklėjimo priemones šeimoje (XIX a. pabaiga - XX a. pradžia). Surinko M. Lazauskienė. - 1972. - RPM, F. IV-c b. Nr. 361.
10. LTR 4157(22).

## **Zusammenfassung**

### **DAS VOLKSMÄRCHEN LEHRT: SEI TÜCHTIG, SEI NICHT ARBEITSSCHEU, SEI KEIN FAULENZER**

Die vielfältigen Möglichkeiten, Anschauungen zur Arbeit zu vermitteln, finden in etlichen Märchen ihren Ausdruck.

Die Tradition des Märchenerzählens ist somit eng mit der Arbeit verbunden.

Vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis zum Ende des 20. Jahrhunderts wurden die Märchen den litauischen Bauernkindern erzählt, zum Beispiel während der Arbeitspausen oder bei leichten Handarbeiten wie Spinnen, Stricken, Häkeln u.ä.

Dies wurde nachgewiesen durch Befragungen, bei denen sich 41,1% der Auskunftgebenden daran erinnerten, die Märchen aus der Kinderzeit oft bei den oben genannten Gelegenheiten gehört zu haben.

Die positiven Persönlichkeiten, die in den Zaubermärchen oder in den einfachen Hausmärchen auftauchen, sind meistens tüchtig, arbeitsam, geduldig, willensstark und körperlich gesund.

Die Tüchtigen haben meistens Glück, ihnen wird oft in schwierigen Situationen Hilfe angeboten.

Die Helden sind in den Märchen immer ein gutes Vorbild für die Kinder. Für ihre

guten Taten werden sie meist belohnt und wer faulenzet und nichts tut, wird meist bestraft.

Wer keine Arbeit leistet, der hat auch keinen Anspruch auf die Früchte der Arbeit des Anderen, z.B. im Märchen “Der faule Wolf”, “Die Hütte des Bullen” u.a.

Solche Märchen sind sowohl in ihrer inhaltlichen Aussage, als auch ihrer künstlerischen Ausdruckskraft sehr direkt zur Vermittlung von gesellschaftlichen Verhaltensnormen und Wertevorstellungen angelegt.

Sie bieten ein großes Spektrum von praktischen Ratschlägen für das Leben.

Auf diese Weise sind diese und andere Märchen für die Entwicklung der Kinder in Bezug auf ihre Einstellung zur Arbeit sehr lehrreich und anschaulich.

*Vilniaus pedagoginis universitetas*

# ОТ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА К ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

Galina Linkienė

Исходя из того, что “коммуникативность” и “лингвостранановедение” (1,8) являются основными категориями методики преподавания иностранных языков, соответственно нами в Мариямпольском педучилище и определяются цели обучения русскому языку как третьему иностранному - формирование коммуникативной, лингвистической и социокультурной компетенции посредством тем “Лингвистические основы связной речи” и “Духовная культура России и русских, проживающих в Литве”.

В стремительном темпе жизни XX века во всей мировой науке и особенно в системе образования намечается поворот к человеку. Осмысление понятий “гуманитаризация” и “гуманизация” и внедрение их в учебный процесс является насущной проблемой современной школы, что нашло свое отражение в концептуальном труде, определяющем общее направления содержания школьного образования (2, 10 и др.).

Под термином “гуманитаризация” имеется в виду содержание учебного материала, способствующего формированию личности, ее нравственно - эстетических ценностей. Возможности вышеназванной избранной нами темы в этом отношении неисчерпаемы. Однако из-за ограниченного количества уроков мы задались целью через глубоко национальное в русской культуре показать те нравственно-эстетические ценности, которые объединяют ее с другими культурами, что соответствует общей идее вышеупомянутых программ.

Известно, что “русская культура, подобно другим культурам и даже гораздо в более значительной степени, выросла на религиозной основе” (3, 177). Духовная жизнь русского общества пронизана христианским мифом. Ярким свидетельством этому является то, что вот уже более шестисот лет русский народ поклоняется Сергию Радонежскому, Троице-Сергиевой Лавре и “Троице” Рублева. Усмирение гордыни возвысило Сергия Радонежского к вершинам нравственности. В этом смысле жизнь Сергия Радонежского - один из самых достойных примеров в русской культуре. Троице-Сергиева Лавра и в духовном, и в эстетическом отношении является “столицей русской культуры” (4, 161). А “Троица” Рублева отражает созерцательное отношение русского человека к миру.

Но не только христианский миф сказывается в различных областях русской культуры. И литература, и искусство насыщены образами, не относящимися к христианству. Исконно национальное мироотношение русского человека складывалось в дохристианский период. Пониманию и осмыслению этого способствует обращение к русскому народному творчеству. Самый благодатный материал для освоения богатства языка - художественная литература. Сила



художественной литературы в ее эмоциональном воздействии. Поэтому на уроках широко используются отрывки из художественной литературы.

Урок, посвященный Сергию Радонежскому, строится на основе текстового материала, взятого из повести Л.Н.Толстого “Отец Сергий” и Бориса Зайцева “Преподобный Сергей Радонежский”. Эти произведения дополняют друг друга. Повесть Зайцева знакомит с жизнью выдающегося подвижника в христианско - монашеском понимании этого слова. Из повести Толстого узнаем о человеке, ставшем монахом, и жившем намного позже Сергия Радонежского, но после ее прочтения великий подвижник становится более близким и понятным. Кроме того, отрывки из повести Толстого служат эмоциональной наполняемостью урока, что соответствует современному подходу к учебному процессу, когда обучение осуществляется в интеллектуальном и эмоциональном плане одновременно.

Занятие, посвященное Троице - Сергиевой Лавре, проводится в форме заочной экскурсии. В качестве путевода используется великолепный комплект открыток “Троице - Сергиева Лавра” 1995 года издания. О сокровищах народного творчества русского Севера, об изделиях Гжельских мастеров, о Жостовских подносах и Павловских платках учащиеся узнают из учебного фильма “Народные промыслы” киностудии “Кварт” продолжительностью в 45 минут.

Все это составляет ткань дидактического материала, являющегося основой для формирования социокультурной компетенции. На том же материале осуществляется формирование лингвистической и коммуникативной компетенции. Тексты из повести “Отец Сергий” предоставляют возможность поупражняться в употреблении сочетаний слов временного значения в качестве зачинов, служащих средством связи предложений, фрагментов и глав в повествовательных текстах. Слова зачинов даются в начальной форме (Петербург, сороковые годы, день Покрова и др.) и предлагается поставить их в нужной форме. Работая с теми же текстами, учащиеся отрабатывают навыки и умения в употреблении глаголов в форме, присущей повествовательным текстам. Глаголы даются в неопределенной форме. Из пары глаголов совершенного и несовершенного вида (подать, дать; разорвать, рвать; уехать, ехать) учащиеся выбирают подходящий и ставят его в форме, наиболее употребляемой в повествовательных текстах.

Прочитанные тексты учащиеся озаглавливают, пересказывают, составляют планы по ним. При этом в целях экономии времени и из методических соображений учащиеся как правило работают в группах с разными отрывками из одного и того же произведения. Так как в общей беседе каждая группа представляет материал, незнакомый другим учащимся, на уроке постоянно поддерживается интерес и активность каждого учащегося.

О Троице - Сергиевой Лавре учащиеся составляют устный рассказ с помощью опорных слов и выражений. Поочередно они играют то роль экскурсовода, то экскурсанта. Экскурсовод рассказывает, экскурсанты задают вопросы. Заканчивается урок выполнением конкурсного задания “экскурсоводами”. Они должны определить характерное, повторяющееся и объединяющее в архитектуре храмов. Необходимые для этого слова учащиеся уже знают: белый собор, золотые

купола, маленькие многоцветные церкви, высокие колокольни, палаты, могучие защитные стены, башни и др.

Работа с репродукцией иконы “Троица” начинается чтением и усвоением текста об иконе и завершается беседой по ее содержанию. Демонстрация фильма “Народные промыслы” предваряется большой и тщательной словарной работой, с помощью рисунков поясняются детали орнаментов, узоров, знаки их поэтического языка, изменно повторяющиеся в изделиях народного творчества. После просмотра фильма учащиеся отвечают на вопросы по содержанию фильма. В помощь им даются опорные слова. На следующем уроке учащиеся делятся на две группы. Каждой группе из уже знакомого материала предлагается отобрать соответствующий данной им теме (Загадочная птица Сири. Поэтический язык русского народного творчества). На основании отобранного материала учащиеся письменно составляют рассказы.

Надо отдать должное высокому качеству фильма и в познавательном, и в эстетическом отношении. Учащиеся смотрят его с нескрываемым восхищением. И когда в завершение работы над фильмом им предлагается ряд слов, таких, как жизнерадостность, солнечная веселость, мрачность, угрюмое, сказочно-игрушечное, сдержанное, смеющееся и др. - из которых они с полным пониманием отбирают нужные для раскрытия исконно национального мироотношения русского человека.

Вопреки всем ожиданиям, на всех описанных уроках учащиеся проявляют неподдельный интерес к изучаемому материалу.

Предполагается, что такая подача дидактического материала обеспечивает воспитание культурой, способствует выработке устойчивых ориентаций, что, в свою очередь, отвечает задачам гуманитаризации. Сама возможность гуманитаризации обусловлена гуманистическим подходом к ее воплощению. Следовательно, гуманитаризация и гуманизация - это единый процесс. И суть его заключается в том, чтобы соединить учебный материал с жизнью учащихся, их опытом, чувствами, переживаниями, эмоциями, на что и направлены все наши усилия.

## **Литература**

1. В.Г.Костоморов, О.Д.Митрофанова. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. - М., 1984.
2. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos Bendrosios programos // Projektai. - V., 1994.
3. С.П.Мамонтов. Основы культурологии. - М., 1995.
4. Павел Флоренский. Оправдание Космоса. / Сост., К.Г.Исупов. - Санкт-Петербург, 1994.
5. Vitalija Lėpeškienė. Humanistinis ugdymas mokykloje. - V., 1996.

## **Summary**

### **STUDENTS' INTEREST AND OF THE LESSON**

Sociocultural knowledge as well as communication skills make the basis of the for-

eign languages teaching.

G.Linkiene analyses the practice of her own and reviews instructional models and such research-assessed outcomes as students' achievement, language skills and interest in the Russian literature and culture.

G.Linkiene concludes by proposing future studies on etymology and other linguistics' aspects to broaden students' view of the world culture.

*Marijampolės aukštesnioji pedagogikos mokykla*

# ISTORIJOS FAKULTETO STUDENTŲ POŽIŪRIO Į MENUS TYRIMAS

Zenonas Marcinkevičius

Meninis ugdymas, kaip visų Vilniaus pedagoginio universiteto fakultetų disciplina, įkurta vos prieš penketą metų, ir jos turinys vis dar tobulinamas. Tvarkant turinį, svarbus argumentas yra studentų požiūris į įvairias menų rūšis. Norėdami kuo daugiau priderinti disciplinos turinį prie studentų interesų, išklėme uždavinį nustatyti skirtingų menų rūšių pamėgimą. Tyrimą atlikome anketavimo būdu apklausę istorijos fakulteto I kurso studentus. Pagal pateiktą klausimyną studentai turėjo pažymėti jiems labai patinkamus menus. Klausimyne buvo įrašyti šeši menai: muzika, dailė, literatūra, dramos teatras, baletas ir baliniai šokiai. Apklausiamieji šį sąrašą galėjo papildyti. Antra klausimų grupė anketoje lietė vien muziką: reikėjo pažymėti labai mėgiamus muzikos žanrus, kai buvo įrašyti tik trys: rokas, džiazas ir simfoninė muzika. Anketose radome papildomai atsakinėtojų įrašytus klausimus apie operą, operetę, populiarią muziką, tačiau bent kiek dažniau jų buvo pakartota opera, dėl to likusieji klausimai, apdorojant duomenis, pakliuvo į vieną pavadintą „kiti“ punktą.

Trečia klausimų rūšis lietė studentų ankstesnio lavinimosi sritį - ar aukštesniosiose bendrojo lavinimo mokyklos klasėse jie turėjo muzikos ir dailės pamokas, ar papildomai mokėsi muzikos arba dailės mokykloje, ar lankė meninius būrelius.

Apklausti buvo 132 asmenys (iš 144 pirmakursių bendro skaičiaus). Vienas iš rodiklių čia yra kiekvieno atsakiusiojo į anketą nurodytų „labai gerų“ menų skaičius. Kaip anksčiau minėta buvo pasiūlyti šeši menai. Atsakymų rezultatai gauti tokie:

po 1	„labai gerą“ meną pasirinko	16,67% studentų
po 2	-	28%,
po 3	-	34,5%,
po 4	-	9%,
po 5	-	7,6%,
po 6	-	3,03%.

Taigi didžioji dauguma studentų mėgsta ir labai vertina ne kokią nors vieną meno rūšį, o kelis. Tai rodo jų interesų orientavimąsi į kultūros reiškinių pluoštą, gausą.

Tyrimo tikslams svarbiausi duomenys yra tie, kurie byloja apie kiekvieno meno populiarumo mastą. Jie tokie:

„labai gerai“ menais iš visų apklaustųjų	
muziką pažymėjo	- 77,27%,
literatūrą	- 56,8%,
dramos teatrą	- 50%,
dailę	- 39,40%,
baletą	- 23,49%,
balinius šokius	- 22,73%.

Taigi, humanitarų studentų tarpe (kiek juos reprezentuoja pirmo kurso istorijos

fakultetas - istorikai, tikybos ir socialinių mokslų studentai), populiariausia iš visų menų yra muzika - emocionalusis, valingos veiklos dažnai nereikalaujantis menas. Tačiau žodžio menas - literatūra - turi irgi gana tvirtas pozicijas, ji pagal apklausos duomenis pakankamai populiari.

Kita klausimų grupė buvo skirta įvertinti muzikos žanrus. Gautus atsakymus suskirstėme į penkias grupes.

Štai visų studentų „labai gerų“ vertinimų kiekis, duotas skirtingiems muzikos žanrams:

rokas	- 58,39%,
simfoninė muzika	- 46,97%,
opera	- 20,5%,
džiazas	- 16%,
kiti (bendra suma)	- 16%.

Taigi atsakymai, kaip reikėjo tikėtis, rodo didžiausią roko populiarumą. Tačiau ne tiek daug nuo jo atsilieka simfoninė muzika. Apibendrinant šiuos atsakymus, galima teigti: 1) nors dauguma jaunimo labai aukštai vertina roką, nemažai jo daliai rokas nėra pati geriausia muzikos rūšis ir 2) rimtoji muzika labai aukštai vertinama pakankamai didelės jaunimo dalies. Čia svarbu pažymėti ir tai, jog muzika kaip tokia apskritai, buvo vertinama didesnio kiekio respondentų, negu vien rokas. Tai matome palyginę gautus duomenis apie menų rūšis ir apie muzikos žanrus. Muzika kaip tokia, paimta savo visuma, labai vertingu menu laikoma 19% didesnės dalies apklaustųjų masės, negu vien rokas (77,23% - 58,33%).

Kaip skirtingų menų rūšių, taip ir muzikos žanrų vertinimuose randame vienodų požiūrių: ne viena, o kelios skirtingos muzikos rūšys vertinamos „labai gera“ atžyma. Maždaug vienas trečdalis roko gerbėjų yra ir simfoninės muzikos, ir operos gerbėjai, didžioji dauguma džiazų mylėtojų aukštai įvertina ir roką, daugiau nei du trečdaliai operos šalininkų myli ir simfoninę muziką. Tai liudija apie skonio lygį, tam tikros dalies studentų interesų turtingumą ir, pagaliau, jog ir muzikos srityje jaunimui būdinga orientuotis į kelias jos rūšis, net skirtingas savo pobūdžiu.

Tyrimo rezultatams apibendrinti svarbūs yra meno srityje labiau pasilavinusių respondentų požiūrių į menus skirtumai nuo bendros jų visumos. Labiau pasilavinusiais čia vadiname lankiusius meno būrelius arba mokyklas. Straipsnyje apsiribojame duomenimis, gautais iš lankiusių dailės ir muzikos mokyklas bei buvusių choristų ir teatro būrelių narių.

Įdomų skirtumą matome, palyginę vien buvusių muzikantų požiūrius su bendros studentų masės požiūriais. Buvę muzikantai menus įvertino tokiu labai gerų vertinimų skaičiumi (procentais):

muzika	- 79,17%,
literatūra	- 54,17%,
dramos teatras	- 62,5%,
dailė	- 37,5%,
baliniai šokiai	- 33,3%,
baletas	- 16,67%.

Taigi buvusių muzikantų žymiai didesnis, negu visuma apklaustųjų, procentinis kiekis aukštai vertina dramos teatrą. Muzika - jų sritis - nepasirodė populiareesnė. Literatūros vieta nors ir pasikeičia, tačiau jai balsų teko beveik toks pat kiekis, kaip visos respondentų

masės vertinimuose. Labiau įvertinti baliniai šokiai.

Panašūs ir choristų vertinimų rezultatai.

Žemiau palyginimui pateikiame išskirtų tipingų grupių labai gerus atsiliepimus apie menų rūšis ir muzikos žanrus (procentais).

	Muzikos mokyklas lankę	Dailės mokyklas lankę	Buvę choro dainininkai	Buvę teatro būrelių nariai	Neužsiiminėję papildoma meno veikla
Muzika	79,17	71,42	80,70	80,64	70,59
Literatūra	54,17	42,86	52,63	64,50	64,70
Dailė	37,50	71,42	47,36	54,83	14,70
Dramos teatras	62,50	71,42	64,91	54,83	26,47
Baletas	16,67	57,14	21,65	19,35	17,64
Baliniai šokiai	33,33	57,14	31,57	22,58	11,76
Rokas	50,00	57,14	42,10	32,25	64,70
Simfoninė muzika	54,17	85,71	49,12	41,93	23,53
Opera	25,00	28,57	31,57	29,03	11,76
Džiazas	20,83	28,57	15,78	9,67	5,88

Apibendrinami visą anketinį tyrimą galime teigti:

- 1) bendros respondentų masės ir tokių grupių, kaip choro dalyvių, teatro būrelių buvusių narių, buvusių muzikantų ir buvusių dailės mokyklų moksleivių nuomonių apie menų palyginimas rodo, kad visais atvejais daugiausia labai gerų atsiliepimų tenka muzikai - jie svyruoja nuo 70 iki 80%;
- 2) skirtingų menų būreliuose arba meno mokyklų buvusių moksleivių atsiliepimai apie menų nuo bendros respondentų visumos skiriasi, vertinant dramos teatro ir literatūros populiarumą - pasilavinusių menų srityje vertinimuose literatūra nebe tiek populiari, ji keičiasi vietomis su dramos teatru; panašiai vertinimų grupėse vietomis keičiasi baletas su baliniais šokiais;
- 3) labiau pasilavinusių meno srityje respondentų nuomonės byloja ne tiek apie jų atstovaujamo meno (muzikos - muzikanto arba choro dainininko, teatro - teatro būrelio dalyvio), kiek kurio nors kito meno arba muzikos žanro pripažinimą didesniu respondentų kiekiu;
- 4) visų respondentų, bent kiek daugiau pasilavinusių muzikos, dailės, ar teatro srityje, nuomonės byloja rimtosios muzikos, o ne roko naudai; ypač čia pažymėtini buvusių dailės mokyklų auklėtinių vertinimai ir, kita vertus, nelankiusių nei meno mokyklų, nei meno būrelių respondentų gerųjų vertinimų roko naudai procentinis kiekis, viršesnis visu 40%.

Anketoje buvo klausimas ir apie buvusį studentų, kai jie mokėsi mokykloje, pažangumą. Būtent: “iš kokių menų - literatūros, dailės, muzikos - mokykloje jie gaudavo geriausius pažymius”? Juo buvo siekiama bent bendrais bruožais išsiaiškinti mokymosi mokykloje pažangumo santykį su susiformavusiu požiūriu į menų.

Bendros apklaustųjų masės atsakymai tokie (procentais):

iš literatūros geriausius pažymius gaudavo 59,83%,



iš dailės	-	40,15%,
iš muzikos	-	38,64%.

Pagal geriausių pažymių kiekį menų tvarka rikiuojasi kitaip, negu aukščiau teiktuose paskaičiavimuose apie menų pamėgimą (juose pirmauja muzika, o literatūra yra antra). Taigi respondentų buvęs mokymosi pažangumas mokykloje, kuris išreiškiamas pažymiais, neturi ryšio su požiūriais į menus. Reikia manyti, kad taip atsitinka dėl vertinimų pažymiais nepakankamo reprezentatyvumo. Ypač problemų čia sudaro muzika. Pasiekimų jos srityje vertinimas pažymiais mokykloje turi trūkumų. Be to, muzikinės veiklos specifika iškelia savitų problemų - tiek kultūrinių, tiek pedagoginių, ir jos įjungimas į menų visumą bei bendras svarstymas drauge su kitais menais gali muzikos dalyko vertinimo keblumus primesti ir kitiems menams.

Tyrimu gauti apibendrinimai gali būti taikomi tobulinant Vilniaus pedagoginiame universitete įkurtą meninio ugdymo discipliną. Kai kurie teiginiai turėtų tikt bendrojo lavinimo mokyklai - jos turinio, mokymo planų pertvarkai, ypač popamokinio, neformalaus muzikinio ugdymo darbo sričiai, iš dailės ir kitų menų disciplinoms tobulinti.

## Summary

### AN INVESTIGATION OF POINTS OF VIEW OF STUDENTS OF HISTORICAL FACULTY TO ART

The article represents the points of view of the first year students to the different kinds of arts and musical genres. The questionnaire on this subject was given to the students. They had to mark off the kinds of arts and musical genres they like. The author came to some conclusions.

1. All the students find one or more kinds of beloved arts, 78% of them treat as good from 2 to 6 kinds of the arts.

2. The largest part of respondents - 77,27% - consider music the beloved art, 56,8% of them - fiction, 50% - theater, 39,4% - visual art, 23,49% - ballet and 22,73% - ball dances.

Rock is considered to be the most popular genre of music: 58,39% of the respondents find it as beloved, then goes in turn symphonic music (46,97%), opera (20,5) and jazz (16%).

3. The student's answers were divided into some groups according to their training in field of art. The largest quantity of the respondents who attended musical and art schools, choirs or played in drama hobby groups, were not to rock, but to classical music. Some of them prefer not the same kind of art they have trained before.

*Vilniaus pedagoginis universitetas*

# PAVOJINGA NŪDIENOS VAIKŲ IR JAUNIMO DVASINĖS BEI FIZINĖS SVEIKATOS EROZIJA

Antanas Martinkus

Masinės informacijos priemonės vis dažniau skelbia apie blogėjančią mūsų šalies įvairaus amžiaus žmonių sveikatą. Ypač didelį nerimą kelia vaikų ir jaunimo dvasinės bei fizinės sveikatos pašlijimas. Įvardijama ir daug priežasčių: deformuoto sovietinio gyvenimo palikimas, tėvų bedarbystė, skurdas, neviltis, asocialių šeimų gausėjimas, įvairios socialinės ir ekonominės problemos ir kt. Daugelyje šeimų įsivyravęs merkantilizmas nubloškė sveikatos, sveikos gyvensenos ir dvasinio tobulėjimo klausimus į paskutinę vietą. Tokiose šeimose savo ir savo atžalų dvasine ir fizine sveikata šiek tiek pradedama rūpintis tik iškilus grėsmei patekti už grotų arba rimtai susirgus.

Be abejonės, šiandieninio jaunimo dorovinės sveikatos erozijai daro įtaką ir “Vakarų kultūros atliekos” [1, 3]: komercinė smurto, pornografijos ir sekso invazija bei vakarietiška reklama 4P – pinigai, pramogos, prabanga ir patogumai [2]. Tuo tarpu tikrosios dvasinės vertybės mūsų atskleidžiamos ir įsisavinamos dar silpnai. Vakaruose gerovė pasiekta sunkiu kasdiniu darbu, kuris teko mažiausiai dviem kartoms. Mūsų šalyje net 60 proc. jaunuolių nuo 16 iki 29 metų yra tėvų išlaikytiniai ir tik 14 proc. jų dalyvauja visuomeninėje veikloje [4]. Kai kurių jaunų žmonių hedonizmas, pragmatizmas, konformizmas ir noras be ypatingo triūso greit pralobti (daiktizmas) skatina žiaurius ir nemotyvuotus nusikaltimus, o vaikų ir paauglių neužimtumas – valkatavimą, nepilnamečių prostituciją, užkrečiamų ligų plitimą, toksikomaniją ir smurtą.

Užsidarė daug vaikų darželių (ypač kaimo vietovėse), kai kurios sporto ir muzikos mokyklos, vaikų klubai ir kitos papildomos ugdymo įstaigos, – dėl to padaugėjo valkataujančių ir dykaduoniaujančių vaikų ir paauglių. Žinomų klaipėdiečių sportininkų B. Vyšniausko ir N. Dambrausko duomenimis, prieš 5 metus sporto mokyklas, treniruotes ir būrelius lankė 9300 Klaipėdos moksleivių, o 1997 metų pradžioje tokių liko tik 3000.

Ne viskas tvarkoje ir šiandieninėje mokykloje, ypač jos užklasinėje veikloje. Didelę pedagoginę praktiką turinčių mokytojų publikacijose galima aptikti ir tvirtinimų, jog “... dabartinė Lietuvos mokykla yra geras mokinių fizinės ir psichinės sveikatos žalojimo pavyzdys” [1]. Įvardijamos ir pagrindinės priežastys: skurdi mokyklų materialinė bazė, didelis, ypač gimnazistų, mokymosi krūvis, hipodinamija, nekokybiška mityba ir kūno kultūra, nepatenkinamas psichologinis klimatas bei diskomfortas mokykloje ir kt.

Statistikos departamento duomenimis, 1997 metų pradžioje dėl įvairių priežasčių šalies mokyklų nelankė apie 24 tūkst. (arba 5 proc.) 7–15 metų vaikų. Tik per vienerius metus nesimokančių vaikų padaugėjo 7 tūkst. 1996/97 mokslo metais į mokyklas neatėjo 14 proc. septynmečių, o per metus iš 1–9 klasių vidutiniškai “nubyra” 5 tūkst. moksleivių. Ypač nenori mokytis 5–6 klasių moksleiviai, kurie baigę pradinės klases sunkiai prisitaiko prie naujos mokymo sistemos. Penktokų nelankomumas Klaipėdos miesto mokyklose yra pats didžiausias. Kai kurie tėvai nori bet kuria kaina praturtėti – vietoje mokyklos vaikas stumiamas į turgavietę. O kiek yra šeimų, kurių vaikai dėl tėvų žiaurumo, girtavimo ir

visiško abejingumo neperžengia mokyklos slenksčio?

Pastarųjų metų kriminalinės suvestinės rodo, kad nepilnamečių nusikalstamumas yra tiesiogiai susijęs su jų užimtumu. Nusikalstamumas tarp moksleivių kasmet vis auga. Respublikoje tik per 1996 metus nepilnamečiai padarė 5 tūkst. 348 nusikaltimus, Klaipėdoje – 396. Per metus – nuo 1996 iki 1997 m. – paauglių nusikalstamumas išaugo 65,5 proc. Nusikalsta net 10-ties metų neturintys vaikai. Prieita liepto galas – tėvai žudo ką tik gimusius ir nepilnamečius savo vaikus, vaikai kėsina į tėvų, o mokiniai į auklėtojų, mokytojų gyvybes. Tokie pavyzdžiai šalyje ne pavieniai. Ar tai nepakrikusios dvasinės sveikatos rezultatas?

Nestebina ir moksleivių – “sprogdintojų” grasinimai paleisti į orą įvairius objektus. Pavyzdžiui, 1996 metais Klaipėdoje grasinta susprogdinti 14 kartų, penkis iš jų – mokymo įstaigas – 3 vidurines ir aukštesniąją medicinos mokyklą bei Klaipėdos universiteto Pedagogikos fakultetą. 1997 metų pradžioje kėsintasi į S. Šimkaus konservatoriją. Apie kai kurių vaikų ir paauglių gėdos ir pareigos jausmą nebėra ir kalbos. Vyresnio amžiaus žmogui nejauku darosi, kai mokyklų koridoriuose ar gatvėje išgirsti iš mažamečių ir ypač paauglių lūpų bjaurius rusiškus ir lietuviškus keiksmažodžius, kai jų dantyse matai rūkstančias cigaretes. Skaudu, kad tokie moksleiviai ar jų nesimokantys draugai suaugusiųjų akivaizdoje elgiasi išūliai: spjaudosi, spardosi, keikiasi, o pamokiusiam vyresniam žmogui piktai ir šiurkščiai atsikerta ar net sumuša iki sąmonės netekimo. Visa tai byloja apie kai kurių vaikų ir jaunų žmonių gilią ir pavojingą dvasinės sveikatos eroziją. Pragmatizmas bei daiktizmas daugelio jaunų žmonių galvosenoje nusmelkė dorovines vertybes, tikrąjį grožį, gėrį, sąžiningumą bei teisingumą.

Ne geresnė ir jaunų žmonių fizinė sveikata. Klaipėdos visuomenės sveikatos centro duomenimis, 1996 metais miesto bendrojo lavinimo mokyklose I sveikatos grupei priklausė tik 37,9 proc., 1991 m. – 52,3 proc., II – 50 proc., III – 11,3 proc., IV – 0,67 proc. moksleivių. Vadinamieji “mokykliniai sutrikimai” (tarp jų – regos patologija) 1000-čiui moksleivių išaiškinta 207,1 atvejų, skoliozė – 63,8, ydinga laikysena – 119,7, bendras sergamumas – 546,1 atvejų. Gimnazistų beveik visi fizinės sveikatos rodikliai prastesni, nes jų mokymosi krūvis ir pedagogų reikalavimai žymiai didesni. Jei 1991 metais Klaipėdos mieste darželinukų bendras sergamumas 1000-čiui vaikų buvo 1363,2 atvejų, tai 1996 metais jau 2183 atvejai.

Pagal sugebėjimą dalyvauti kūno kultūros pamokose (domėtasi 1997 metų pradžioje devyniolikoje bendrojo lavinimo vidurinių mokyklų) pagrindinei grupei priklausė 87,8 proc. moksleivių, parengiamajai – 9,3 proc., specialiajai – 1,8 proc., buvo visiškai atleisti nuo kūno kultūros pamokų – 1,1 proc. moksleivių. Beveik visose apklaustose mokyklose vienoje salėje kūno kultūros pamokos vyksta su dviem ar net trimis mokinių klasėmis kartu. Tik vienoje iš apklaustų mokyklų su parengiamosios ir specialiosios grupės moksleiviais dirbo gydomosios kūno kultūros metodininkas, kitose – minėtų grupių mokiniams kūno kultūros užsiėmimai ribojami arba vaikai visai atleidžiami nuo šių pamokų. Visų mokyklų sporto sales reikia remontuoti. Stinga sporto inventoriaus. Tik I–IV klasėse kūno kultūros pamokos vyksta 3 kartus per savaitę, o vyresniųjų klasių mokiniams skirtos dvi savaitinės pamokos. Reiktų, kad mokiniai mankštintųsi ir sportuotų kiekvieną dieną. Dvi kūno kultūros pamokos per savaitę negali užtikrinti pakankamo augančio organizmo fizinio išsivystymo. Tenka konstatuoti, jog paskutiniaisiais metais vaikų ir jaunimo fizinis aktyvumas ėmė smarkiai mažėti. Kiekvieną dieną Klaipėdos

mieste pastebime daugelį mokinių, nenorinčių pėsčiomis eiti iš namų į netolimą mokyklą ar grįžti iš jos pėstute. Tokie mokiniai nuolat veržiasi į autobusą, stengiasi užimti sėdimas vietas, o nuvažiuoja vos 300–500 metrų. Mokyklų administracija ir daugelis pedagogų nelabai vertina mankštos ir kūno kultūros pamokų reikšmės vaiko fizinei bei dvasinei sveikatai. O juk bet kurio amžiaus žmogus sportuodamas tobulėja ne tik fiziškai, bet ir dvasiškai. Daugelis kūno kultūros mokytojų save laiko sporto, o ne sveikos gyvensenos mokytojais. Todėl vaikai beveik nemokomi sveikos gyvensenos, o mokytojai nesirūpina (o dažnai ir neturi galimybės) ne tik savo, bet ir mokinių sveikata.

Iki šiol dar nesupranta sveikatos reikšmės ne tik vaikai, paaugliai ir jauni žmonės, bet ir jų tėvai. Mokyklų administracijos ir medicinos punktų darbuotojų reikalavimą – pasitikrinti sveikatą pas apylinkės gydytoją įvykdo toli gražu ne visi moksleiviai. Mūsų apklausos duomenimis, iš devyniolikos Klaipėdos vidurinių mokyklų nėra nė vienos, kurią lankantys moksleiviai visi būtų pasitikrinę savo sveikatą. Vidutiniškai sveikatos pažymas pristato apie 75 proc. moksleivių. Kai kurie mokiniai ir jų tėvai nereaguoja net į daugkartinius mokyklų administracijos reikalavimus, 3–4 metus neatneša sveikatos pažymų. Pasitaiko ir tokių tėvų, kurie „sukombinuoja“ sveikatos pažymas su įvairiausiomis diagnozėmis, kad jų atžalos patektų į parengiamąją kūno kultūros grupę arba visai būtų atleistos nuo kūno kultūros pamokų.

Analogiška padėtis ir aukštosiose mokyklose. Ne išimtis ir Klaipėdos universitetas. Bet studentų dvasinės sveikatos erozija yra ne tokia gili, negu to paties amžiaus nesimokančio jaunimo. Savo fizine sveikata akademinis jaunimas taip pat negali pasigirti. Daugiametė anoniminė Klaipėdos universiteto Pedagogikos fakulteto studentų apklausa pagal specialiai parengtą anketą byloja, jog paskutiniaisiais metais tik apie 35 proc. apklaustųjų studentų mano esą sveiki, o likusieji nurodo negaluoją viena ar keliomis lėtinėmis ligomis. Panaši padėtis ir kitose šalies aukštosiose mokyklose.

Apie neakademinio jaunimo fizinę sveikatą iš dalies galima spręsti iš pateikiamų centrinės ir apskričių teritorinių gynybos štabų šaukiamojo amžiaus vaikinių medicininės ekspertizės komisijos duomenų. Pavyzdžiui, iš 1996 metais patikrintų 1002 klaipėdiečių, sveikais buvo pripažinti ir tiko karinei tarnybai tik 385 (37,4 proc.) jaunuoliai. Dauguma šaukiamųjų nenori eiti į kariuomenę ir todėl išsigalvoja įvairių „ligų“. Kasmet iš pašauktųjų tarnauti vis mažiau jaunuolių ateina pareigos jausmo vedami. Kai kurie šaukiamieji dėl silpno dvasinio ir fizinio pasirengimo bijo atlikti pilietinę konstitucinę pareigą tėvynei – metus patarnauti savo šalies kariuomenėje. Tai ir savotiška jauno žmogaus dvasinės sveikatos erozijos išraiška. Nors daug jaunų žmonių vengia karinės tarnybos ir dėl kitų priežasčių.

Nurodėme tik kai kurias nūdienos vaikų ir jaunimo dvasinės bei fizinės sveikatos aktualijas. Iš tikrųjų jų žymiai daugiau. Manome, kad sulėtinti jaunų žmonių dvasinės bei fizinės sveikatos tolimesnę eroziją bus nepaprastai sudėtinga. Prireiks daug kompleksinių priemonių ir ryžtingo ne vienos vyriausybės bei visos visuomenės pasiaukojančio ir sunkaus darbo. Parengtoji Lietuvos nacionalinės sveikatos programa – tik šio atsakingo darbo gairės. Vaikų ir jaunimo sveikata privalo rūpėti visiems: pirmiausia jiems patiems ir jų tėvams, medikams, pedagogams ir ne mažiau tautos išrinktiesiems. Juk jauno žmogaus sveikata neįkainojama tautos vertybė. „Valstybės vertė galų gale priklauso nuo ją sudarančių asmenybių vertės“ (J. S. Mill).

Kol mokslas, kultūra, švietimas ir medicina nebus pakankamai finansuojami, kol

kiekviena Lietuvoje gyvenanti šeima neturės pagrindinių socialiai pilnaverčio gyvenimo sąlygų, tol sunku įsivaizduoti tiek dabartinės, tiek ir kitų kartų dvasinės bei fizinės sveikatos teigiamų poslinkių. Jei artimiausiais metais šalyje neįsivyras teisingumas, o įvairaus plauko vagys, sukčiai bei korumpuoti elementai ir toliau ramiai gyvens kaip “inkstai taukuose”, kai tuo tarpu mokytojo ar mediko šeima prieš kiekvieną atlyginimo dieną skaičiuos centus ir nuolat galvos apie antstolių kontorą, bet kada galinčią iškeldinti ją iš kadaise taip sunkiai įsigyto kuklaus būsto, tai ar galima tikėtis pastarųjų misionieriškos veiklos sprendžiant opias jauno žmogaus dvasines bei fizinės sveikatos problemas?

## Literatūra

1. *Andrulis P.* Ar gera mūsų mokykloje fizinė ir psichinė mokinių sveikata? // Sveikata. - 1995. - Nr. 11. - P. 27.
2. *Krištopaitis M.* Jaunimo gyvensenos prieštaravimai: be sveikatos nebus laimės! // Sveikata. - 1995. - Nr. 11. - P. 20.
3. *Pavilonis R.* “Visos mano žinios apie sveikatą – iš jos...” // Sveikata. - 1994. - Nr. 4. - P. 1.
4. Jaunimo problemos. Tarnauti Lietuvai LKDP rinkimų programa // Tėvynės sargas. - 1996. - Nr. 3–4. - P. 132.

## Summary

### **DANGEROUS EROSION OF CHILDREN'S AND YOUNG PEOPLE'S SPIRITUAL AND PHYSICAL HEALTH NOWADAYS**

The article analyses urgent spiritual and physical health problems of Lithuanian children and young people nowadays. Deformed heritage of former Soviet life, shaky economics and law, poor financing of science, education, culture and medical fields had negative influence on the health of children and youth. Spiritual and physical health of children and young people grow worse in Lithuania because of these and other reasons. The number of committed crimes increases too. For example, in 1991 in the secondary schools of Klaipėda 52,3% of pupils belonged to the I-st health group and in 1996 only 37,9% belonged to the I-st health group, or to a thousand of kindergarten children (in mentioned years) there were 1363,2 and 2183 cases of their sickness.

The health of academic and not studying young people is not better. We think that only the growth of economics in the country, the improvement of common welfare, priority attention of our government to the financing of science, education culture and medical care will help to slow down the spreading and still deepening spiritual and physical health erosion of our children and young people.

*Klaipėdos universitetas*



# MENŲ DARŽELIO SAMPRATA: IDĖJA IR REALYBĖ

Rimanta Matlašaitienė, Regina Žukauskienė

## Temos svarbumas

XXI-ojo amžiaus ekonomiką kurs žmonės, kurie pasižymės kritišku mąstymu, kūrybiškai spręs problemas, bus jautrūs etninėms kultūros vertybėms. Lietuvos išlikimas ir jos būseną priklausys nuo būsimų piliečių įvairių sugebėjimų, kurių aukšta kokybė neįmanoma be bendrojo meninio raštingumo.

Šią tiesą vis dažniau pripažįsta ne tik ugdytojai, bet ir verslo vadovai įvairiose šalyse. “Siūloma gilintis į galvojimo būdus, į tradicijas, į besiformuojančius naujus reikšmių pasaulius ir jų padarinius žmonių elgesiui” (2).

**Bendrasis** vaikų *meninis ugdymas yra būtinas* dėl kelių priežasčių:

- padeda suvokti, kas mes esame ir kokia mūsų būties esmė;
- ugdo jautrumą etninėms kultūros vertybėms;
- suteikia jutimų ir suvokimų patirtį, kurių negalima įgyti kitais būdais;
- lavina ne tik jausmus ir protą, bet išlaisvina intuityją, vaizduotę, suteikia išminties;
- teikia informaciją ir padeda žmonėms bendrauti;
- padeda įgyti kultūros kūrėjo ir vartotojo patirtį;
- skatina kūrybiškai mąstyti ir veikti;
- padeda suprasti ir įvertinti, kas yra meistriškumas (3).

Kiekvieno žmogaus poreikių hierarchijoje (pagal A. Maslow) *estetiniai ir kūrybos poreikiai užima aukščiausiąją vietą*, t. y. “jie išsiskleidžia tik tada, kai vaikas turi visas galimybes įgyvendinti visus kitus žemesnio lygmens poreikius” – pažinimo, pagarbos ir pripažinimo, meilės ir priklausymo, saugumo ir fiziologinius (1).

Pirmiausia apie tai turėtų mąstyti visi, kurie imasi įgyvendinti meninį ugdymą.

Prasidėjus švietimo pertvarkai respublikoje, atsirado veiklių žmonių, suvokiančių meninio ugdymo svarbą ankstyvoje vaikystėje. Dalis ikimokyklinio ugdymo įstaigų pasirinko meninę kryptį.

Šio pranešimo **objektas** – *meninio ugdymo krypties (menų) darželio samprata ir jos įgyvendinimas*.

1993 m. Kauno 97-asis vaikų lopšelis darželis pertvarkytas į menų darželį “Etiudas”. Šiame darbe remiamasi jo patirtimi.

Straipsnio **tikslas** – *apibrėžti menų darželio sampratą ir pateikti tokios įstaigos kūrimosi žingsnius*.

### Uždaviniai:

- *apibūdinti menų darželio savitumą;*
- *išryškinti tokio darželio kūrimosi etapus ir struktūrą;*
- *paaiškinti struktūros elementus.*

## Samprata

MENŲ DARŽELIS – bendrojo vaikų ugdymo įstaiga, kuri, ugdydama menu,



puoselėja visas vaiko galias ir padeda perimti tautos kultūros vertybes.

Sudaromos sąlygos visiems vaikams ugdytis menu. Meno priemonėmis ugdomi vaikai su įvairiomis negalėmis, o taip pat siekiama pastebėti talentingus vaikus ir jais rūpintis.

Bene svarbiausia darželyje diegti *vaiko poreikiais grįstą meno kultūros sampratą*. Tai reiškia:

- didinti dėmesį kasdieninei vaikų meninei saviraiškai (vyksmas svarbiau negu rezultatai);
- apmąstyti šventės sampratą ir jos organizavimo patirtį (metų rėdos ratas, dvasingojo ir pramoginio elementų santykis);
- remtis tautos menine tradicija (esminių vertybių paieškos ikikrikščioniškoje ir krikščioniškoje kultūroje);
- rūpintis vaizdo kultūra darželyje (dėmesys vaiko saviraiškai daile, grupių, darželio vidaus ir išorės apipavidalinimas);
- siekti visų darželio darbuotojų – meno specialistų, auklėtojų, jų padėjėjų ir kitų darbuotojų bei tėvų geranoriško bendradarbiavimo.

Diegiant ugdymo menu idėjas bendrojo lavinimo įstaigoje – darželyje, svarbus uždavinys – ieškoti ir rasti šiandienos reikalavimus atitinkančią *meno ir* ikimokyklinio amžiaus vaikų *ugdymo sąveiką*. Šiame procese galima išskirti du aspektus:

- darželyje dirbantys profesionalūs menininkai daro įtaką ugdymo vyksmui;
- darželio aplinka turi įtakos menininko orientacijai.

Reikia kalbėti apie menininko profesionalumo aspektą, nes tebėra ryški nuostata, kad menas vaikams gali būti supaprastintas, lengvo turinio, nesudėtingos kalbos, nes vaikai “nesupras”. Saviveikla, kičas, mėgėjiškas meno supratimas – dažnas reiškinys šiandienos bendrojo lavinimo įstaigoje. Meninio ugdymo kryptį pasirinkusieji darželiai turėtų vadovautis samprata, teigiančia, kad vaikams reikšmingas tik *aukščiausios kokybės meno palikimas* (klasika) ir su juo susijusi vaikų meninė raiška, atsižvelgiant į vaikų amžiaus ir individualias galimybes.

Įgyvendinant meninio ugdymo idėjas darželyje, svarbus *bendrumo ir individualumo principas*. Vedami specialūs meno užsiėmimai – muzikos, dailės, šokio, teatro ir kt.:

- visiems darželio vaikams (grupėse, salėje, studijoje ir kt.);
- tiems vaikams, kurie (jų tėvai) pageidauja ir remia.

*Meninis ugdymas grupėse vyksta*, kai:

- sukurama emociškai šilta ir saugi – saviraiškai ir kūrybiškumui palanki aplinka;
- vedami visų rūšių bendrojoje darželio programoje numatyti užsiėmimai;
- siejama meno ir ne meno veikla kaip vaiko patiriamo pasaulio vienovė.

Toliau pateikiami konkretūs menų darželio KŪRIMOSI ŽINGSNIAI ir STRUKTŪRA.

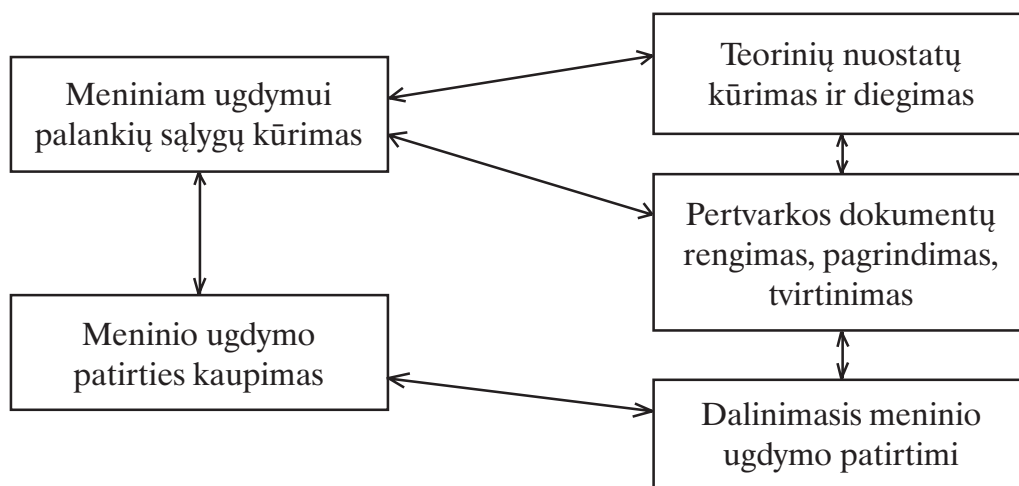
*Pirmajame etape* (1992-aisiais metais) pradėta *rūpintis sąlygomis*, reikalingomis meninio ugdymo idėjoms įgyvendinti:

- ieškota meninių išsilavinimą turinčių pedagogų, kurie ne tiek mokytų vaikus meno, kiek juos ugdytų;
- telkta darželio bendruomenė meninio ugdymo aplinkai ir savitai ugdymo patirčiai kaupti;
- užsibrėžta palengva šalinti nedemokratiško, nehumaniško ir nedoro elgesio įpročius;

- pradėta steigti menines grupes (su didesniu dėmesiu dailei, muzikai, teatrui ir kt.).

Kartu buvo rengiami pertvarkomo darželio dokumentai: nuostatai, planai, pavadinimo pasirinkimo pagrindimas ir kt. Siekta menų darželio statuso finansinio įtvirtinimo, meninio ugdymo specialistų etatų įteisinimo.

**Antrajame** menų darželio kūrimosi etape išryškėjo *savitos* veiklos planavimo ir organizavimo *struktūros* poreikis. Įstaigai kintant, susiklostė jos pobūdį išreiškianti struktūra.



1 schema. Menų darželio veiklos planavimo ir organizavimo struktūra

Realus meninis ugdymas visame darželyje (o ne tik kai kuriose grupėse) vyksta tik tuomet, kai visą laiką mąstoma apie šiam vyksmui palankias *sąlygas*. Be aukščiau išvardintų sąlygų svarbu:

- meninio ugdymo idėjas diegti ne tik pedagogams, bet ir visiems darželio darbuotojams, tėvams, visuomenei;
- ieškoti būsimųjų kūrybingų pedagogų, pasikviečiant aukštųjų ar aukštesniųjų pedagogikos ar kitų mokyklų studentus praktikai;
- gvildinti ugdomojo darbo prasmingumo problemas;
- spręsti pedagogų susiderinimo problemas;
- gerinti darbuotojų santykių kokybę;
- kreipti dėmesį į vaiko buitį darželyje ir kt.

Labai svarbu, kad įstaigos, pasirinkusios meninio ugdymo kryptį, darbuotojai suvoktų, jog estetiški ir kūrybos poreikiai yra aukščiausieji ne tik vaikų požiūriu. Ugdymo sėkmės galima tikėtis tik tada, kai ir darželio darbuotojų santykiuose visur ir visada bus remiamasi saugumo, meilės, pagarbos ir pripažinimo nerašytomis taisyklėmis. Šio vyksmo pavyzdys – įstaigos vadovai.

Jie rūpinasi ir su įstaigos savitumu susijusių naujų idėjų kaupimu, teorijų studijavimu siekiant praturtinti savąją patirtį. **Kuriant teorines nuostatas** ir jas **diegiant** svarbu:

- nuo normatyvinio auklėjimo ir ugdymo pereiti prie ugdymo;
- siekti vientisumo, ugdant vaikus įvairioje veikloje;
- skatinti pedagogus imtis atsakomybės už bendražmogiškųjų vertybių diegimą;
- studijuoti švietimo reformos dokumentus, valstybines programas, meninio ugdymo teorijas, tradicinę tautos kultūrą;

- susipažinti su naujausia ikimokyklinio ugdymo teorija ir metodika (analizuojant literatūrą, bendraujant su ugdymo specialistais – mokslininkais);
- dalintis darželio auklėtojų, meno ir kitų darželyje dirbančių specialistų patyrimu;
- skatinti pedagogų meninę saviugdą, sudarant sąlygas dalyvauti seminaruose, renginiuose.

Įstaigos vadovams svarbu ne tik vidinis vyksmas vaikų darželyje. Ypač nelengva praktikams teoriškai išreikšti pasirinktos krypties sampratą, *parengti* kitus *dokumentus*. Tenka kvieisti į pagalbą šiomis problemomis besidominčius mokslininkus, menininkus.

Darželio pavadinimas, nuostatai, projektai, planai ir kiti dokumentai turi išreikšti pasirinktos ugdymo krypties savitumą, išryškinti tai, kas šioje įstaigoje svarbiausia. Reikia teoriškai pagrįsti realiai vykstantį ir siekiamą ugdymo vyksmą. Tenka kurti individualias meninio ugdymo programas. Kai aiškiai užrašomas įsivaizduojamos įstaigos siekis, tiksliai išryškinamos realios darbuotojų galimybės bei jų plėtimosi šaltiniai ir kai šie elementai suderinami, svajonė įgyvendinama sėkmingai.

Kaupiasi nauja *meninio ugdymo patirtis*:

- gilinamasi į ugdymo ir meno sampratą, praturtinant savąją ugdymo patirtį;
- mažoma ir dalinamasi mintimis apie skirtingą darbo su vaikais kiekybę ir kokybę;
- analizuojamas meno pedagogo darbo savitumas;
- siekiama prasmingo vaiko gyvenimo darželyje;
- ieškoma ryšių tarp meno ir kitos veiklos, kitų metodų (pvz., muzika M. Montessori grupėje);
- vaikų su negalia problemos sprendžiamos meno pagalba;
- gilinamasi į ugdymui svarbias vertybes tradicinėje tautos kultūroje (pvz., šventės prasmė, sakrališkumo suvokimas bei pajautimas ir kt.);
- siekiama sudaryti sąlygas tėvams, kad jie galėtų pajauti ir suvokti ugdymo proceso skirtumus;
- domimasi talentingų vaikų ugdymo problemomis;
- rengiamasi ir dalyvaujama atestacijoje;
- dalyvaujama įvairiuose seminaruose, renginiuose, ALF ir Egmonto projektuose ir kt.

Sėkminga meninio ugdymo patirtis yra ta, kuri remiasi bendražmogiškomis vertybėmis. Ji yra tinkamas pagrindas toliau vystyti ir tobulinti šį ugdymo meną vyksmą, gilintis į jo kiekybę ir kokybę.

Kai ugdymo ir ugdymosi procese tenkinami aukščiausieji – estetiški ir kūrybos – poreikiai, ugdytiniai ir ugdytojai patiria prasmingumo pojūtį. Reiškia, įgyta vertinga patirtis, kurią verta plėsti ir dalintis su kitais.

Tikslinga ieškoti ir *užmegzti ryšius su kitais* meninės krypties darželiais, meno mokyklomis, meno ir kitomis įstaigomis tam, kad:

- rengti koncertus, parodas, spektaklius ir kitus renginius darželyje;
- organizuoti meno specialistų seminarus, paskaitas, užsiėmimus darželio pedagogams;
- nukreipti gabius vaikus į meno mokyklas ir kt.

Svarbu *dalintis su kitais* meninio ugdymo patirtimi:

- organizuoti seminarus, paskaitas, metodinius užsiėmimus savo apylinkės, rajono ir visiems besidomintiems pedagogams, tėvams, visuomenei;

- sisteminti, struktūrinti ir apibendrinti darželio, atskirų pedagogų darbo patirtį, rengiant straipsnius spaudai, pranešimus konferencijoms, atestuojantis ir kt.

## **Išvados**

- *Menų darželis yra ne specialaus, o bendrojo vaikų ugdymo įstaiga, kuri taiko meno metodą.*
- *Diegiant meno idėjas, remiamasi lietuvių liaudies meno bei klasikos vertybėmis.*
- *Laikomasi bendrumo ir individualumo principo – siekiama sukurti sąlygas visiems vaikams ugdytis menu.*
- *Diegiant meninio ugdymo idėjas, remiamasi realia darželio būkle – pirmiausia žmogiškumo, o po to – daiktiškaisiais ištekliais.*
- *Realioji darželio patirtis turtinama idealiąja (meninio ugdymo teorija).*
- *Kuriama ir tobulinama menų darželio paskirties ir ateities samprata, ieškant meninio ir bendrojo ugdymo sąveikos.*
- *Meninis ugdymas įgyvendinamas, gerinant bendrojo ugdymo kokybę visais aspektais.*

## **Literatūra**

1. Butkienė G., Kepalaitė A. Mokymasis ir asmenybės brendimas. – V., 1996. – P. 190.
2. Kavolis V. Kultūros dirbtuvė. – V., 1996. – P. 13.
3. Visual and Performing Arts. Framework. – Columbia. South Carolina, 1993. – P. 1-2.

## **Summary**

### **THE CONCEPT OF ART KINDERGARTEN: IDEA AND REALITY**

The concept of art kindergarten is based on real kindergarten situation and ideas of art education. The art method is applied in comprehensive educational institution. The aspects of humanity and democracy are stressed. The specifics of art kindergarten, the steps of its foundation and structure are described.

*Pedagogikos institutas, Kauno menų darželis “Etiudas”*

# KAIP STUDIJUOTI ALGORITMUS ?

Giedrė Merkytė, Antanas Žilinskas

Algoritmų teorija dėstoma visiems studentams, kurie bent kiek rimčiau studijuoja informatiką. Tiems, kuriems informatika yra pagrindinė specialybė (major), ši disciplina laikytina viena iš svarbiausių. Vilniaus pedagoginio universiteto Matematikos fakulteto (VPU MF) studentai bakalaурinėje programoje išklauso kursą “Algoritmai”, o magistrinėje programoje — “Algoritmų efektyvumas”. Pastarajame kurse dėstoma algoritmų sudėtingumo teorija. Bakalaурinėje VPU MF programoje, kurios tikslas — parengti matematikos ir informatikos mokytoją, informatikos disciplinų apimtis žymiai mažesnė negu bestudijuojančių informatiką kaip pagrindinę specialybę, pvz. KTU ar VDU. Beje, pastarajame matematikos kursai sudaro nemažą studijų dalį. Palyginimui galima paminėti, kad Kopenhagos universiteto informatikos fakultetas bendrųjų matematikos disciplinų apskritai neskaito, nors orientuojasi į labai aukštą teorinį lygį. Tame universitete pagrindinis dėmesys skiriamas *teorinėms informatikos disciplinoms*, įskaitant ir diskutuojamą šiame straipsnyje, subtiliai atskiriant matematikos ir informatikos mokslo kryptių objektus.

Dėl ribotos, kaip jau minėta, disciplinų apimties VPU MF “Algoritmai” yra vienintelis teorinis informatikos kursas bakalaурinėje programoje. Jam skiriamos 2 savaitinės valandos paskaitų. Kursui skaityti buvo pasirinktas 4 semestras, kadangi studentai tuo metu jau išklause informatikos įvadą ir susipažinę su programavimo ir algoritmavimo pradmenimis. Šis kursas skirtas pagilinti supratimui apie algoritmų analizę, pademonstruoti svarbias algoritmų klases, akcentuoti algoritmų efektyvumo svarbą. Aukštesniuosiuose bakalaурinės programos kursuose daugiau dėmesio skiriama informatikos metodų panaudojimui mokytojo darbe, ypač informacinių technologijų panaudojimui įvairių mokyklinių disciplinų dėstyje.

Tiek studentai, tiek ir dėstantys algoritmų teoriją dėstytojai susiduria su visa eile sunkumų. Teorinės informatikos disciplinas studentai apskritai nelabai mėgsta. Šiuolaikinės Lietuvos sąlygomis tą lengva būtų paaiškinti studentų orientacija į labai praktišką veiklą. Bet panašiai yra ir kitose šalyse, kur mokslo prestižas tebėra aukštas, o mokslininko karjera viliojanti [1]. Nepaisant to, kad teoriniai pagrindai sunkūs studijuoti ir gal todėl nemėgstami, jie būtini norint išugdyti aukšto lygio informatikos specialistą, galintį konkuruoti perpildytoje tarptautinėje rinkoje. Šis argumentas nėra labai įtikinantis, kai kalbama apie VPU studentus, kurie rengiami darbui Lietuvos mokyklose, o ne tarptautinei rinkai. Bet teorinių pagrindų negalima atsisakyti ir čia. Informatikos technologijos ypač greitai vystosi. Ta programinė įranga, su kuria dirbama pirmuosiuose kursuose, pasens iki studentai baigs universitetą. Todėl būsimieji informatikos mokytojai turės daug ko mokytis savarankiškai, sugebėti suprasti naujas idėjas tiek, kad galėtų paaiškinti ir savo mokiniams. Todėl, nors ir mažesne apimtimi negu, sakysim, VDU, VPU MF studentai turi įsisavinti teorinius informatikos pagrindus. Be abejo, ir toliau vyks diskusijos dėl bendros studijų struktūros, siekiant į programą įtraukti daugiau

teorinių informatikos disciplinų. Tačiau šiame straipsnyje apsiribosime algoritmų kursu. Įvairios didaktinės idėjos, kaip palengvinti šias studijas, realizuotos daugelyje vadovėlių; bent kelios dešimtys cituojamos [1,2].

VPU MF skaitomo "Algoritmų" kurso turinį sudaro šios temos: paieška, rekursija, rūšiavimas, grafų algoritmai. Lengviausiai įsisavinama ir geriausiai atsakinėjama per sesijinius bei valstybinius egzaminus medžiaga apie rūšiavimo algoritmus. Todėl kilo idėja pasiūlyti studentams šią temą studijuoti savarankiškai, o sutaupytą laiką skirti kitų temų nagrinėjimui. Toliau aprašytam eksperimentui buvo naudotos VPU magistrantų N.Slušnio ir G.Merkytės sukurtos mokomosios programos. Jose pateikiami teoriniai algoritmų aprašymai hipertekstu, algoritmų realizacijos PASCAL kalba, uždavinių sprendimo pavyzdžiai, savikontrolės klausimai. Eksperimentu buvo siekiama palyginti tradicinių ir savarankiškų, bet naudojančių mokomosiomis programomis, studijų efektyvumą. Iš auditorijos atsitiktine atranka buvo sudaryta eksperimentinė 20 studentų grupė, kuri dirbo savarankiškai kompiuterių klasėje. Kiti studijavo tradiciniu būdu: klausė paskaitų arba studijavo savarankiškai be jokios dėstytojo kontrolės. Paskaitų lankymas nebuvo kontroliuojamas; iš akies vertinant paskaitas reguliariai lankė mažiau negu pusė studentų. Panašiai studijos vyksta ir kituose universitetuose. Eksperimentinės grupės lankomumas buvo 0.77. Medžiagos apimtis atitiko 3 paskaitas. Atitinkamai, eksperimentinė grupė dirbo 6 valandas. Testu buvo tikrinamas tiek rūšiavimo algoritmų supratimas, tiek ir jų efektyvumo vertinimo sugebėjimai. Studentai sprendė 11 užduočių, kurių kiekvienos teisingas išsprendimas vertinamas vienu balu. Vidutinis eksperimentinės grupės (testuota 19 studentų) įvertis 3.7 (standartinis atsilenkimas 2.9). Testuoti 57 tradiciniu būdu studijavę studentai: vidutinis įvertis 4.3 (2.7).

Eksperimentinės grupės įvertinimui, be abejo, turėjo įtakos geresnis lankomumas, nes buvo reikalaujama, kad eksperimente dalyvaujantys studentai paskirtu laiku atvyktų į kompiuterių klasę. Nors minimalus laikas prie kompiuterio nebuvo apibrėžtas, studentai niekada neišėjo anksčiau, o paprastai prabūdavo prie kompiuterio šiek tiek ilgiau negu skirta vienam užsiėmimui; užsiėmimai galėjo šiek tiek užsitęsti, nes vyko darbo dienos pabaigoje. Paskaitas klaususių studentų pranašumas tas, kad dėstytojas akcentuodavo svarbiausius dalykus ir jiems skirdavo daugiau laiko.

Savarankiškas darbas su kompiuterinėmis mokomosiomis programomis duotų ir netiesioginį efektą, kadangi ugdytų būsimojo mokytojo darbo su informacinėmis technologijomis patirtį. Atsakydami į šio eksperimento anketos klausimus, studentai išreiškė nuomonę, kad labai svarbūs motyvai kompiuterių taikymui mokyme yra: pajvairinti mokinio darbą, mokiniai turi būti pasiruošę ateities darbui su naujomis technologijomis, mokomosiose programose yra pateikiama daug su mokomuoju dalyku susijusios papildomos informacijos.

Tradicinės studijų formos derinimas su savarankiškais studijomis, pagrįstomis kompiuterinių mokomųjų programų panaudojimu, ypač tiktų intensyviuose kursuose. Nuosekli studijų forma naudojama kai kuriuose Skandinavijos šalių universitetuose. Pavyzdžiui, Växjö universitete savaitę (ar kitokį apibrėžtą laikotarpį) studijuojama viena disciplina. Užbaigus tos disciplinos studijas, atsiskaitoma ir pereinama prie kitos disciplinos. Studentas priverstas dirbti tiek, kiek tas numatyta programoje. Jis nesiblaško tarp įvairių disciplinų neužskaitytų kontrolinių darbų, laiku neatliktų laboratorinių ir kitokių įsiskolinimų, tuo pačiu apleisdamas kitus tuo metu studijuotinus dalykus. Dirbant



tokia sistema, pagal studijų planą skirto laiko struktūros perskirstymas dėl subjektyvių faktorių paprasčiausiai neįmanomas. VPU, kaip ir kituose universitetuose, ypač nesistemiškai studijuoja pirmųjų kursų studentai, kuriems dėstytojo “kirvio” įvaizdis reiškia daug daugiau negu studijų modulyje parašytas savarankiško darbo valandų skaičius. Anksčiau atlikta apklausa parodė, kad dekanatų ir studentų nuomonės apie savarankiško darbo apimtį ryškiai skiriasi [3].

Nerealų būtų siūlyti keisti priimtą lygiagrečių studijų formą, net jei nuosekloji neturėtų trūkumų. Derinti abi formas tikrai sunku organizaciniu požiūriu. Bet tas nėra neįmanoma, nes ir Lietuvos universitetai organizuoja intensyvius kursus, kai, pavyzdžiui, iš užsienio trumpam atvažiuoja vizituojantys profesorai. Intensyvų kursą tikslinga būtų organizuoti sunkiausiai studentų įsisavinamiems dalykams dėstyti, pavyzdžiui, algoritmų teorijos kursą. Kopenhagos universitete algoritminio apskaičiuojamumo ir algoritmų sudėtingumo teorija skaitoma kaip intensyvus kursas (po tris valandas kasdien dvi savaites su pertrauka, kurios ilgis priklauso nuo organizacinių faktorių; 1996 m. pertrauka buvo mėnesio trukmės), derinamas su nuosekliai studijuojamais kitais dalykais. Kadangi kursas skaitomas magistrantūros lygio studentams (skaičius tarp 10 ir 20), tai organizaciniai sunkumai nėra tokie dideli. 1996 metais dėstytojas dar buvo neparuošęs vadovėlio [4], bet studentams pateikdavo rankraščio skyrius pagal paskaitų tematiką. Kursas originalus ir medžiagos atrinkimo, ir pateikimo požiūriais. Vadovėlio preliminarinė versija [4] jau susilaukė pripažinimo, ir po redakcinių taisymų vadovėlis bus išleistas leidyklos MIT Press. Esminiai algoritmų sudėtingumo teorijos rezultatai, įeinantys į tradicinius vadovėlius, pateikiami ir aptariamajame kurse, nors ir išdėstyti kitu būdu. Taigi, kursas skirtas temai, kuri visuotinai pripažįstama kaip viena iš sunkiausių studijų programoje. Be to, didaktikos požiūriu tema dėstoma naujai. Vienas iš šio straipsnio autorių klausė aptariamąjį kursą (skaitytą anglų kalba) ir gali patvirtinti, kad studentai puikiai įsisavino dėstomą medžiagą, buvo aktyvūs paskaitų metu. Labai tikėtina, kad kursą dėstant per visą semestrą, dalis studentų kažkurią paskaitą praleistų ir savarankiškai neišsiaiškinę (neįsisąmoninę) gan sudėtingų koncepcijų, nebūtų pajėgūs efektyviai įsisavinti kitose paskaitose dėstomos medžiagos. Kaip įdomų faktą paminėsime, kad daugelis Kopenhagos universiteto Informatikos fakulteto dėstytojų pageidauja savo kursus dėstyti kaip intensyvius. Tačiau tas daroma tik atskirais atvejais, kadangi bendras universiteto reglamentas numato lygiagretų kursų dėstymą, kas kai kuriems fakultetams, be abejo, tinkamiausia.

Eksperimentai su studijų formomis nelengvas dalykas. Informatikos srityje derinti minėtas studijų formas ypač sunku, kadangi kompiuterių klasės perkrautos, ir tvarkaraščių sudarymas sudėtingas net dabar, kai visi kursai dėstomi lygiagrečiai. Ir vis dėlto, negalima totaliai atmesti kitos studijų formos, kuri kai kurioms disciplinoms gali būti žymiai efektyvesnė už naudojamą. Norėdami išsiaiškinti VPU studentų (įvairių fakultetų pirmakursių) požiūrį į informatikos įvado dėstymą, uždavėme tokius klausimus, kurie kartu su atsakymais pateikti lentelėje. Studentų nuomonė šiuo požiūriu negali būti lemianti, nes jie neturi nei studijų kita forma patirties, nei žinių apie didaktines vienos ar kitos disciplinos dėstymo ypatybes. Tačiau studentai jaučia, kas ir kodėl jiems sunkiau einasi, ir todėl įdomu, kaip jų nuomonė koreliuoja su aukščiau aptartais argumentais.

Pastaruoju metu prognozuojamas kompiuterių tinklais pagrįstų mokymo technologijų bumas. Academy today 1997.01.30 cituoja tyrimų rezultatus, rodančius, kad studentai,

mokęsi šiuo būdu, pasiekė geresnių rezultatų, negu dirbė tradiciškai [5].

*Lentelė*

Studentų nuomonė apie studijų efektyvumo padidinimą	
Nieko keisti nereikia, vargu ką geresnio galima padaryti	15%
Dalykus studijuoti nuosekliai	43%
Aprūpinus literatūra ir konsultuojant dėstytojams, leisti studijuoti savarankiškai	27%
Nesutinka nė su viena iš šių nuomonių	15%

Kompiuterių tinklu pagrįsto mokymo metodologijos esminis faktorius - studentų bendradarbiavimas, galintis duoti sinergetinį efektą - laikomas tiek svarbiu, kad net pasiūlytas terminas šiam metodui apibrėžti: *kompiuterių tinklais pagrįstas mokymas(si)s* (network based teaching/learning). Šiuolaikinio nuotolinio (distancinio) mokymo metodologija taip pat orientuojasi į kompiuterių tinklų panaudojimą, bet tinklui numatant siauresnes funkcijas, būtent efektyvesniam dėstytojo ryšiui su studentais. Jau šiandien WWW galima rasti gana nemažai kursų, skirtų daugeliui sričių ir lygių. Galbūt kai kuriuos kursus galima tiesiog įdiegti. Kai kurie, nors ir tinkami pagal medžiagos atrinkimą ir pateikimą, negalės būti tiesiogiai įdiegti, nes (pvz. pirmojo kurso) studentai nepakankamai moka anglų kalbą. Reikėtų ruošti kompiuterių tinklais pagrįstų kursų dėstymui mūsų universitetuose, nes net studentai, išklausę **Informatikos įvadą**, supranta Interneto reikšmę mokymui. Apklausos duomenys tarp VPU pirmakursių rodo, kad studentai imtų neprivalomą kursą (57% apklaustųjų klausytų tokį kursą laisvalaikio) apie Internetą, skirdami jo studijoms (vidutiniškai) 3.25 valandos per savaitę.

Dėstytojo darbas, mokant studentus kompiuterių tinklu pagrįstu metodu, labai intensyvus. Subjektyviu antrojo šio straipsnio autoriaus vertinimu, pagrįstu ribotu praktiniu patyrimu, realios darbo sąnaudos dėstyti (10 magistrantų grupei gan sudėtingą kursą **Lygiagretūs algoritmai**) naudojantis tinklu, bet < nepertvarkius medžiagos pateikimo ir atsiskaitymų metodikos, buvo apie 3 kartus didesnės negu tradiciniu darbo auditorijoje metodu. Todėl net patyrusiems kompiuterių vartotojams, norintiems dėstyti remiantis kompiuterių tinklu, reikalingas specialus pasiruošimas. „Algoritmų“ kursas galėtų būti dėstomas šiuo būdu, tačiau tam reikalingas didelis metodinis ir organizacinis paruošiamasis darbas.

Baigiant diskusiją dėl studijų formų, negalima nepaminėti negatyvių reiškinių, kurių įtaka gali niekais paversti bet kokias pastangas kelti studijų efektyvumą. Pirmasis - įvairių dėstytojų vertinimo skalių skirtumai. Antrasis - pernelyg didelė dalykų pasirinkimo laisvė. Abu kartu šie reiškiniai, vienas kitą stiprindami, įgyja nemažą destruktivią jėgą. Dėstytojai, rašantys žemesnius pažymius už kitus, rizikuoja kitais metais nebeturėti studentų. Labiausiai studentai renkasi kursus su moderniais pavadinimais ir su praktine orientacija. Ignoruojami fundamentalūs kursai. IEEE Computer Society Centrinės ir Rytų Europos Iniciatyvos (CEEI) narių susitikime Prahoje 1996 m. kelių šalių atstovai atkreipė dėmesį, kad informatikos studijose nebelieka fundamentalumo, pernelyg kryptant į atskirų metodų ar technologijų studijas. Be abejo, konkrečios žinios greičiau duoda efektą, bet fundamentalumas ir praktinė orientacija ir yra takoskyra tarp universitetinių ir profesinių studijų. Vokietijos studijų sistemoje tas skirtumas realizuotas Universität - Fachhochschule programų skirtumais. Centrinėje ir Rytų Europoje daugelis aukštųjų mokyklų pasivadino universitetais, nors labiau negu anksčiau, kai dar vadinosi institutais, tapo Fachhochschule analogais. Norint, kad universitetinės studijos tokiomis

būtų ne tik pavadinimu, fundamentalius kursus, sudarančius teorinį specialybės stuburą, turi klausyti visi studentai. Kaip suderinami pasirinkimo laisvės ir kai kurių dalykų studijų būtinumo principai kitose šalyse? Mūsų argumentai pagrįsti tik kelių universitetų programų analize, ar diskusijomis su tų universitetų dėstytojais. Taigi, sutiksime su kritika dėl ne visai pagrįstų apibendrinimų. Jei ką nors domintų, galėsime nurodyti konkrečių universitetų pavadinimus ir dėstytojų pavardes. JAV, kur universitetai turtingi, paprastai pasirenkamų dalykų sąrašas sudaromas taip, kad neišvengiamai reikia rinktis vieną iš artimos tematikos kursų, bet skaitomų skirtingų dėstytojų. Amerikietiškas mentalitetas šiuo atveju atiduoda prioritetą laisvės, o ne siaurai suprantamo ekonomiškumo kriterijui. Bet, pabrėšime, būtinai turi būti pasirinktas vienas iš artimų kursų, sudarančių specialybės stuburą. Vokietijos ir Danijos universitetuose gan nemaži privalomų kursų sąrašai. Pasirinkimas realizuojamas per specializacijos pasirinkimą. Manychiau, kad formalus JAV sistemos kopijavimas Lietuvoje nepasiteisina, nes neįmanoma užtikrinti ekvivalenčių alternatyvų. Be to, ir besirenkančiųjų mentalitetai JAV ir Lietuvoje tikrai netapatūs. Kita vertus, specializacijos pasirinkimą paprastai galima užtikrinti.

Sunkiau ką nors realaus pasiūlyti įvertinimų objektyvumui padidinti. Anksčiau naudota penkiabalė sistema savaime susiaurina įvertinimų skalę. Nors siauresnė skalė išlygina įverčius, bet ir ankstesnėje studijų sistemoje įvairių dėstytojų rašomų pažymių vidurkiai skyrėsi. Buvo ir “dosnių”, buvo ir “kirvių”. Objektyvumo problemos nepavyko išspręsti ir anksčiau, kai dėstytojams negrėsė studentų praradimas. Dabar, perėjus prie dešimtbalės sistemos, įverčiai turėtų būti labiau išsibarsę. Bet daugelyje fakultetų to nėra. Matant egzaminų įverčius, susidedančius tik iš 10 ir 9, kyla didelių abejonių dėl įvertinimų objektyvumo. Kita vertus, palyginus įvairių fakultetų studentų gaunamus įverčius, gali kilti abejonės, ar kai kur ne per maži reikalavimai. Konkretiems pasiūlymams paruošti reikėtų ir specialios studijos, ir aiškumo, ar universitetai tikrai imsis priemonių, jei jos bus pasiūlytos ir pagrįstos. Norėtusi vėl atkreipti dėmesį, kad negalima akiai kopijuoti kitose šalyse pasiteisinusių sistemų. JAV įprastas žmonių vertinimas balais nuo pat vaikų darželio: įvairūs intelektualumo ir kitokie testai, kur tik nesikreiptum. Žmonės įpranta būti vertinami ir vertinti. Tau rašomi balai priklausomai nuo to, ar tu kitiems balus rašai objektyviai. Tas, sakysim, nuostabiai tinka JAV, bet nepriimtina Danijoje, kur magistrantų išklaudyti kursai vertinami binarine sistema: *praeina* - *nepraeina*. Kolegos danai tą pagrindžia vidine studentų motyvacija rimtoms studijoms: jiems esą nereikia botago, nes ir be jo studijuojama įtempus jėgas iki galimybių ribos. Ar mes kada nors galėsime pasakyti ką nors panašaus apie savo magistrantus?

Nemaža keblumų informatikos disciplinų dėstytojams kelia ir terminijos neaiškumai. Daugiausiai ginčų sukelia dažnai vartojami terminai, apibrėžiantys konkrečius objektus, apie kuriuos kalba bet kuris kompiuterio vartotojas. Dažniausiai konkuruoja angliškas (gal vadintinas tarptautiniu) ir lietuviškas variantai, pvz. *failas* ir *byla*. Jau pats konkurencijos faktas liudija, kad visapusiškai gero lietuviško žodžio nėra. Gal būt tie lietuviškieji variantai visiškai taisyklingai sudaryti ir tikėtų pagal vieną iš savo prasmų, bet daugelio žmonių sąmonėje asocijuojasi su visiškai kita to žodžio prasme. Laikui bėgant tokios asociacijos gali susilpnėti, ir siūlomas lietuviškas terminas įsigalės tiek kasdienėje kalboje, tiek ir specialioje literatūroje. Matyt, tokiu atveju toleruoti abu variantai iki laiko padarys savo. Be abejo, tiek moksleiviams, tiek studentams reikia pateikti abi versijas. Ypač didelį naujų terminų poreikį sąlygoja audringas Interneto

kompiuterių tinklo vartotojų skaičiaus augimas, kai tiesiog nespėjama sukurti gerų lietuviškų terminų.

Terminijos tikslumas ir išraiškingumas ypač svarbūs dėstant teorinius mokslo srities pagrindus, duotuoju atveju algoritmų teoriją. Kadangi kai kurios dėstomos koncepcijos yra labai abstrakčios ir nelengvai suvokiamos, tai nevykę terminai, pvz. galintys sukelti klaidingas asociacijas, dar labiau apsunkina ir dėstymą, ir studijas. Todėl būtinas rimtas dėmesys teorinės informatikos terminams, nors su jais susiduria daug mažiau žmonių, negu su taikymams būdingais terminais. Detaliau lietuviškos informatikos terminijos, atskiru atveju, algoritmų teorijos, problemos aptariamos [6].

## Išvados

1. Algoritmų kurso studijos tradicine forma nėra labai efektyvios.
2. Kai kurias kurso dalis, pvz. rūšiavimą, studentai galėtų studijuoti savarankiškai, naudodamiesi mokomosiomis programomis, o sutaupytą paskaitų laiką būtų galima skirti sunkiausiai įsisavinamoms temoms.
3. Rekėtų VPU MF išbandyti algoritmų studijas intensyvaus kurso forma.
4. Algoritmų kursas Internetu būtų naudingas kelių Lietuvos universitetų studentams. Tokio kurso paruošimo projektas siūlytinas, pvz. Lietuvos valstybiniam mokslo ir studijų fondui remti.

## Literatūra

1. Wegener I. Didaktische Überlegungen zu einer algorithmenorientierten Einführung in die Theoretische Informatik. - Informatik Spektrum, 18 (1995). - S.79-83.
2. Rayward-Smith V. J. A First Course in Computability, Blackwell Scientific Publications: Oxford, 1986. - 182 p.
3. Gervelienė J., Žilinskas A. Universitetinių studijų formos. Konferencijos *Universitetinės studijos darbai*. - 1977.
4. Jones N., Computability and Complexity from a Programming Perspective, DIKU, Copenhagen, 1966. - 396 p.
5. <http://chronicle.com>.
6. Žilinskas A., Lietuviškosios informatikos terminijos keblumai, Konferencijos *Technikos mokslų kalbos problemos darbai*, KTU, 1997.

## Summary

### HOW TO STUDY THE ALGORITHMS ?

The theory of algorithms is one of main subjects of studies in informatics. The difficulties of studying and teaching are discussed. The proposal on possible revision includes the computer aided learning and organising of intensive courses. The possibilities of network based teaching of the subjects of informatics, especially *Theory of Algorithms*, is reviewed. The influence of grading to the choice of alternative courses and to the behaviour of the students is discussed. Few remarks on the Lithuanian terminology of informatics are presented.

*Vilniaus pedagoginis universitetas*

# АРИФМЕТИЧЕСКИ РЕШАЕМЫЕ ЗАДАЧИ

Янис Менцис

В школьном курсе математики решение текстовых задач осуществляется “арифметическим” или “алгебраическим” способом, соотв. решением по отдельным действиям или путем составления уравнений. Слишком раннее введение алгебраического решения, хотя оно кажется заманчивым ввиду его общности, единообразия и простоты, не способствует развитию логического и образного мышления учащихся.

Поэтому желательно еще в 5 - 8 классах практиковать решение текстовых задач арифметическим способом, порою параллельно с алгебраическим способом.

В данной работе затронем только аспект единого подхода к классификации текстовых задач по их математической структуре, из представления о которой можно вывести и ряд важных методических соображений по обучению решению задач.

Вообще все текстовые задачи связаны с зависимостью между разными величинами, причем в основном с пропорциональностью между ними, например:

скорость - время - путь,

цена - количество - стоимость и т.п.

Общую структуру любой из этих троек можно выразить равенством  $a \cdot n = v$ , где  $a$  - значение “единицы”,  $n$  - число единицы,  $v$  - общее значение всех единиц.

Зная значения двух из этих величин, можно определить значение третьей величины (коэффициент прямой или обратной пропорциональности). Это соотношение явно используется при решении разных видов задач на т.н. тройное правило.

Но более сложную структуру имеют задачи, в которых даны два значения одной величины и *сумма* или *разность* соответствующих значений второй величины.

В зависимости от того, какая из этих трех величин -  $a$  (множимое),  $n$  (множитель) или  $v$  (произведение) - является константой, получаются три группы задач. Все эти задачи наглядно покажем в трех схемах, в которых в виде конкретного примера выбрана тройка величин “цена - количество - стоимость товара”.

*I группа.* В формуле  $a \cdot n = v$  константой является множимое - цена  $a$  карандаша. Между числом  $n$  карандашей и стоимостью  $v$  карандашей существует *прямая* пропорциональность.

+ 11 кар. ....55 сант.

---

A 7 кар. ....35 сант.

B 4 кар. ....20 сант.

---

- 3 кар. ....15 сант.



*II группа.* В формуле  $aЧп=v$  константой является *множитель* - число  $p$  карандашей. Между ценой  $a$  карандаша и стоимостью  $Чv$  всех карандашей существует *прямая* пропорциональность.

+ 11 сант./кар. ....55 сант.

---

A 7 сант./кар. ....35 сант.

B 4 сант./кар. ....20 сант.

---

- 3 сант./кар. ....15 сант.

*III группа.* В формуле  $aЧп=v$  константой является *произведение* - стоимость  $v$  всех карандашей. Между ценой  $a$  карандаша и числом  $p$  карандашей существует *обратная* пропорциональность.

+ 11 сант./кар. ....22 сант.

---

A 7 сант./кар. .... 8 сант.

B 4 сант./кар. ....14 сант.

---

- 3 сант./кар. .... 6 сант.

В схеме буквами  $A$  и  $B$  обозначены два мальчика, которые покупают карандаши. Между чертами даны числовые значения соответствующих величин, над чертами - соответствующие суммы, под чертами - разности этих значений.

Выбирая для одной величины как данные любые два значения, а для второй величины одно непосредственно или косвенно соответствующее значение, можно вычислить любое из оставшихся пяти значений. Так, например, за данные (см. I схему) можно выбирать значения 7, 4, 20; 35, 20, 3; 55, 15, 7 и т.п. Таким образом, по каждой из трех схем можно составить 12 или всего 36 разных задач.

Хотя чисто формально некоторые из этих видов кажутся одинаковыми (например, 7, 4, 55 и 35, 20, 11), все - таки их решение требует отличающегося образного мышления. (В этом роль играет отличие между именованным множимым и отвлеченным множителем или отличие между делением по содержанию и делением на данное число равных частей.)

В рассмотренную схему уложатся все арифметически решаемые в 3 - 9 классах задачи (за исключением некоторых вообще несложных задач с аддитивной зависимостью между величинами) разных сюжетов: задачи на стоимость товаров, на совместную работу, на встречное движение и движение в одном направлении, на дроби, на бассейны, на проценты и т.д.

Так, например, одинаковую логическую структуру (отвечающую данным 7, 4, 15 и II схеме) имеют задачи с такими данными:

мотоциклист догоняет велосипедиста, их скорости 32 км/ч и соотв. 12 км/ч, расстояние между ними 60 км;

из полной ванны по одному крану вытекает 32 л/мин, по второму втекает 12 л/мин, объем ванны - 60 л;

в одну и ту же сберкассу на тот же срок  $A$  вложил 32 лата,  $B$  - 12 латов,  $A$  получил прибыли на 0,60 лата больше чем  $B$  и т.д.



Осознание учителем взаимосвязи структур решаемых задач открывает ряд очень важных соображений в методике обучения решению задач, но эта тема - продолжение изложенной.

В связи с арифметически решаемыми задачами хочется отметить еще следующее.

По существу решение задачи (также и алгебраическим способом) - это выражение какой то данной жизненной ситуации через соответствующую математическую модель (арифметическое действие, математическое выражение, уравнение и т.п.). Почти, как правило, принято упражнять учащихся в направлении “жизнь ® математическая модель”. Однако соответствующие педагогические эксперименты убеждают, что еще большую пользу приносят упражнения противоположного направления “математическая модель ® жизнь”. В шестом классе дается ситуация: брат имеет  $a$  марок, сестра -  $b$  марок. Определить, что тогда выражают (также на “процентном языке”) математические модели:  $a+b=8$ ;  $a-b=2$ ;  $a:b=3$ ;  $0,9a$ ;  $a-3$ ;  $a=b+4$ ;  $1,2a=b$ ;  $a+3=2b$  и т.п.

Такие же упражнения даются с разными величинами и с разными числовыми значениями (натуральные, дробные числа, даже отрицательные числа).

## Santrauka

### ARITMETIŠKAI SPRENDŽIAMŲ UŽDAVINIAI

Vidurinėje mokykloje naudojami du tekstinių uždavinių sprendimo metodai: aritmetinis, algebrinis. Nors algebrinis metodas patrauklus savo universalumu, tačiau 5-8 klasių patartina naudoti aritmetinį metodą, nes jis geriau padeda vystyti mokinių loginį ir vaizdinį mąstymą.

Dauguma tose klasių sprendžiamųjų uždavinių turi bendrą struktūrą, todėl jų sprendimo mokyma galima ir formulizuoti, atlikus papildomą klasifikaciją. Straipsnyje (pranepilne) tokia klasifikacija ir aptariama. Be to diskutuojama mintis, kad mokant matematikos svarbu ne tik mokyti modeliuoti matematiniais savokomis įvairias realias situacijas, bet ir aiškinti, kokios realios situacijos gali būti modeliuojamos fiksuotais matematiniais modeliais.

*Liepojos aukštoji pedagoginė matematikos mokykla (Latvija)*

# BUITIES KULTŪRA IR DARBAI - ASMENYBĖS UGDYMO PROCESE

Severina Minkevičienė

Darbas ir buitį - tai dvi glaudžiai susipynusios žmogaus gyvenimo sritys, susijusios su esminių žmogaus ir visuomenės poreikių tenkinimu.

Buities kultūros ir darbų pamokos puoselėja žmogaus fizines, psichines ir dvasines galias, ugdo kūrybingą, fiziškai ir dvasiškai sveiką bei harmoningą asmenybę.

Šiuo metu, kai intensyviai pertvarkoma mokyklos struktūra, kuriamas nacionalinės mokyklos poreikius atitinkantis mokymo turinys, brėžiamos naujos mokinių auklėjimo kryptys ir keliamos humanizmo problemos, ypač svarbu puoselėti kiekvieno vaiko individualybę.

Šioje srityje rezultatai bus tuo geresni, kuo labiau šiame procese bus atsižvelgta į kiekvieno vaiko asmenines galimybes, auklėjimo darbas individualizuojamas, ieškant optimalių sąlygų vaiko asmenybės tobulinimui.

Pokalbiuose, diskusijose dažnai minime žodį „asmenybė“. Kas yra asmenybė? Tai konkretus atskiras asmuo su savo gyvenimu, problemomis, mastymu ir pan. Asmenybė derėtų laikyti žmogų, pasiekusį tam tikrą psichinio ir socialinio išsivystymo lygį.

Mokytojas pirmiausia privalo būti mokiniui bendrininkas - jo darbo organizatorius, vadovas, kūrėjas, pagalbininkas.

Pačiu svarbiausiu asmenybės brandimo laikotarpiu „lytinio persilaužimo metu (12-15 m.)“ - buities kultūros ir darbų dalyko programa ir popamokinė veikla teikia daug galimybių išskirtinio elgesio mokinių auklėjimui.

Kauno Radvilėnų vidurinėje mokykloje, atlikus eilę tyrimų, buvo atrinkti „išskirtiniai vaikai“. Tyrimas buvo vykdomas 5-8 klasėse, jame dalyvavo 275 mokiniai. Paaiškėjo, kad klasėse yra 56 atstumti, vieniši ir nelaimingi vaikai.

Atstumtų ir vienišų mergaičių problemų sprendimui įkūrėme klubą „Pažink save“. Jame moksleivės suskirstėme į dvi grupes: I grupė - impulsyvios, superemocingos, audringai reaguojančios; II grupė - ramios, tylios, labai uždarnos, intravertės.

Pirmojo klubo susirinkimo metu buvo išrinkta klubo prezidentė, metraštininkė, įždininkė. Mergaitės tarpusavyje klubą „Pažink save“ vadina „Baltoji magija“. Mokinės labai išradingos, sugalvoja daug įdomių dalykų. Pvz., vieno iš pirmųjų susirinkimo metu kiekviena klubo narė turėjo duoti priesaiką, o mokytojas turėjo pažadėti, kad nepiktnaudžiaus savo padėtimi.

Mergaitės būdamos labai nepatiklios, baikščios, todėl norėdamos jaustis saugios klube ir būti atviros, sukūrė gana griežtas taisykles. Taisyklės tik įrodo, kad moksleivės, praradusios pasitikėjimą artimais žmonėmis, bijo būti pažemintos, išjuoktos.

Įvykus konfliktui tarp mergaičių, šaukiamas klubo teismas, kurio metu išanalizuojamas klubo narių poelgis. Mergaitės teisme pačios būna teisėjomis, prokurorėmis ir advokatėmis.

Kad įgautų pasitikėjimą savimi, moksleivės klube veda įdomius renginius. Vienas iš

tokių renginių buvo „Šauniausios“ rinkimai. Po to klubo narės šį konkursą pravedė pradinė klasių mokinėms. Kauno Radvilėnų vidurinėje mokykloje taip pat vyko konkursas „Šauniausia“, kuriame dalyvavo kelios šio klubo narės. Vienas iš klubo „Pažink save“ pasiekimas yra tas, kad klubo narė užėmė mokyklos konkurse II-ąją vietą. Tai akivaizdūs klubo veiklos rezultatai.

Šiuo metu mergaitės pastatė spektaklį „Pelenė“, kurį parodė pradinukams.

Taip įgytos teorinės bendravimo, pasitikėjimo savimi žinios, po truputį įgyvendinamos praktiškai. Merginos vis aktyviau dalyvauja mokyklos veikloje. Vienoms sekasi lengviau, kitoms sunkiau.

Klubo susirinkimų metu paauglės stengiasi spręsti savo asmenines problemas. Dažniausiai mokytojai tenka pabūti jų „mama“, nes daugelis mergaičių asmeniškai nepasišneka su savo tikromis motinomis.

Tyrimų atlikimui paruošėme dvi anketas. Pirmoje anketoje moksleivėms buvo pateikta 12 klausimų. Antroje anketoje mergaitėms pateikėme 10 nebaigtų sakinių, kuriuos moksleivės turėjo užbaigti. Anketavimas prarastas Kauno Radvilėnų vidurinėje mokykloje. Anketas užpildė „Pažink save“ klubo narės.

Klubą „Pažink save“ lanko 32 moksleivės. Jo veikloje dalyvauja mergaitės nuo šeštos iki devintos klasės. Klubo narių daugumą sudaro septintokės ir aštuntokės.

Tyrimai parodė, kad fizinio lavinimo pamokose mergaitėms - klubo narėms - sekasi gerai. 43.75% moksleivių fizinis įvertinimas labai geras (9-10 balai); 37.5% - geras (7-8 balai); 6.25% - patenkinamas (6 balai); 12.5% mergaičių tyrimo metu buvo atleistos nuo fizinio lavinimo pamokų dėl sveikatos būklės.

Buvo įdomu sužinoti, ar merginos dažnai praleidžia pamokas ir dėl kokių priežasčių. Dėl ligos dažnai praleidžia pamokas 9.375% klubo narių, kartais - 71.875% ir niekada - 18.75%. Mergaitės nurodė tokias ligas, kaip opaligė, širdies sutrikimai, tuberkuliozė, sąnarių uždegimas, stuburo išvarža, galvos skausmai ir gripas.

Į mokyklą nenori eiti ir dažnai praleidžia pamokas 9.375% merginų, kartais - 43.75%, niekada - 46.875%. Mergaitės nurodė tokias priežastis: nemėgsta mokytojų, mokomųjų dalykų, pavargsta nuo mokomųjų dalykų monotonijos, nenuveina į mokyklą, kai susipyksta su mokslo draugais bei tėvais ir pan.

Tik 56.25% klubo mergaičių gyvena pilnoje šeimoje (t. y. turi abu tėvus); 18.75% paauglių gyvena tik su mama; 3.125% - turi pamotę (gyvena su tėvu ir pamote); net 21.875% mergaičių gyvena su mama ir patėviu.

Apklaustų mergaičių tėvų socialinė padėtis labai įvairi. Daugelis motinų yra vadovaujančios tarnautojos (21.875%); 18.75% - medicinos darbuotojos; 18.75% - namų šeimininkės; 3.125% - švietimo darbuotojos; 9.375% - prekybininkės; 3.125% - kultūros darbuotojos; 15.625% - darbininkės ir 9.375% - bedarbės.

Daugelis tėvų ir patėvių yra tarnautojai (18.75%); 12.5% - vadovaujantys tarnautojai; 9.375% - medicinos darbuotojai, tiek pat procentų yra ir švietimo darbuotojų, bei bedarbių; 3.125% - kultūros darbuotojai; 3.125% - darbininkai.

Mergaitės savo problemomis su tėvais praktiškai nesidalija. Tik 25.7% mokinių kartais pasišneka su tėvu, o net 74.3% mergaičių su tėvu niekada nešneka joms svarbiomis temomis.

Su motina dažnai pasišneka 37.14%; kartais - 42.85%; visiškai su motina savo problemomis nesidalija net 20.01% merginų. Labai liūdna, kad mokinės nepasidalija

savo problemomis ir su mokytojais: kartais - 11.42%, o 8.57% dažnai papasakoja savo problemas mokytojams. Vaikai arba patys sprendžia savo problemas, arba su draugais. Jie nesitaria su suaugusiais, nes nežino, kaip tai padaryti, bijo, kad tėvai ir mokytojai jų tinkamai nesupras. Kartu su draugais problemas sprendžia: visada - 57.15% mergaičių; kartais - 34.28%; niekada - 8.57%.

Dauguma mergaičių (t. y. 87.5%) jaučiasi išdidžios, kai jas kas nors pagiria. 3.125% mergaičių (t. y. 1 mergaitė) jaučiasi išdidžios, kai kas nors paprašo pagalbos, 3.125% - kai jų nepeikia, 3.125% - kai pasako joms gerą žodį. Tačiau vienos mergaitės buvo stulbinantis atsakymas. Ji savimi didžiuojasi, kai su kuo nors susipyksta arba kam nors atsikerta.

Net 34.375% klubo narių jaučiasi vienišos ir paliktos, kai su jomis niekas nedraugauja, 21.875% - kai joms neleidžia išreikšti savo nuomonės arba neklausia jų nuomonės, 9.375% moksleivių jaučiasi vienišos ir paliktos, kai neturi kam pasiguosti ar išsipasakoti, 9.375% - kai lieka vienos namie, 6.25% mergaičių blogai jaučiasi, kai draugai ar artimieji atstumia, nekenčia, gėdinasi jų, 6.25% - kai jas kas nors apibara, 6.25% - kai niekas neprašo pagalbos. Labai nuliūdino šie atsakymai: 3.125% - jaučiasi nereikalingos savo artimiesiems, 3.125% merginų jaučiasi vienišos ir paliktos, kai mamos mažai su jomis bendrauja. Labai gaila, kad vaikai šeimose jaučiasi nereikalingi ir savo problemas turi spręsti patys, be tėvų pagalbos. Ar gali vaikas saugiai jaustis mokykloje, jei net namie jis taip nesijaučia?

Įdomu buvo sužinoti, kada mokinės jaučiasi laimingos. Atsakymai buvo įvairūs: 21.875% mergaičių būna laimingos, kai turi daug draugų; 12.5% - kai su jomis kas nors kalbasi, draugauja; 9.375% merginų pažymėjo, kad jaučiasi laimingomis, kai šeimos nariai sutaria. Keliudamos jaučiasi laimingomis 9.375% merginų. Tiek pat procentų mergaičių laimingos tada, kai mamos “neskaito moralų”. 9.375% - kai žino, kad kažkas jas myli. 6.25% mergaičių pažymėjo, kad būna laimingos, kai sutaria su tėvais ir draugais. 6.25% - kai susiranda draugą berniuką. 6.25% - kai niekas jų nebara. 3.125% - jaučiasi laimingos, kai joms pasako gerą žodį. 3.125% - kai pagiria. Tiek pat procentų jaučiasi laimingos, kai viskas joms sekasi gerai.

Sakinį: “Aš užpykstu, kai...”, merginos pusiau užbaigė vienodai. Visos pažymėjo, kad užpyksta, kai joms yra duodamos pastabos. Skyrėsi tik pastabų rūšys. 31.25% merginų supyksta, kai gauna pastabas, kad jos netvarkingos. 25.0% merginų supyksta, kai kritikuojama jų išvaizda. 9.375% - kai gauna pastabas dėl atlikto darbo, nors jos ir labai stengėsi. 9.375% mergaičių pažymėjo, kad pyksta, kai gauna pastabas dėl elgesio. Tiek pat procentų užpyksta, kai neteisingai apkaltinamos. 6.25% mergaičių pyksta, kai joms aiškina, kad blogai mokinasi. 3.125% merginų užpyksta, kai jas apibara visiems girdint. 3.125% - kai krikuojami draugai. Įdomus buvo vienos mokinės atsakymas: “Aš užpykstu, kai gaunu pastabą, kad garsiai rėkiu.” Skliausteliuose mergaitė papildomai pažymėjo, kad ji nervinga.

Penktą sakinį merginos turėjo pačios pradėti ir užbaigti. Jis skamba taip: “Dažniausiai priverčia jaustis “. Labai liūdina tai, kad dauguma mergaičių (t. y. 78.125%) galvoja apie blogą savijautą. Tai reiškia, kad mergaitės dažniau jaučiasi blogai nei gerai.

Tik 21.875% mergaičių pažymėjo, kas skatina jas gerai jaustis. 9.375% - gerai, smagiai, saugiai jaustis skatina mama, o 9.25% - močiutė.

Tačiau net 62.5% merginų blogai jaučiasi dėl artimųjų (t. y. šeimos narių) poelgių,

pastabų ir t. t. (21.875% - mama verčia blogai jaustis, 18.75% - sesuo, 15.625% - brolis, 3.125% - senelis, 3.125% - dėdė, teta).

18.75% mergaičių jaučiasi nejaukiai ir nesmagiai dėl draugų elgesio ar šnekų. 3.125% - dėl mokytojų.

Visi pateikti skaičiai rodo, kad šeimose vyrauja neigiama atmosfera. Mergaitės atvirai nebendrauja su šeimos nariais. Šeimose nėra meilės, šilumos, atvirumo. Liūdna, kad šeimose mergaitės skatinamos pykti, nekęsti.

Kokios priežastys verčia mergaites liūdėti? Atsakymai buvo labai įvairūs. Daug mergaičių (21.87%) būna liūdnos, kai išvažiuoja tėvai ir jos lieka vienos namuose. 25.0% - kai susipyksta su tėvais ar draugais. 15.62% - kai susergera arba serga šeimos nariai. 9.375% merginų liūdina, kai jaučiasi vienišos ir niekam nereikalingos. 6.25% mergaičių liūdi, kai kas nors įžeidžia. 6.25% - kai viskas nesiseka. 6.25% - kai mama būna pikta. Ir tiek pat procentų mergaičių liūdi, kai tėvai pykstasi tarpusavyje, 3.125% mergaičių būna liūdnos, kai jas apibara.

Mergaitės stengiasi ir nori daug ką pakeisti savo gyvenime. Tačiau įsitikinusios, kad kai kurių dalykų jos nesugebės pakeisti, kad ir kaip stengtųsi. Net 28.125% mergaičių mano, kad geriau niekada nesimokys. 12.50% - įsitikinusios, kad niekada neturės draugų, nes jų pastangos susirasti draugų bergždžios. 12.50% galvoja, kad niekada atvirai nepasikalbės su mama. 9.375% merginų kaip besistengtų, negali pakeisti savo charakterio. 9.375% - mano, kad nebus gera. 9.375% - galvoja, kad niekada neįtikės draugams. 6.25% - neįtikės mamai. 6.25% mergaičių galvoja, kad niekada nesugebės pasitikėti savimi. 6.25% - mano, kad neįveiks baimės. Liūdina tų mergaičių atsakymai, kurios nori įtikėti draugams, mamoms. Ar turi žmogus pastoviai stengtis kam nors įtikėti? Juk žmogus turi būti toks, koks yra.

Gana labai įvairūs merginų pomėgiai. Net 25% mergaičių mėgsta laisvalaikį praleisti su draugais. 18.75% - mėgsta šokti. 12.50% - žiūrėti televizorių. 9.375% mergaičių labiausiai pasaulyje mėgsta saldumynus ir vaisius. 9.375% - sportuoti. 6.25% - siūti, megzti, siuvinėti. 6.25% - klausytis muzikos. 6.25% - gaminti valgių. 3.125% - skaityti. 3.125% - keliauti.

Visos mergaitės savikritiškai pažvelgė į save ir išvardino daug neigiamų ir silpnų savo savybių. Jos pažymėjo, kad yra nedrąsios, tingi mokytis, pavydžios, melagės, uždaros, nepasitikinčios savimi, piktos.

Kiekviena mergina, išsirinkusi iš gausybės neigiamų savo bruožų vieną, turėjo parašyti, kaip galėtų įveikti šį savo trūkumą. 34.375% mergaičių mano, kad pačios galėtų pasikeisti, 34.375% mergaičių nori, kad joms padėtų draugai. Ir tik 15.625% galvoja, kad joms galėtų padėti tėvai. 15.625% mergaičių nežino. Skaičiai rodo, kad pagalbos vaikai tikisi ir nori iš savo draugų labiau nei iš tėvų.

Mokinio asmenybės pažinimas ilgas procesas. Jis sudaro mokymo individualizavimo bei diferencijavimo psichologinį pagrindą.

Tyrimai parodė, kokios problemos yra mokykloje, kokios - šeimoje. Rezultatai leidžia modeliuoti mokytojo veiklą tiek pamokoje, tiek po jų ir gauti geriausią auklėjimo rezultatą.

Mokinių pažinimas leidžia geriau parinkti auklėjamojo darbo metodus ir priemones. Mokytojai privalo vaiką ugdyti, bet kažkodėl labiausiai jie susirūpinę mokymu, nes jaučiasi atsakingi už to dalyko įsisavinimą. O kas tada bus atsakingas už vaiką kaip visumą - jo

asmenybės ugdymą?

Neperpratę socialinio-psichologinio aspekto, negalėsime pradėti įgyvendinti mokymo programų turinio.

### **Literatūra**

1. Lukšienė M., Jackūnas Ž., Kuolys D. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. - V., 1994. - 410 p.
2. Dereškevičius P., Laužikas J. Asmenybė ir darbai. - K., 1991. - 34 p.

### **Summary**

#### **THE PLACE OF THE PRACTICAL SUBJECTS AND TEACHING THE FAMILY LIFE IN THE PROCESS OF EDUCATION**

Work and every - day life are the two spheres, very closely inter - connected with each other, and at the same time they are also connected with meeting the essential requirements of any human being and the society as a whole.

The lessons of the practical subjects and the culture of the every - day life foster the human physical, mental and spiritual powers and at the same time they also develop a creative, physically and mentally healthy and harmonious personality.

The knowlegde of the schoolchildren gave the teacher of the practical subjects and her colleagues a possibility to choose much better the methods of teaching and also the means of the teaching process. Taking care of the education of the child, teenager or uoungster we tend to forget that young personality as the indivisible whole.

*Kauno Radvilėnų vidurinė mokykla*



# STUDENTŲ NUOSTATOS Į MOKYTOJO PROFESIJĄ

Julita Navaitienė

Straipsnyje nagrinėjama profesinių nuostatų, esančių vienu iš svarbesnių profesinės veiklos veiksnių, problema. Atlikto empirinio diagnostinio tyrimo duomenys įgalina daryti išvadas apie studentų nuostatų į mokytojo profesiją poliariškumą.

Anksčiau populiarią „profesinio orientavimo“ sąvoką nūdienėje mokslinėje literatūroje keičia „profesinio pasirinkimo“ (career choice) sąvoka [8;9]. Joje nebėra profesinio sociocentristinio ir antihumanistinio turinio. Dėmesys skiriamas pačio žmogaus pastangoms šioje srityje, o didžiausia reikšmė suteikiama profesijos pasirinkimo laisvumui, kompetencijos didumui ir atsakomybei už pasirinkimo sėkmę. Minėtame kontekste savo svarbą atgauna „profesinės nuostatos“ sąvoka.

Tyrinėjant profesinę raidą (career development) [4;5;9], paprastai keliamas klausimas apie profesinių nuostatų formavimąsi, kitimą ir įtaką profesiniam žmonių gyvenimui.

Nuostatų įtaka veiklai įrodyta jau seniai (Allport, 1935). Įvairiose psichologinėse nuostatų teorijose, kurių aptarimas labai išplėstų straipsnio apimtį, itin pabrėžiamas žmogaus valios aktyvumas. Nors kai kurie empiriniai tyrimai demonstruoja nuostatų ir realaus elgesio neatitikimą, mokslininkai yra nustatę tam tikrą sąlygą, sustiprinančią nuostatos ir realaus elgesio ryšį [12]. Šia prasme tiek naudinga, tiek įdomi yra sąlygoto veiksmo teorija [1], kurią mokslininkai kūrė, stebėdami nuo alkoholio priklausančių žmonių elgesį ir tirdami jų nuostatas (turintys teigiamą nuostatą į gydymąsi, gydėsi veiksmingiau). Taigi nuostatų diagnostika įgalina prognozuoti veiklos turinį, sėkmę, pasitenkinimą veikla ir kitokius veiksmus, apimančius žmogaus gyvenimą (taip pat ir profesinį).

J. Vaitkevičius pripažįsta: „Vienas iš efektyvių būdų nustatyti žmogaus (mokinio) santykius su aplinka, nustatyti jo požiūrį į gyvenimą ir savo vietą gyvenime yra jo profesinio apsisprendimo tyrimas [11; p.196]. Tuo tarpu S. Kregždė, savo profesinio kryptingumo teorijoje apibrėždamas kryptingumo sąvoką, rašo: „... struktūra, kuri lemia žmogaus veiksmų ir poelgių tendencijas, susijusias su pagrindinėmis socialinėmis nuostatomis...[5; p. 5].

Lietuvoje įvairiu laiku atlikta daug profesinio kryptingumo (jame profesinė nuostata yra viena iš sudėtinių dalių) tyrimų (J. Čebelis, H. Galkytė, J. Jakelaitienė, R. Kontvainas, S. Kregždė, O. Kregždienė, V. Rimkevičienė, Z. Žebrauskienė ir kt.).

Straipsnyje nagrinėjamos temos požiūriu svarbu tai, jog tiek mokytojų, tiek būsimų mokytojų (studentų) profesinės nuostatos gali būti patikimas profesinės veiklos prognostinis rodiklis. Pageidautina, kad visų jų nuostatos į mokytojo profesiją būtų teigiamo poliariškumo. Tuo tarpu S. Gudelio duomenimis [3], daugėja studentų neplanuojančių ateityje dirbti pagal specialybę. J. Lakis ir I. Lampertas (1992) nustatė, kad Vilniaus pedagoginio universiteto trečdalis studentų nepatenkinti profesiniu pasirinkimu. S. Kregždė pabrėžia, kad net 40 % būsimų mokytojų neturi profesinio kryptingumo. Jo nuomone, tai neigiamai veikia jų pasirengimą pedagogo veiklai.

Mūsų tyrimo tikslas buvo diagnozuoti studentų nuostatas į mokytojo profesiją.

Tyrimo metodikos pagrindas buvo mokytojų tyrimams paruošta metodika [7]. Buvo parinkta 18 teiginių apie mokytojo profesiją (9, išreiškiantys teigiamą nuostatą, ir 9 - neigiamą; taip pat kiekviename devintuke po 3 teiginius emociniam, veiklos ir kognityviniam nuostatos komponentui). Reakcijų į teiginį skalė buvo poliariška: pritariu teiginiui - 1 balas, nepritariu - 0 balų. Tyrimo eiga buvo greita, nepalikta laiko ilgiesiems apmąstymams.

Tiriamieji buvo 107 Vilniaus pedagoginio universiteto to paties fakulteto III kurso studentai. Tiriamųjų amžiaus vidurkis - 20,5 metų. Prognozuota, kad šio amžiaus studentų nuostata į mokytojo profesiją jau turėtų būti stabilesnė ir aiškesnė.

Tyrimo rezultatai pateikiami lentelėje:

Tiriamieji	Visi	Merginos	Vaikinai	1 grupė	2 grupė	3 grupė	4 grupė	5 grupė
N	107	76	31	32	18	18	14	25
M	4.18	4.62	3.95	6.03	4.15	3.99	2.70	4.01
SD	1.03	0.44	0.23	1.85	0.03	0.19	1.48	0.17
Teigiamų nuostatų dažnumas %	53	58	41	71	52	50	37	53
Neigiamų nuostatų dažnumas %	47	42	59	29	48	50	63	47

Pastaba: didžiausia balų suma, išreiškianti maksimaliai teigiamą nuostatą, galėjo būti 9, o maksimaliai neigiamą nuostatą - 0 balų. Tokių sumų negavo nė vienas tiriamasis.

Analizuojant rezultatus, išryškėjo dvi tiriamųjų grupės, labiausiai besiskiriančios nuostatų į mokytojo profesiją atžvilgiu: 1-a ir 4-a grupės. Skirtumai tarp grupių pasirodė esą statistiškai reikšmingi ( $t = 3,02$ , kai  $p < 0,01$ ). 1 grupės 71 procentas tiriamųjų išreiškė teigiamas nuostatas, o 4-os grupės - tik 31 procentai tiriamųjų. Manytume, kad tokius skirtumus sąlygojo labai skirtingo profilio specialybės. Tuo tarpu visų tiriamųjų, turinčių teigiamas nuostatas, procentas buvo 53. Lyginant merginų ir vaikinų nuostatas, skirtumai nepasirodė esą statistiškai reikšmingi ( $t = 1,32$ , kai  $p < 0,01$ ).

Lyginant tyrimo rezultatus su kitų mokslininkų tyrimų rezultatais, galima konstatuoti studentų su neigiama nuostata į mokytojo profesiją skaičiaus didėjimą (nuo 30 iki 50 procentų). Koreliacijos tarp klausimyno teiginių buvo nemažos (nuo 0,38 iki 0,81) ir tik du teiginiai turėjo mažesnes koreliacijas negu 0,40.

## Išvados

1. Didelė dalis (apie 50 procentų) tirtų Vilniaus pedagoginio universiteto III kurso studentų pasižymi neigiama nuostata į mokytojo profesiją.
2. Studentų, turinčių neigiamą nuostatą į mokytojo profesiją, skaičius per pastaruosius keletą metų padidėjo.

## Literatūra

1. Ajzen I., Fishbein M. Understanding attitudes and predicting social behavior. - Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice Hall. - 1980. - 129 p.
2. Good T. L. Teacher effectiveness in school: what do we know about it? // Journal

- of Teacher Education. - Vol. 30. - 1996. - P. 52-64.
3. Gudelis S. Mokinių profesinio orientavimo psichologiniai klausimai. - V., 1983.
  4. Hartung P.J. Preliminary findings of a longitudinal career development study. XIVth Biennial Meeting of ISSBD. - Quebec, August 12-16, 1996. - P. 126-127.
  5. Kregždė S. Profesinio kryptingumo formavimosi psichologiniai pagrindai. - K., 1988. - 144 p.
  6. Kregždienė O. Būsimojo pedagogo fakulteto klausytojų profesinio pedagoginio kryptingumo charakteristika // Pedagogika. - T. 21. - V., 1986. - P. 212.
  7. Navaitienė J. Mokytojų profesinio pedagoginio kryptingumo ypatumai // Lietuvos TSR aukštųjų mokyklų mokslo darbai (psichologija). - Nr. 8. - V., 1988. - P. 50-62.
  8. Petrauskaitė R. Psichopedagogika profesijos pasirinkimui. - V., 1996. - 140 p.
  9. Super D.E. A life span, life span approach to career development. - Career choice and development, San Francisco: Jossey-Bass, 1990. - P. 197-261.
  10. Voveris V. Būsimųjų pedagogų atranka, rengimas studijoms. Disertacija - mokslinis pranešimas. - V., 1992. - 23 p.
  11. Vaitkevičius J. Mokiny, mokykla, visuomenė. Jaunimo gyvenimo orientacijos. - V., 1985. - P. 190-200.
  12. Zanna M. P., Higgins E. T., Herman C. P. Attitude—behavior consistency. - The Ontario symposium (vol. 2), Hillsdale, 1992. - P. 522-571.

## Summary

### STUDENTS' ATTITUDES TOWARD TEACHER PROFESSION

This article deals with problem of students' attitudes toward teacher profession. Such attitudes affect students' behaviour and their career development. 107 students of Vilnius Pedagogical university completed a short questionnaire and indicated their attitudes by supporting or not 18 statements about teacher profession. On the basis of results, we classified all investigated students as with positive and as with negative attitude. We find the support for the view that approximately half of all investigated students have negative attitude toward teacher profession. It should be noted that the results may not be generalized to all Lithuanian students. The comparison of results with those in earlier researches made clear the next finding: the percent of students with negative attitudes toward teacher profession is increasing at the present time. We propose that such results can be determined by teachers' changing socioeconomical status in Lithuania now.

*Vilniaus pedagoginis universitetas*

# LIETUVIŲ IR VISUOTINĖ LITERATŪRA MOKYKLOJE (MOKYMO TURINIO PROBLEMA)

Regina Norkevičienė

Visuotinės ir lietuvių literatūros mokymo ryšių problema egzistavo per visą Lietuvos vidurinės mokyklos gyvavimo laikotarpį. Tarpukario gimnazijose ryšiai tarp šių literatūrinio lavinimo sričių nereglamentuojami: atskiruose programų skyriuose (ir 1937, ir 1939 m.) istoriniu nuoseklumu pateikiami nagrinėtini rašytojai, kūriniai, atskiruose vadovėliuose (J. Ambrazevičiaus, J. Griniaus ir A. Vaičiulaičio visuotinės literatūros, Z. Kuzmickio, M. Miškinio lietuvių literatūros) griežtai nesilaikant programų, šie kursai realizuojami. Kaip juos dėstyti gimnazijose - ar skiriant specialias savaitines pamokas, ar išnagrinėjus dalį visuotinės literatūros kurso pereiti prie lietuvių – sprendė mokytojas.

Sudėtingesnė visuotinės literatūros kūrinių skaitymo problema: suvokiant vertimų stygių, skaitymo originalo kalba nerealumą, J. Ambrazevičiaus ir kt. vadovėlyje patraukliai atpasakojami siužetai. Tiesa, prieinami kūriniai buvo gimnazistų skaitomi, nes lektūra tarpukario Lietuvoje – vienas reikšmingiausių jaunimo laisvalaikio užsiėmimų [1].

Pokario metais situacija pasikeitė. Iki 1954/55 m.m. šalia visuotinės kaip atskira kurso dalis dėstyta rusų literatūra. Tiesa, aukštesniųjų vidurinės, mokyklos koncentra, kaip ir prieškarinėse gimnazijose, sudarė ketveri metai, literatūrai skiriama nemažai pamokų, tačiau mokiniams krūvis pernelyg didelis. Mokiniai daugiausia skaitė ne kūrinius, o užrašus (visuotinės ir lietuvių literatūros vadovėlių nebuvo) arba vadovėlius (naudoti verstiniai rusų literatūros vadovėliai). Rusų literatūrą perkėlus į rusų kalbos pamokas, lietuvių ir visuotinės (vadintos užsienio) literatūros mokymui atsiranda daugiau erdvės, tačiau skurdinamas mokinių literatūrinis lavinimas: skaityti rusų klasiką originalo kalba dauguma mokinių nepajėgė, o rusų literatūra tuo metu mažiau reglamentuojama, vertimų būta.

Nors tarybiniu laikotarpiu literatūros mokymas griežtai reglamentuojamas, tačiau Lietuvos mokyklose stengiamasi išlaikyti platesnį negu kitose TSRS respublikose visuotinės literatūros kursą, racionaliai derinti jį su lietuvių literatūra: panagrinėjus vienos kultūros epochos visuotinę literatūrą, pereinama prie atitinkamo lietuvių literatūros raidos laikotarpio. Deja, tas sąsajas mokiniai sunkiai suvokė: pernelyg siauras visuotinės literatūros kontekstas, pernelyg sudėtingi kūriniai (V. Šekspyro „Hamletas“, J.V. Getės „Faustas“) nagrinėjami su vos iš paauglystės einančiais mokiniais.

Iki septintojo dešimtmečio, palyginus su tarpukario metais, dar iš esmės nepakitusi lektūros padėtis. Mūsų tyrimo duomenimis, dar 1968-1969 m. aukštesniųjų klasių mokiniai knygų skaitymui skyrė 7-9,5 val. per savaitę. Knygą, kaip mėgstamiausią laisvalaikio užsiėmimą, šalia šokių (mergaitės) ir sporto (berniukai), nurodė didžioji dalis mokinių [2].

Maždaug nuo septintojo dešimtmečio Lietuvos mokykla ryžtingiau siekia demokratiškumo. Programose atsisakoma griežto reglamentavimo, mokytojams siūloma didesnė pasirinkimo laisvė. Visuotinė literatūra gali būti dėstoma paraleliai arba dalimis įterpiama

į lietuvių literatūros kursą – svarbu, kad mokiniai suvoktų pasaulinės literatūros raidos procesą [3]. Tačiau realiai, esant nedideliam pamokų skaičiui, ta pasirinkimo laisve naudojosi nedaugelis.

Septintojo-aštuntojo dešimtmečio sandūroje, ypač po Taškento konferencijos, sąjunginė Švietimo ministerija ir TSRS Pedagogikos akademija siekia didesnio poveikio respublikoms. Leidžiamos tipinės programos, kurių nuostatų turėjo laikytis ir Lietuvos švietimo ministerija. Reikalaujama griežčiau reglamentuoti visuotinės literatūros kursą. Programų sudarytojams tenka laviruoti, specialiais raštais pagrįsti ir kurso būtinumą, ir atskirų kūrinių parinkimą.

Labai keičiasi šiuo metu mokinių lektūros padėtis. 1979-1980 m., mūsų atliktų tyrimų duomenimis, maždaug pusę mokinių laisvalaikio jau užima televizija: 29% apklaustų aukštesniųjų klasių mokinių pirmenybę teikia televizijai, 33% vienodai vertina knygą ir televiziją, 34% – knygą, 4% nuomonės nepareišė [4]. Tad neretai net kuklaus visuotinės literatūros kurso mokomasi remiantis vadovėliu ir chrestomatija.

Atkūrus nepriklausomybę, mokyklų programos tampa demokratiškesnės. Visuotinės literatūros kursas plečiamas, siūlomas nemažas savarankiškai pasirenkamų kūrinių sąrašas [5]. Nuo 1993 m. išleista nemaža individualiųjų programų, siūlančių skirtingus literatūros kurso modelius. Kiekviena savita, kiekviena praturtina literatūrinio lavinimo turinį. Visuotinės ir lietuvių literatūros ryšių aspektu jas galima suskirstyti į tris grupes. V. Paulauskaitės [6], R. Norkevičienės [7], D. Lapinskienės [8] gimnazijų programose visuotinė ir lietuvių literatūra išdėstoma paraleliai. Kaip šias kurso dalis suderinti – paliekama spręsti mokytojui. Kitoje programų grupėje – A. Ganusauskienės ir Z. Žuklijienės [9], trijų autorių [10] – visuotinės ir lietuvių literatūros išdėstymo nuoseklumą siūlo programų sudarytojos, siekdamos lietuvių literatūrą įkomponuoti į pasaulio kultūros bei meno raidos kontekstą. Tiesa, ieškant konkrečių sprendimų, nelengva išvengti netikslumų, nes kultūros raida kiekvienoje epochoje, kiekvienos tautos yra savita, nepasiduodanti griežtesnei chronologijai.

Trečiasis – probleminis kelias. Problemos pateikiamos stambesniu planu ar detaliau, derinama su istoriniu, žanriniu principu (“Bendrosios programos” [11], A. Ladukaitės bendrojo lavinimo vidurinės mokyklos XI-XII kl. programa [12]). Toks kelias gali būti įdomus, jeigu mokiniai gerai susipažinę su kultūros, visuotinės bei lietuvių literatūros raida.

Visi aptartieji programų modeliai gali būti priimtini, visais keliais galima siekti tikslo, tačiau gilinantis į konkrečias programas, išskyrus nedaugelį, aiškėja atotrūkis tarp jų sudarytojų plačių užmojų ir realių galimybių. Stebint mokyklos darbo realybę, vadovaujant studentų tiriamiesiems darbams, tenka konstatuoti ryškėjančią mokinių interesų poliarizaciją: greta mažos dalies humanitarų, besireiškiančių įvairiuose konkursuose, pasirenkančių humanitarines gimnazijas, besiruošiančių studijuoti humanitariniuose fakultetuose, didėja skaičius abejingųjų, kuriems literatūra – tik privalomoji mokymo disciplina, visiškai nereikalinga šiuolaikiniam jaunuoliui. Antai 1997 m. VPU IV kurso studentė E. G., naudodamasi V. Paulauskaitės 1987 m. paskelbtų tyrimų metodika [13], palygino per dešimtmetį išryškėjusias jaunimo lektūros tendencijas. Kryptis aiški: literatūra vis labiau išstumiamą iš jaunimo laisvalaikio interesų. Taigi didėja atotrūkis tarp siekiamybės, išdėstytos daugumoje aptartų programų ir realybės, kurią būtina tirti, įvertinti ir ieškoti išeities.

## Literatūra

1. Aštuonmečių ir vidurinių mokyklų programos. Lietuvių kalba ir literatūra IV-XI klasei. - K., 1969. - P. 27-28.
2. Gimtasis žodis. - 1993. - Nr. 10.
3. Gimtasis žodis. - 1994. - Nr. 7/8.
4. Gimtasis žodis. - 1996. - Nr. 7.
5. Gimtasis žodis. - 1997. - Nr. 1, 4.
6. Kuzmickis Z. Literatūra skaitytojų teisme // Šiuolaikinės kritikos problemos. - V., 1975.
7. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. Projektai. - V., 1994. - P. 201.
8. Lietuvių kalba mokykloje. Individualioji programa. - V., 1997.
9. Lietuvių kalba humanitarinėje gimnazijoje. Individualioji programa. - V., 1996.
10. Lietuvių kalba mokykloje. Individualioji programa. - V., 1997.
11. Norkevičienė R. Stambiųjų epinių kūrinių nagrinėjimas X-XII klasėje. - K., 1989. - P. 23.
12. Norkevičienė R. Stambiųjų epinių kūrinių nagrinėjimas X-XII klasėje. - K., 1989. - P. 23.
13. Paulauskaitė V. Pažink skaitytoją, jo vertybines nuostatas. "Bibliotekų darbas". - 1989. - Nr. 6-7.
14. Vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos programos. Lietuvių kalba V-XII kl. - V., 1993.

## Summary

### **LITHUANIAN AND WORLD LITERATURE IN SCHOOL (SYLLABUS PROBLEM)**

During the period between the two World Wars the consistency of teaching Lithuanian and World literature in high schools was not regulated strictly in Lithuania.

In the sixties and the eighties the schools had to subscribe to the common programmes of the USSR in terms of amount and sequence.

Since the eighth decade the Lithuanian school is seeking democracy. There are various models of literature course presented in the recent school programmes, but their realization invokes lots of pedagogical and psychological problems.

*Pedagogikos institutas*



# **ŽMOGIŠKŲJŲ PRASMIŲ ISTORIJA**

## **LITERATŪROS PROGRAMA HUMANITARINEI**

### **GIMNAZIJAI**

Reda Pabarčienė

Pastaraisiais metais, steigiantis humanitarinio profilio gimnazijoms, intensyviai kuriamos joms skirtos programos. Spauldyme pasirodė V. Paulauskaitės, A. Ganusauskienės ir Z. Žuklijienės bei dvi R. Norkevičienės programos (naujausioji parengta kartu su K. L. Kuzmaite ir R. Janonyte). Gimnazijose dirbantys literatūros mokytojai rengia ir individualias programas.

Stebėdama mokyklos darbą tik iš šalies ir per Pedagoginio universiteto pirmo kurso studentus, noriu pareikšti keletą minčių dėl bendrųjų programos nuostatų ir medžiagos sisteminimo principų jose.

Kaip matyti iš paskelbtų programų, jau yra nusistovėjęs tam tikras jų modelis, kuris plėtojamas ir tobulinamas, tačiau iš esmės nekeičiamas. Programos karkasą sudaro istorija, pradedant nuo antikos (naujajame R. Norkevičienės variante - nuo Mezopotamijos, Egipto, Indijos, Kinijos, hebrajų) ir einama iki mūsų dienų. Stambiausias medžiagos klasifikavimo vienetas yra kultūrinė zona ir epocha, vėliau - literatūros kryptis, žanras, galiausiai - autorius bei jo kūrinys. Taip sluoksnis po sluoksnio atidengiami senieji kultūros klodai, formuojamas supratimas apie jų kaitos dėsningumus, ryškinama Vakarų Europos ir Lietuvos kultūrų vienybė, literatūros kūrinys įstatomas į jį paaiškinančių istorinių, pasaulėžiūrinių, estetinių koordinatų sistemą. Ypač platų kontekstą siūlo naujoji R. Norkevičienės programa, kurioje akcentuojamos istorijos, filosofijos, literatūros, dailės, muzikos sąsajos, parodoma, kaip tam tikru metu skirtingose vietose skirtingus meno "daiktus" darę meistrai vadovavosi vieningu grožio bei funkciškumo supratimu.

Istorinis literatūros dėstymo kelias mokykloje yra tradiciškas, seniai patikrintas, iš dalies taikomas ir aukštojoje mokykloje. Tačiau šiandien jis vis dėlto gimdo kai kurių abejonių.

Visų pirma, tai atotrūkis tarp mokyklos ir akademinų literatūros bei kultūros tyrinėjimų. Atrodo, kad humanitarinei gimnazijai siūloma nepastebėti to, kas vyksta už jos sienų, neįsileisti į ją naujų mokslo metodų, negirdėti jo formuluojamų idėjų. Net pats programų diskursas kartais atsiduoda vakarykščia diena. Antra, visose programose literatūros procesas pernelyg schematizuotas, dažnai apytikriai periodizuotas, neišvengta naivokų meno ir istorijos sąsajų, o autoriai ir jų kūriniai neretai talpinami į jiems aiškiai per ankštus narvelius (Dantė - į viduramžius, Cervantesas - į Renesansą arba į baroką, Goethė į Švietimą). Žinoma, mokytojas pats puikiai susivoks, kaip elgtis su šiais autoriais, tačiau programose, nors to sąmoningai ir nesiekiant, vis dėlto svarbesnis atrodo ne tekstas, o kontekstas, ne atskiro kūrinio unikalumas, o bendrybės, kurias jis turi iliustruoti. Taip rizikuojama paversti literatūrą blyškia istorijos tarnaitė, gražių, tačiau tik muziejinių

vertybių skrynia, kurioje nebėra nieko, dėl ko būtų verta ją atidaryti. Taip literatūra ilgiems metams kėsina užgriūti paauglių visu praeities problematikos svoriu ir nuobodžiu.

Tiesa, esama nemažai pastangų įveikti minėtus programų rifus. Štai V. Paulauskaitės ir pirmojoje R. Norkevičienės programose nuo istorijos monotoniškumo gelbstimasi pateikiant žanrinius skerspjūvius, per juos susiejant senąją ir šiuolaikinę, Vakarų Europos ir lietuvių literatūras, įvedant giminingų žanrų jaunimo bei populiariąją lektūrą. O. A. Ganusauskienės ir Z. Žuklijienės programoje siūlomi įdomūs probleminiai rakursai, keliama mąstymą provokuojantys, šiuolaikinę kūrinio prasmę atveriantys klausimai. Keletą minčių, kaip koreguoti literatūros programą, negriaunant jos nusistovėjusios sistemos, noriu pasiūlyti ir aš.

Svarbiausia, ką šiandien reikėtų permąstyti, - tai pati istorijos samprata. Esame įpratę traktuoti istoriją kaip ekonominių, politinių, socialinių reiškinių visumą, o jos arenoje matyti žymius asmenis, luomus, klases, kitokias "mases". Tačiau šiuolaikinis istorijos mokslas (prancūzų "Annales" mokykla, rusų istorikai A. Gurevičius, J. Bessmertnyj) dabar atsigėžia į žmogiškųjų prasmų pasaulį ir analizuoja žmogaus socialinę vaizduotę, savimone, vertybių sistemą - visą, kas sudaro mentaliteto sferą, turinčią, anot jų, lemiamos įtakos istorijos faktams. Iš tokių mentalitetą apibūdinančių klausimų minėtini erdvės ir laiko suvokimas, individo ryšiai su kolektyvu (gentim, šeima, tauta, vastybe), požiūris į garbę, gyvastį, teisę, turtą, darbą, lyčių santykius, mandagumo, vaišingumo normas. Istorijoje pastebimi momentai, kai vyrauja hierarchiškumas arba egalitarizmas, jausmingumas arba racionalumas, spontaniškumas arba normatyvumas, kolektyvizmas arba individualizmas, tolerancija arba uždarumas, idealizmas arba materializmas, kurie paliečia daugelį gyvenimo sričių. Tai iš dalies nūdienos padiktuoti klausimai istorijai, o jos duoti atsakymai yra savotiškos pamokos mums. Tai ir literatūrai aktualūs klausimai, nes tokiu būdu praeitis prieš mus atsiveria gyvu žmogišku veidu, apgyvendinama mąstančiais ir jaučiančiais žmonėmis. Mentalumo principas susiliečia ir su meniniu - krypties - principu, nes kryptis, be kitko, yra ir istorinė sąvoka, grindžiama pasaulėjautos, kultūrinės bei socialinės situacijos bendrumu.

Šis mentalumo aspektas iš dalies yra aptartas R. Norkevičienės programoje, jos filosofijos bei pasaulėjautos skylyje. Tačiau ir ten jis nėra pakankamai įvertintas, - jam nesuteiktas kultūros procesą sistemantis vaidmuo. Pernelyg pasikliaujama datomis, faktais, išoriniais visuomenės gyvenimo reiškiniais, o ne tipologiškai giminingų sąlygų susiformavimu, kuris atskirose šalyse dažniausiai įvyksta skirtingu metu. Dėl to atsiranda įvairių klaidų ir nepagrįstumų, nors tai yra precizikos ir išsamumo labiausiai siekianti programa.

Štai vos ne tūkstantmetį aprėpiantys viduramžiai, išskyrus juose ankstyvąjį bei brandųjį etapus, pasaulėžiūros srityje charakterizuojami kaip kažkas pastovaus ir nekintamo. Tačiau mokytojas, pasirinkęs iš jų bent jau "Rolando giesmę" ir Dantės "Dieviškąją komediją", turės paaiškinti, kodėl pirmajame kūrinyje kitatikiškai demonizuojami, o antrajame geriausiems iš jų įkuriamas "rojus" pragare (limbas); kodėl pirmojo autorius nežinomas, o antrajame jis ne tik kalba ir teisia savo vardu, bet ir pastato save šalia didžiųjų antikos poetų ir net Dievo; kodėl Rolandas mirdamas net nepagalvoja apie savo mylimąją, o Dantei meilė tampa būtimi organizuojančiu centru; kodėl "asketiškuose", "teocentriškuose" viduramžiuose tiek daug erotizmo, žemiškos meilės poetizavimo, antiklerikalinių ir net antipopiežiškų nuostatų, grubaus šventenybių travestavimo. Į šiuos

ir kitus klausimus negalima atsakyti nesuvokus, jog ties XII - XIII šimtmečių riba įvyko pasaulėžiūrinis lūžis - posūkis į pasaulietiškumą, nacionalumą, individualumą, o literatūroje - į rašytinę autorinę kūrybą, ir tai nulėmė Europos kultūrinės zonos šiuolaikine prasme susiformavimą.

Programose pernelyg pasitikima įsisenėjusiomis meno raidos periodizavimo schemomis. Štai barokas ir klasicizmas kartais atsiduria net skirtingose klasėse, o klasicizmas vis "poruojamas" su Švietimu. Taip daroma, matyt, atsižvelgus į stilistines ypatybes, o gal ieškant patogiausio būdo įterpti lietuvių literatūrą. Tačiau taip antriniai dalykai iškeliami į pirmą planą, o svarbiausi slopinami. Išsklaidžius baroką ir klasicizmą, nusitrina bendra jų genezė, reiškimosi laikas ir sąlygos, bet ir gilieji pasaulėjautos pamatai. O sujungus klasicizmą su Švietimu, nublanksta esminės jų laiko skirtybės, nepaisoma to, kad ties XVII - XVIII šimtmečių riba prasidėjo Naujieji amžiai, atnešę opoziciškumo, laisvės, abejojimo dvasią, paneigę feodalinę hierarchizmą, suvaržymus, klasicistinį normatyvumą. Prie Švietimo jau šliejasi "širdies religija" - sentimentalizmas, kuris yra viena romantizmo atramų.

Neįvertintas mentalumo aspektas atveda iki kritinės ribos, kai derinama XIX amžiaus visuotinė ir lietuvių literatūra. Objektyviai žvelgiant, šių dviejų literatūrų santykis - tai visumos ir dalies, kai kada "priežasties" ir "pasekmės" santykis, tačiau subjektyviai mums visuotinė literatūra yra fonas, savoji - centras. Programos paprastai nesiūlo nei vieno, nei kito "centrizmo" ir stengiasi išlaikyti sveiką, pamatuotą balansą. Gražiai šalia senųjų pasaulio kultūrų turėtų atrodyti baltų kultūra. Vakarų viduramžiai ir Renesansas pirmiesiems mūsų literatūriniais ir paraliteratūriniais tekstams suteikia daugiau svorio ir reikšmingumo, tinkamai paaiškina jų genezę. Tačiau literatūrų gretinimas XIX amžiuje, remiantis krypties kriterijum, mums yra nedėkingas ir nepagrįstas, jis netinka dėl be galo skirtingų meno vystymosi sąlygų vienur ir kitur, neišplaukia iš pačios literatūros sau keltų uždavinių. Juk nė viena iš didžiųjų Vakarų tautų nebuvo praradusi (bent jau taip ilgam) valstybingumo, dvaro ir miesto kultūros, nė vienai jų neteko atželti iš valstietiškųjų pašaknų. Tuo metu, kai Vakaruose būrėsi literatūriniai rateliai, kai buvo steigiami žurnalai, kuriami manifestai, aistringai ieškoma naujų meno metodų, lietuvių raštijai teko prisiimti sunkų ir iš esmės nedėkingą tautiškumo sargo vaidmenį. Įsivaizduokime mokinį, kuriam po Byrono ir Hoffmanno bus dėstomas Stanevičius ir aušrininkai, po Balzacko ir Dostojevskio - Žemaitė ir Kudirka... Niekam ne paslaptis, kad paaugliai dažnai bodisi lietuvių literatūra. Bet ar dėl to dažnai nėra kaltas netinkamai parinktas fonas jai ir jos traktuotė? Be to, kai "romantikas" Basanavičius atskiriamas nuo "realisto" Kudirkos, suyra tautinio sąjūdžio vientisumas, išblunka pati svarbiausia laiko idėja.

Vertėtų čia dar kartą iškelti ir lituanistikos objekto problemą. Pateikiant Lietuvos viduramžių bei Renesanso tekstus, jų kalbinis aspektas ignoruojamas, matyt, remiantis LDK daugiatautiškumu, viduramžių kosmopolitizmu, lotynų kalbos paplitimu ir jos atgimimu, o gal paprasčiausia dėl to, kad, apsiribojus lietuviškąja lektūra, mažai apie ką beliktų kalbėti. Tačiau XIX amžiuje, kai atsiduriame ant LDK griuvėsių, rašytojo kalba kažkodėl pasidaro itin svarbi. Taip iš mūsų akiračio iškrenta tie kultūrinio paribio asmenys, kurie gyveno lietuviškose buvusios LDK žemėse, kūryboje rėmėsi lietuviškais motyvais, save laikė *gente lithuanus*, net buvo palaidoti Lietuvoje ir turėjo didelės įtakos vėlesnėms lietuvių kūrėjų kartoms, tačiau rašė lenkiškai arba gudiškai (J. Slovackis, L. Syrokomlė-Kondratavičius, iš dalies I. Kraševskis). Net ir A. Mickevičių kažkodėl vis patogiau šlieti

prie Byrono, negu prie Lietuvos. Taip išblėsta Vilniaus, kaip buvusios ir būsimos valstybės sostinės, įvaizdis, taip save apvagiame savo pačių rankomis. Idėja nenauja, bet toliau kalbų niekaip nežengiame. Tas pats pasakytina ir apie Lietuvos žydų kultūrą, kuri kaip potėmė galėtų prisijungti prie hebrajų kultūros (turiu omeny R. Norkevičienės naująją programą).

Programos kūrimas humanitarinei gimnazijai - sunkus, bet prasmingas darbas. Ir jau vien dėl to, kad skatina naujai permąstyti literatūros dėstymo kelią, jos vietą šalia kitų humanitarinių disciplinų, santykį su literatūros bei kultūros tyrinėjimais. Tačiau pateisintas jis atrodo tik tuomet, kai programa nustoja būti formaliu mokyklos dokumentu, beveidžiu, nors ir akademiškai sklandžiu tekstu, kai nekartoja mokytojo anksčiau sukaupytų žinių, o sugeba išjudinti jo fantaziją, kai neapsiriboja vien kultūros proceso sisteminimu, o siekia konceptualumo bei problemiško, kai daugiau dėmesio skiria kūrinio interpretavimui ir aktualizavimui.

## Literatūra

1. Ganusauskienė A., Žuklijienė Z. Lietuvių kalba humanitarinėje gimnazijoje. - V., 1996.
2. Gurievič A. Voprosy kulture v izučieniji istoričeskoj poetiki. - Istoričeskaja poetika: Itogi i perspektivy izučienija. - M., 1986. - P. 153-167.
3. Norkevičienė R., Kuzmaitė K. L. Literatūrinis lavinimas I-IV gimnazijų klasėse. Medžiaga programai // Gimtasis žodis. - 1996. - Nr. 7; 1997. - Nr. 1, 4.
4. Norkevičienė R. Literatūrinis lavinimas ir kalbos ugdymas gimnazijų I - IV klasėse: Programos metmenys // Gimtasis žodis. - 1994. - Nr. 7/8.
5. Paulauskaitė V. Literatūros mokymas gimnazijų IX - XII klasėse: Projektas // Gimtasis žodis. - 1993. - Nr. 10.

## Summary

### **THE HISTORY OF HUMANE SENSE. LITERATURE PROGRAMME FOR HUMANITARIAN SECONDARY SCHOOLS**

Four literature programs for humanitarian secondary schools, the guiding principles of their construction, some aspects of classification and interpretation of the material are discussed in the article. It is stated that these programs are traditional, very little connected with recent developments in literary and culture studies, they lack methodological diversity and powers of conception. I suggest to review the conception of literary history, to accentuate the development of world-outlook in it, to find a more rational division into periods as well as possibilities to compare Lithuanian literature with Western Europe literature and to expand the Lithuanian subject.

*Vilniaus pedagoginis universitetas*

# SUVALKIEČIŲ ŠVENTOSIOS GIESMĖS PRITARIANT ETNINIAIS MUZIKOS INSTRUMENTAIS

Vida Palubinskienė

“... Jie tegiria jo vardą, šokdami ratelį, būgnu ir kanklėmis tegroja jam (149 psalmė “Šventųjų džiūgavimas”, III posmelis (17,160)) (1).

Muzikos bei šventųjų giesmių reikšmė asmenybės dvasingumui vertinama įvairiai. Daug sąsajų randama tarp muzikos ir mokslinės, dorovinės bei religinės sąmonės formų.

Pratinti žmogų prie muzikos tikslinga nuo mažens, nes ji ne tik auklėja ir lavina vaiko dorovines savybes, bet ir suponuoja biologines bei psichologines kūrybingo mąstymo prielaidas. Religinė muzika turėtų užimti tinkamą vietą reformuojamoje švietimo sistemoje. Pranešimo tikslas - supažindinti su ta suvalkiečių bei pietų aukštaičių kultūros dalimi, kuri mokiniams ir mokytojams palyginus nedaug žinoma.

Šalia giesmės buvo muzikos instrumentai, o ir šiuo metu naudojami visur: bažnyčiose, laidotuvėse, kapinių šventėse, eiliniuose sekmadieniuose ir atgimstančiose mokyklose. Gaila, bet tik dalis giesmių išsaugojo savo autentišką, tautinį savitumą ir, nepaisant nieko, nepasidavė nei vokiškajai kultūrai, nei sovietinio laikmečio įtakai (1).

Istoriniai, archyviniai bei naujausi etnoinstrumentologinių ekspedicijų duomenys rodo, jog jau nuo XVI a. Lietuvoje, ten, kur buvo paplitusios tradicinės kanklės, jomis pritardavo ir šventoms giesmėms: Žemaitijoje - senosioms “kantičkinėms” ir “Žemaičių Kalvarijos Kalnams”; Suvalkijoje - “Švč. M. Marijos Valandoms”; Pietų Aukštaitijoje, Suvalkijoje - “Gaudiems verksmams”.

Jėzuitai bei jėzuitų pasiuntinys Lietuvai Emanuelis Vega, pats laisvai kalbėjęs lietuviškai ir žemaitiškai, nuostatuose buvo užrašę reikalavimus kalbėti vietinių žmonių kalba, leista šv. giesmėms pritarti kanklėmis. O žemaičių vyskupo Merkelio Giedraičio pastangų dėka pasirodė pirmosios lietuviškos knygos, ir apie 1580 m., kaip mini istorinės bažnytinės kronikos, jis “...išmeldė savo katedros giedotojams ir kanklininkams iš karaliaus Stepono didžiulius turtus - atlyginimą...” (2).

Yra žinoma, kad kanklių muzika skambėjo giesmėse dar ir po II Pasaulinio karo. Skuodo rajone Barstyčių kaimo giedorius ir kanklininkas Pranas Dargis (1908-1990) pritardavo “Žemaičių Kalvarijos Kalnams” kanklėmis. Jo įkankliuoti įrašai saugomi Kretingos šv. Antano Religijos studijų instituto prie KDU archyve (folk. kab. eksp. medž. 1990 m.).

Vienas Lietuvos regionas - Suvalkija - garsėja savo “Švč. M. Marijos valandų”, liaudyje dar vadinamų “Gadzinkomis” arba “Adynomis”, giesmėmis. Jos giedamos ankstyvais Advento ar gegužės mėnesio rytais. Šias maldas ir giesmes XV a. II pusėje parašė pranciškonas, pamokslininkas Bernardas de Bustis (1450-1513). Jos į Lietuvą, manoma, pateko kartu su Jėzuitų ordinu. Pirmiausia “Valandas” pradėta giedoti Vilniaus vyskupijoje ir pietinėje Lietuvos dalyje. “Švč. M. Marijos valandų” vertėjas į lietuvių kalbą - nežinomas. Spėjama, jog jis taip pat buvo jėzuitas ir giesmes vertė iš lotynų kalbos.

Švč. M. Marijos garbinimas ir “Valandų” giedojimas Lietuvoje labai paplito XIX a.,



o nuo XVIII a. vidurio, ypačiai Suvalkijoje (Sūduvoje) lietuviškai giedoti mokė marijonai. Taip pat lietuviškai giedoti "Valandas" skatino ir žemaičių prelatas Bonaventūra Butkevičius, 1851-1856 m. dirbęs Kudirkos Naumiestyje, Vilkaviškyje, Prienuose.

Ilgainiui "Valandos" tapo būtina maldos švč. M. Marijai garbinti dalimi. Jos buvo giedamos pritariant tradiciniais instrumentais - kanklėmis. Giedotos bažnyčioje ir namuose, o Žemaitijoje - net lauke (3).

Suvalkietiškos kanklės priskiriamos III tipui (klasifikacija prof. R. Apanavičiaus). Jos, kaip ir II tipo vakarų aukštaičių ir žemaičių kanklės, tik turi riestą užsukimą arba nedidelį apskritimą. Korpusas plokščiadugnis. Dažomos juodai, rečiau rudai arba geltonai. Kanklės 9-12 stygų, ornamentuotos keturlapėmis, šešialapėmis žvaigždutėmis. Instrumento ornamentika sutampa su verpsčių kotų raižiniais.

Suvalkiečiams priskirtinų etnografinių kanklių eksponatų yra Kauno M. K. Čiurlionio dailės (KČDM), Teatro ir muzikos (TMM) muziejuose.

Lietuvoje III tipo kanklės randamos priešistorinėse kuršių žemėse šiaurės vakarų Žemaitijoje. Suvalkijon tokias kankles tikriausiai per LDK XV - XVIII a. vykdomą kolonizaciją atsinešė iš kuršių teritorijos kilę žemaičiai (4).

Pranešime pateikiami įvairūs giesmių variantai iš pietų Suvalkijos, Vilniaus krašto, Žemaitijos. Šiuo atveju kiekviena giesmė giedama skirtinga melodija, nors pagal tradiciją visos "Švč. M. Marijos valandų" giesmės giedamos viena melodija. Jos pateikiamos, remiantis Tauragės dekanato Žygaičių šv. apaštalo Petro ir Pauliaus bažnyčios klebono kun. Alionido Budriaus, Varėnos dekanato Druskininkų Švč. M. Marijos Škaplierinės bažnyčios emerito jubil. Konstantino Gajausko ir Švenčionių dekanato Linkmenų Švč. Trejybės bažnyčios klebono kun. Jono Lauriūno archyvais bei Kretingos šv. Antano kolegijos ekspedicijose sukaupta medžiaga.

"Švč. M. Marijos valandas" sudaro 7 dalys:

*I. "Aušrinė"*

Sveika, Dangaus Valdove, mūsų Užtarėja!  
Sveika, skaisti Mergele, Motina Marija! (5)

*II. "Rytmetinė"*

Sveika, Išmintingoji, išrinkta Mergele,  
Tu visiems mums rodyki nekaltumo kelią.

*III. "Priešpietinė"*

Sveikas, stebuklingasis Mozės degas krūme,  
Sveika, Sendoros skrynja, Saliamono rūme!

*IV. "Vidudieninė"*

Sveika, Tu didingiausia šventykla Trejybės,  
Dangaus angelų džiaugsme, žiede nekaltybės!

*V. "Popietinė"*

Sveika, pilie tvirčiausia, prieglauda kaltųjų;  
Sveika, apsaugos bokšte Dievo tikinčiųjų!



VI. *“Vakarinė”*

Sveika, stebukle Dievo, Tau garbė tebūna,  
Tavy, skaisti Mergele, žodis tapo kūnu.

VII. *“Dienos baigiamoji”*

Sveika, o nekalčiausia, paimta į Dangų;  
Sveika, per Sūnų gavus sostą tokį brangų!

Valandos baigiamos giesmė “Valandų paaukojimas” (melodija kaip I d. giesmės “Aušrinė”).

Paskutiniu metu Lietuvoje vis dažniau giedami “Graudūs verksmai”. Po Užgavėnių prasideda Gavėnia - susikaupimo, atgailos, meditacijos metas, skirtas Išganytojo kančiai prisiminti ir Kristaus prisikėlimo šventei - Velykoms - pasiruošti. Per Gavėnią giedami “Graudūs verksmai”, sukurti dar baroko laikais. Manoma, jog į Lietuvą atkeliavo su jėzuitais, kurie propagavo dramatinę Kristaus kančios mąstymą. Jie ir išplatino “Verksmus” visoje Lietuvoje, o XIX a. II pusėje jau buvo giedami beveik kiekvienoje bažnyčioje ir namuose. Labiausiai paplito pietryčių ir pietų Aukštaitijoje, Dzūkijoje bei pietų Suvalkijoje. Taip “Graudūs verksmai” tapo neatsiejama Gavėnios maldų dalimi.

Žinomi keli “Graudžių verksmų” teksto vertėjai į lietuvių kalbą: apie 1859 m. juos išvertė marijonas kun. Elijiejus Miliauskas, 1871 m. - Gudelių klebonas kun. Hilaris Stelmakauskas, 1898 m. - vyskupas Antanas Baranauskas. Tekstą pataisė prel. Juozas Laukaitis. “Graudžių verksmų” giesmių melodijos yra liaudiškos, autentiškos, savitos kiekvienam Lietuvos regionui. Melodika aprėpia pietų Suvalkiją, Dzūkiją. Pateikiama, remiantis Tauragės dekanato Žygaičių šv. apaštalo Petro ir Pauliaus bažnyčios klebono kun. Alionido Budriaus išleistu giesmynėliu “Graudūs verksmai”, Varėnos dekanato Druskininkų Švč. M. Marijos Škaplierinės bažnyčios emerito jubil. Konstantino Gajausko, Kretingos šv. Antano kolegijos ekspedicijų surinkta bei sukaupia medžiaga. Giesmės aprobuotos 1994 m. liepos 25 - 30 dienomis Kretingoje vykusioje Lietuvių krašto apeiginių giesmių giedojimo ir muzikavimo kursuose bei T. Astijaus Kunigio OFM.

“Graudūs verksmai” turi tris dalis. Pirmojoje giedama ir mąstoma apie Kristaus kančią nuo maldos Alyvų sode iki teismo. Pradžios giesmė “*Pro graudžius verksmus*”:

Pro graudžius verksmus giedokim,  
Jėzaus kančią apraudokim. (5)

Pradžios giesmė kiekvienai daliai ta pati. Ją pagiedojus, toliau giedama tik viena iš trijų “Graudžių verksmų” dalių.

Giesmė “*Nuliūdo siela*”:

Nuliūdo siela, skausmas širdį supa: Alyvų kalne mielas Jėzus klūpo-  
ant veido puola, net krauju rasoja, sunkiai alsuoja.

Rauda “*Jėzau, didžiūnų ieškotas*”:

Jėzau, didžiūnų ieškotas žiauriai nužudyti,  
gyvybės davėjau tvirčiausias, o Dieve mieliausias!

Skundas „Širdį gelia”:

Širdį gelia, liūdi siela, nēr ramybės, nieks nemielia:  
plėšo, drasko sopuliai.

Pabaigos giesmelė „Kurs už mus”:

Kurs už mus kaltus kentėjai, Jėzau Kristau, Dieve mūsų,  
būk mums gailestingas, būk mums gailestingas.  
Būki mums gailestingas!

Antrojoje dalyje giedama ir mąstoma apie Kristaus kančią nuo teismo iki vainikavimo erškėčiais, trečiojoje - nuo vainikavimo erškėčiais iki mirties ant kryžiaus. Visos dalys giedamos tomis melodijomis kaip ir pirmoji dalis.

„Graudūs verksmai” - vokalinis-instrumentinis kūrinys, skirtas vienam arba dviem giedotojų balsams, pritariant styginiais instrumentais, Suvalkijoje - tradicinėmis kanklėmis, vėliau smuikais (instrumentų partijos dubliuoja giedotojų balsus).

Mokykloje šv. giesmės galima kankliuoti per tikybos, etnokultūros bei muzikos pamokas ar popamokinėje veikloje. Be to, šiuo metu labai sparčiai buriasi mokinių ansambliai prie bažnyčių.

Mokiniai ir studentai giedodami ir kankliuodami šv. giesmės pagal liturginius tekstus, bent šiek tiek susipažins su religine muzika ir ją pamils. Per suvalkiečių ir vakarų aukštaičių giesmes jie priartės prie muzikos, lavinsis dvasiškai ir doroviškai.

Šiame pranešime norėčiau paminėti keletą religinės muzikos ansamblių bei mokyklų, kurios šventoms giesmėms pritaria tradicinėmis kanklėmis. Tai, Kretingos šv. Antano Religijos Mokslų instituto prie KTF VDU ans., Šiaulių šv. Ignaco bažnyčios ans., Klaipėdos universiteto Katechetikos katedros ans., Klaipėdos šv. Juozapo Darbininko bažnyčios ans., Vilniaus etnomuzikos ans. „Ūla”, Vilniaus ans. „Karunka”, Panevėžio katalikiškos mokyklos ans., Laukuvos šv. Kryžiaus Atradimo bažnyčios ans., Senujų Trakų Viešpaties Apreiškimo Švč. M. Marijai ir šv. Benedikto bažnyčios ans., Kretingos r. Tūbausių vid. mokykla, Šilalės r. Laukuvos gimnazija, Trakų Vyt. Didžiojo gimnazija, Kauno 50-oji vid. mokykla, Šiaulių katalikiška mokykla, Kretingos šv. Antano Religijos mokslų institutas prie KTF VDU, Vilniaus pedagoginis universitetas ir daugelis kitų.

Mančiau, pranešimą tiktų užbaigti kunigo Algimanto Kajacko žodžiais: „...daug mes istorijoje turėjome laikų: mirties, rovimo, žudymo, griovimo, išlaškymo, plėšymo, neapykantos ir karo. Tikiu, kad šiandien atėjo metas statyti, surinkti, sergėti, kalbėti, kurti ir gimti. Turime 600 metų mūsų tautos krikščionišką dvasinį moralinį kapitalą, giliai įsirežusį į mūsų tautos dvasią ir kultūrą, turime šiandieninius mokslo ir kultūros laimėjimus, turime pasiaukojančius, tėvynę mylinčius Lietuvos žmones, turime ir savo Tautos žemę, nors skaudžiais randais ir žaizdomis apaugusią, bet tai - mūsų Lietuva. Todėl, manau, su viltimi mes žiūrime į ateitį. Šiandien pasaulis mus vėl pavadino Lietuva - vilties tauta” (6).

## Literatūra

1. Apanavičius R. Kanklių kilmė ir baltų bei Pabaltijo finų etnogeze // Mokslas ir gyvenimas. - V., 1989. - Nr. 11. - P. 18 - 19.
2. Kajackas A. Katalikybės reikšmė Lietuvai // Tautinis mentalitetas. Istoriniai

- apmąstymai. - V., 1989. - P. 123 - 138.
3. Liturginis maldynas. - K. - V., 1984. - P. 311 - 316, 378 - 450.
  4. Motuzas A. Mažosios Lietuvos evangelikų liuteronų liaudies apeiginė muzika. - V., 1994. - P. 14, 60.
  5. Motuzas A. Žemaičių Kalvarijos kalnai ir Kryžiaus kelias. - Kr., 1993. - P. 8.
  6. Motuzas A., Virbašius E. Švč. M. Marijos valandos // Įvadinis straipsnis adio kasetei "Švč. M. Marijos valandos". - V., 1994.

## **Summary**

### **SUVALKIJAN FOLK HIMNS WITH ACCOMPANIMENT OF ETHNIC MUSICAL INSTRUMENTS**

Historical, archival and the latest ethnoinstrumentological research data shows that Lithuanian folk string instruments have accompanied for SACRED CANTOES since the 16<sup>th</sup> century: ancient "Kanchischkines" in Žemaitija, "st. Marys hours" in Suvalkija, "Laments" in southern Aukštaitija and Suvalkija.

*Vilniaus pedagoginis universitetas*

# **PARTIZANŲ SPAUDA - PATRIOTINIO UGDYMO ŠALTINIS**

Juozas Parnarauskas

Penkiasdešimt metų trukusi rudojo ir raudonojo okupantų viešpatavimas, jų rafinuota demagogija bei fizinis ir dvasinis teroras gerokai susilpnino Lietuvos piliečių tautinę patriotinę savimonę. Iš mokyklų buvo išguita tautinis ugdymas, vyravęs prieškarinėje Lietuvos mokykloje. Sovietmetį pedagogai buvo verčiami ugdyti Lietuvos jaunimą, vadovaujantis mankurtizmo ir kosmopolitizmo bei pseudopatriotizmo (tėvynė - nuo Baltijos iki Vladivostoko) idėjomis. Tiesa, dalis mokytojų rizikuodami savo laisve sugebėjo išlikti tautinio-patriotinio ugdymo šalininkais. Tik prisitaikėlių negraužė sąžinė dėl tautos ir žmogaus laisvės netekties.

Pilietinio-patriotinio indiferentiškumo vaisiai akivaizdūs: už kyšį muitininkas praleidžia pilstalą - tegu girdo tautą; teisėjas “neranda” reketininko ir “mafiozo” nusikaltimo sudėties; policininkas bendradarbiauja su nusikaltėliu, o Seime LDDP kai kuriems deputatams buvo neaišku, ar buvo Lietuvoje partizaninis karas prieš okupantus ir vietinius kolaborantus... Pragmatizmas, pralobimo bet kokiomis priemonėmis bei būdais manija tarp jaunimo, patologinis žavėjimasis nelietuviškomis dainomis (net kandidatės į “Mis Lietuva” titulą nedainavo lietuviškai), miestų parduotuvių, UAB, net įmonių langai besaikiškai apklijuoti nelietuviškais užrašais. Šaukiami į karinę tarnybą inteligentijos atžalos, baigę vidurines mokyklas, neatvyksta, o iš atvykstančių (daugiausia tik devynmetes baigusių) du trečdaliai netinkami karinei tarnybai (“Lietuvos aidas”, 1977 05 21). Net barzdoti mokyti intelektualai bei valdžios vyrai postringauja, ar reikia Lietuvai kariuomenės. Iš kur toks sindromas - ir taip aišku.

Tautinės-patriotinės dvasios degradacija yra tautai daug pavojingesnė net už fizinį genocidą. Per penkiasdešimt metų sovietinta mokinių dvasia ir sąmonė šiandien trukdo pilietiniam, tautiniam ir patriotiniam ugdymui. Prieškarinio Lietuvos moksleivių ir studentų patriotinio ugdymo rezultatas - didvyriška partizaninė kova prieš šimtus kartų didesnę okupanto jėgą. Apie 25 tūkstančiai jaunuolių žuvo nelygioje kovoje su okupantais ir vietiniais kolaborantais. Kova nebuvo sėkminga, bet buvo prasminga pilietiniu-patriotiniu, tautos kovos už laisvę požiūriu. Iš Lietuvos inteligentijos garbingiausią vietą kovoje su okupantais užima mokytojai. Vien tik Kęstučio partizanų apygardoje su ginklu rankose kovojo apie 40 mokytojų. Per patriotinio ugdymo pamokas jų ištarti žodžiai buvo įgyvendinti mūšiuose su priešu.

Tauta nenugalima ir tvirta, kai jos visų kartų piliečiai sąmoningai suvokia tautinę-patriotinę dvasią.

Šių dienų mūsų mokyklai, sovietmečiu netekusiai prieškarinės Lietuvos pedagogų patirties moksleivių tautinio-patriotinio ugdymo srityje, privalu ieškoti būdų, kaip išspręsti tautai šią svarbią problemą. Kol dar nėra originalių gerų, tautinį-patriotinį ugdymą skatinančių vadovėlių, o vyrauja verstiniai, tai ypač vertinga tampa partizanų spauda. Ši spauda nėra tik archyvinė. Jos idėjos dar gyvos išlikusių gyvų partizanų, jų ryšininkų,

rėmėjų, patriotiškai mąstančių tėvų ir senelių atmintyje.

Lietuvos partizanai leido daugiau kaip 30 pavadinimų leidinių: laikraštėlių, knygelių, eilėraščių, partizanų dainų rinkinių, maldaknygių, instrukcijų, atsišaukimų, nurodymų bei įsakymų gyventojams ir kt. Kęstučio ir Žemaičių partizanų apygardų leidiniai ėjo su devizu: „Atiduok Tėvynei, ką privalai!“. Tai reikšmingas devizas. Savo gyvybę už Tėvynės laisvę atidavė beveik 25 tūkstančiai jaunuolių (partizanų dauguma - 19-24 metų jaunuoliai). Tų Tėvynei pasišventusių vaikinių ir merginų patriotinė dvasia atsispindi jų sukurtose dainose, eilėraščiuose, dienoraščiuose. Reikšmingiausia tai, kad partizanų spaudoje išsakyta meilė Tėvynei ir pasišventimas žūt būtinei kovai su okupantais ir vietiniais kolaborantais buvo matyti partizanų kovose - partizanai gyvi priešui nepasiduodavo. Jie, kaip ir Pilėnų gynėjai, buvo herojiški..

Partizanų kova prieš okupantus buvo ne tik priešinimasis ginklu - tai, iš vienos pusės buvo ideologinė kova už laisvę ir nepriklausomybę mylinčios ir ją pasiaukojančiai ginančios mažos tautos, o iš kitos - melo, demagogijos, imperinės ideologijos kova. Nors ir kaip rafinuota okupanto ir jo samdinių demagogija mėgino partizanų kovą vadinti klasių kova, tačiau, kaip rodo buvusių KGB archyvų medžiaga, kagėbistų vadai savo direktyvose pavaldiniams partizanų kovos nevadina klasių kova, taip vadinama buvo siekiant mulkinti visuomenę ir nusišviesti tiesą. Lietuva, pagal žmonių skaičių 50 kartų mažesnė už okupantų, izoliuota ir neremiamą jokios Vakarų valstybės, neminama jos kova prieš okupantus nei didžiųjų pasaulio valstybių oficialioje spaudoje, nei diplomatų kuluaruose, terorizuojama čekistų divizijų, kankinama aukščiausios kvalifikacijos iš Maskvos atsiųstų budelių, sekama šimtą tūkstančių KGB agentų bei išdavikų armijos, daugiau kaip dešimt metų sugebėjo atkakliai priešintis.

Ištikimi buvo duotai priesaikai.

## Priesaika

„Prisiekiu Visagallo Dievo akivaizdoje, kad ištikimai ir sąžiningai vykdysiu Lietuvos Laisvės Kovos Sąjungos nario pareigas, visomis išgalėmis kovosiu dėl Lietuvos laisvės ir nepriklausomybės atstatymo, tiksliai vykdysiu, kiek tai man apystovos leis, savo viršininkų įsakymus, šventai laikysiu visas man patikėtas paslaptis ir visą, ką tik apie Lietuvos priešus sužinosiu, tuojau savo viršininkams pranešiu; saugosiu šalies gerovę ir visur elgsiuos kaip doram, klusniam ir narsiam Laisvės kovotojui pridera.

Gera! žinau, kad už paslapties išdavimą man grėstų mirties bausmė.

Tepadedą man Viešpats Dievas mano darbuose Tėvynei Lietuvai“ (VYRA, arch. b. nr. 6154, p. 250 - 2).

Ne dėl turto, ne dėl garbės ar romantikos ėmėsi ginklo patriotiškai išugdytas prieškarinio pedagogo jaunimas.

Suprantama, kova buvo bekompromisė: į klastingas priešų kovos pinkles (agentų, šnipų, išdavikų tinklo sukūrimas) partizanai atsakydavo Karo lauko įstatymu - KGB agentūros agentai ir tautos išdavikai buvo baudžiami mirtimi, nes partizanai kalėjimų neturėjo. Tad okupantai ir jų kolaborantai demagogiškai skelbė, kad „banditai vykdo nekaltų valstiečių žudymą“. Ir šiandien, kai jau pačių kagėbistų dokumentų faktai tai paneigia (yra KGB užverbuotųjų sąrašai), kai kas mėgina ir toliau skleisti kagėbistų sukurtą melą.

Partizanų spauda žadino tautinę savimonę, palaikė gyventojų patriotinę nuotaiką,

ugdė politinę orientaciją, aiškino pasaulio tarptautinę padėtį (partizanų štabuose buvo žmonių, gerai mokančių užsienio kalbas, verčiančių radijo pranešimus), demaskavo okupantų ir vietinių kolaborantų pražūtingus Lietuvai planus, informavo gyventojus apie okupantų terorą, trėmimus, išpėdavo gyventojus nepasukti į išdavystės kelius (atsišaukimai „Tautiečiai“, „Piliečiai“, „Lietuvi“, „Tarnautojau“, „Inteligente“). Kreipimąsi „Mokytojau“ pateikiame iš originalo.

(VYRA, arch. nr. 6154, t. 2, vokas 40-6.)

M O K Y T O J A U !

Nepaprastai svarbių mūsų tautai ir visai žmonijai politinių įvykių išvakarėse pradėdi savo darbą. Demokratinis pasaulis jau imasi realių priemonių užkirsti komunizmo agresijai kelią į pasaulinį viešpatavimą. Diena iš dienos artėja ir tas momentas, kada su liepsnos geležinė uždanga ir sugrius Kremliaus galybė, pastatyta ant melo, smurto ir teroro pamatų.

Lietuvių tauta, nežiūrint jau dešimt metų vedamos nepaprastai sunkios pasipriešinimo kovos, pareikalavusios milžiniškų aukų, prieš rudosius ir raudonuosius okupantus, ir šiandien tebėra nepalūžusi ir pasiryžusi tą kovą tęsti toliau iki pergalės – laisvės, nepriklausomos, demokratinės Lietuvos atstatymo.

Šiandien visa kovojanti lietuvių tauta žiūri į tave, mokytojau, nes tau patikėta jos ateitis – jaunimas, patikėta jos brangiausias turtas. Kur eis jis? Pasišventimo ir pasiaukojimo savo didvyriškai tautai ar tautos išdaviko keliu? Auklėsi jaunimą Tėvydėms, gintosios žemės meilės ir neapykantos priešui dvasioje ar žalos, niekindamas savo tautą, skiepydamas komunistines idėjas? Priešas yra žiaurus, kiastingas, bet ar dėl to turi susmukti ir tapti vergu, kitus vergais auklėti? Kiekvieno susipratusio lietuviio pareiga priešintis okupantui, neleisti jam sužaloti mūsų tautos dvasios, ypač jaunimo.

Mokytojau! Tavo kelias – kovojančios tautos kelias: viskas Tėvynei s laisvei!

Garbė mokytojui, nežiūrint žiaurais priešo teroro, auklėjančiam jaunimą prisikeliančiai Lietuvai!

Amžinas tautos praeikimas mokytojui, nuodijančiam jaunimo sielą komunizmo nuodais!

1950 m. rugsėjo mėn. 1 d. Lietuvos Laisvės Kovos Sąjūdis

Prie partizanų sričių, apygardų, rinktinių, brigadų ir kitokių padalinių štabų buvo sudaryti informacijos-propagandos (pavadinimai buvo įvairūs) skyriai, kurie rūpinosi spaudos leidyba. Leisti spaudos leidinius reikėjo ypač daug fizinių ir dvasinių jėgų, literatūrinio išprusimo, sugebėjimo gauti reikiamų medžiagų, prietaisų. Šį darbą atliko partizanai mokytojai. Tarp jų buvo turinčių aukštą išsilavinimą, net mokslo daktarų, mokančių kelias užsienio kalbas. Leidiniai buvo spausdinami tipografijos būdu, rašomąja mašinėle, šapirografu, rotatoriumi, išleidžiami 100 - 1500 egzempliorių tiražu. Ryšiningai juos dar daugindavo savomis priemonėmis ir platindavo. Dėl išdavysčių ir netekčių laikraščių redaktoriai dažnai keitėsi. Pavyzdžiui, Kęstučio partizanų apygardos laikraščio „Laisvės Varpas“ redaktoriai buvo: J. Mocius-Šviedrys, P. Paulaitis-Aidas, A. Bakštys-Klajūnas. Visi jie vadovavosi laikraščio devizu: „O, skambėk per amžius vaikams Lietuvos, kad laisvės nevertas, kas negina jos“.

MGB-KGB atstovai puikiai suvokė, kad spauda yra gerokai pavojingesnis partizanų ginklas, nes žadino ir palaikė Lietuvos piliečių tautinę patriotinę dvasią, laisvės viltį, o tai trukdė okupantams ir vietiniams kolaborantams sovietinti, priešinti Lietuvos žmones, vykdyti rusifikaciją, organizuoti rinkimines komedijas, kurti kolūkius, per mokyklas degraduoti lietuvių tautinę savimonę.

MGB - melo ir demagogijos meistrai - nuo 1946 metų ir vėliau organizavo ir ėmė



leisti provokacinius “pogrindinius partizanų” leidinius: “Vienybė”, “Kova”, “Šviesa”, “Bočių keliais”, siekiant kompromituoti partizanų kovas, skleisti nusivylimo nuotaikas, kovos beprasmiškumo sampratas, diegti mintį - nutraukti ginkluotą pasipriešinimą. Visa tai buvo pateikiama rafinuota forma, atskirų “partizanų” samprotavimais ir pan. Ši kagėbistinė rašliava plačiau nepaplitė, nes partizanų vadovybė iššifravo tikruosius leidėjus ir informavo partizanų štabus. Pats faktas akivaizdžiai rodo, kaip labai okupantai bijojo partizanų spaudos žodžio ir ieškojo būdų pakirsti partizanų spaudos poveikį lietuvių tautai.

Kai 1946 metų liepos mėnesį Čerčilis (V. Churchill, 1874-1965) viešai pareiškė ir įspėjo Vakarų valstybių diplomatus ir vyriausybes, kad Sovietų Rusija nesilaiko Atlanto ir Jungtinių Tautų Chartijoje išdėstytų valstybių ir žmonių teisių principų, mitas apie sovietų “gerą valią” žlugo. Prasidėjo vadinamo “šaltojo karo” laikotarpis. Lietuvos partizanams kilo viltis, kad pagaliau Vakarų valstybių vadovai atkreips dėmesį į Lietuvą, o galimas karas su Sovietų Rusija privers okupantus pasitraukti iš Lietuvos. Ypač žadino viltį prasidėjęs karas Korėjoje. Tik apie 1948 metus ėmė atsirasti žinių Vakarų spaudoje (Juozo Daumanto-Lukšos nuopelnas) apie sovietų vykdomą Lietuvoje genocidą. Buvo paskelbtas Lietuvos katalikų laiškas Šv. Tėvui. Apie 1951 m. prasidėjo “Amerikos balso” laidos lietuvių kalba. Sovietiniai propagandistai ir sovietiniai istorikai uoliai skelbė: “Todėl

*Atiduok Tėvynei, ką privalai!*

# L A I S V Ė S

## B A L S A S

LLKS Ž E M A I Č I U Apygardos ORGANAS

Nr.5 (163)

1953 m. gegužės mėn. 20 d.

Eina 9-ji metai

K A R D A S

### LIETUVIO poeto kelias

Kiekviena tauta turi savo didvyrius, savo karžygius, kuriuos gerbia, puoselėja jų atmintį, didžiuojasi jų darbais. Jo daugiau tautoj didvyrių, genijų, tuo ji daugiau gerbiama, tuo ji gyvybingesnė, pajėgesnė. Kuris prancūzas nesididžiuoja savo Napoleonu, kuris vokiečiai negerbia Cėtės, Šilerio, kuris angliai nemini savo laisvės dainiaus Baileto, kuris amerikietis nesididžiuoja Vašingtonu ir tt.

Lietuvių tauta nuo amžių garsė savo žygiais, savo laisvės dainos meile. Ji didinga savo paprastumu, savo taurumu. Senovės lietuvius už drąsą ir atvirumą net priešai gerbė. Visi mes puikiai žinome, ką reiškia Lietuvai tokie vardai, kaip Mindaugas, Gediminas, Kęstutis. Kiekvieno širdis suplaka džiaugsmu ir pasididžiavimu prisiminus, kad Lietuvos teritorija kadaise tęstėsi nuo Baltijos iki Juodųjų marių. Kiekvienas su širdgėla mini tuos laikus, kai lietuviai niekam nelenkė galvės, kai netikėjo „kad belaisvis kus“, kai savo Tėvynę galėjo laisvai dainuoti, mylėti, dirbti, o momentui atėjus – mirti už laisvę, už Tėvynę.

yra melas, kad Lietuvos partizaninį karą inspiravo “Amerikos balsas” (deja, ir dabar dar kai kam tai malonu). Nenuostabu, kad LDDP daugumos Seime ir Vyriausybės atsakingi vadovai nedalyvavo nei vienoje partizanų palaikų perlaidojimo bei paminklų atidarymo iškilmėse, labai mažai ten dalyvavo ir dabartinių mokytojų...

Prieškarinėje Lietuvos mokykloje jaunimo tautinė savimonė buvo ugdoma daugiau kaip 200 metų trukusios didvyriškos lietuvių tautos kovos su grobikais pavyzdžiais: 1831-1832, 1863, 1918-1920 metų kovos. Ir rezultatai buvo geri - per penkiasdešimt okupacijos metų okupantai, talkinant vietiniams kolaborantams, nors ir taikė rafinuočiausius fizinio ir dvasinio teroro būdus, bet nepalaužė absoliučios tautos daugumos tautinės-patriotinės dvasios. Šių dienų mūsų mokyklų mokytojų bei aukštųjų mokyklų dėstytojų pareiga ir patriotinė priedermė - moksleivių ir studentų pilietiniam ir tautiniam-patriotiniam ugdymui panaudoti partizanų spaudą kaip šaltinį, liudijantį apie lietuvių tautos patriotizmą ir pasiaukojančią kovą už Lietuvos laisvę. Tikėtina, kad jaunimo tautinės - patriotinės bei pilietinės savimonės ugdymas duos rezultatų: muitininkui neleis būti abejingam nuodijant tautą pilstalu, policininkui - bendrininku aferose, teisėjui - nematyti nusikaltimo sudėties, verslininkui - atskirti, koks doras ir koks yra nedoras tautai verslas... Mažos tautos jėga ir dvasinė tvirtybė prieš plūstančią anglosaksišką muziką, manieras ir besaikę vaizdinę reklamą yra pilietinė-tautinė-patriotinė savimonė ir savos dvasinės ir materialinės kultūros, tradicijų, papročių savitumo išsaugojimas ir puoselėjimas, pilietinis brandumas. Tos tautos savybės ugdomos šeimoje, o tvirtai subrandinamos mokymo įstaigose.

Valstybinis atgimimas privalo realizuoti tautinį, dvasinį, kultūrinį atgimimą.

Stasys Šalkauskis sakė, kad tautos idėjingumo didėjimas yra jos tobulėjimo požymis, todėl pedagogika turi kreipti jaunimą bręsti idėjiškai (S. Šalkauskis, Raštai I, “Mintis”, 1990, p. 199).

## Summary

### THE PRESS OF PARTISANS - SOURCE OF PATRIOTIC DEVELOPMENT

During year 1945-1955 Lithuanian partisans published more than 30 different publications in underground. They were newspapers, books, poems and collections of patriotic songs, indications, proclamations and commands for citizens. They were edited by teachers partisans. Were published from 100 to 1500 copies of each newspaper.

The press of the partisans urged people to believe in the future of the nation, to resist against global rusification, kepted patriotic spirit of the nation up.

About 25 thousand of young men were killed fighting for freedom.

The press of partisans, their heroic fight must became a source of national patriotic development in our schools.

*Vilniaus pedagoginis universitetas*

# СУМАСШЕСТВИЕ КАК ПЕРЕХОД В “ДРУГОЕ” ДИСКУССИЯ О ТЕЛЕСНОСТИ У НИНЫ САДУР

Кристина Парнель

“Наше тело мудрее нашей души”  
*Ницше*<sup>1</sup>

Исследования “женской прозы”<sup>2</sup> западными славистами постоянно указывают на патриархальный образ женщины, тенденцию изображать её в роли жертвы, а также с этим связанное нарушенное отношение к телу. Несомненно, здесь идёт речь о необозримом явлении. Но можно ли это назвать тенденцией?

Анализировать это важно и потому, что постоянно ссылаются на произведения одних и тех же авторов, новым же уделяется мало внимания.<sup>3</sup> Изображение тела в его ограниченности и возможностях или же почти не воспринимается или дискутируется только с эротической стороны.<sup>4</sup>

Представление нового романа Людмилы Улицкой “Медея” на книжной ярмарке в Лейпциге<sup>5</sup> обратило внимание на то, что она уже давно практикует: эстетическое подтверждение опорных связей, включая возможность *быть в*

<sup>1</sup> Nietzsche, F.: *Musarion-ausgabe*, München 1928, Band 16, S. 138f.

<sup>2</sup> Я употребляю здесь это широко оспариваемое понятие как рабочий термин для обозначения прозы, написанной женскими авторами, в которой дискутируются женские проблемы и образы и (или) которая ссылается на дихотомически не разделяемые концепции мышления и восприятия.

<sup>3</sup> Я ссылаюсь на очень интересную статью R.Nohejl “Thematisierung von Körperlichkeit und Sexualität in der postsowjetischen Frauenproza”, которая приводит для подтверждения её идеи о репрессивной десублимации сексуальности в женской прозе только общепринятые примеры. В: *Frauenbilder und Weiblichkeitsentwürfe in der russischen Frauenproza. Materialien des wissenschaftlichen Symposiums in Erfurt 1995*. Hg. C.Parnell. Frankfurt am Main, Berlin, New York, Paris, Wien 1996, S.193-211.

<sup>4</sup> Исключением можно считать американских славистов. Я хочу обратить внимание на N.L.Peterson (*Games Women Play. The ‚Erotic‘ Prose of Valerija Narbikova*. В: *Fruits of her Plume. Essays on Contemporary Russian Woman’s Culture*. ed H.Goscilo. Armonk, London 1993, str. 165-1839, а также на новейшую статью H.Goscilo: *Dehexing Sex. Russian Womanhood during and after Glasnost*. Ann Arbor, Michigan Univ. Press. Хотелось бы обратить особое внимание на работы русского литературного критика и автора Нины Габриэлян, в которых она исследует эстетическую трансформацию не дихотомических концепций восприятия в работах Л.Фоменко и Н.Малаховской. Ср.: Gabriéljan, N.: *Die Symbolik der Weiblichkeit in der Proza L.Fomenkos und N.Malachovskajas*. В: *Frauenbilder und Weiblichkeitsentwürfe in der russischen Frauenproza*. - Там же, стр.223-233, а также: Ева - Это значит “жизнь”. Проблема пространства в современной русской женской прозе. В: *Вопросы литературы* (1996) 7/8, стр.31-71.

<sup>5</sup> Ulitzkaja, L.: *Medea und ihre Kinder*. Berlin 1997 (Медея и её дети. Москва, 1996).

*своём теле*.<sup>6</sup>

Если воспринимать многочисленные отвержения тел как провокацию по отношению к обществу<sup>7</sup>, появляются большие возможности для социально-философского и психологического анализов, которые далеко выходят за рамки простого перечисления женских страданий.

Цель этой статьи - показать при анализе произведения одной, до сих пор на западе мало знакомой писательницы, что женщины-писательницы не только участвуют в теперешнем литературном дискурсе в России, но и влияют на него. Это связано как с философскими притязаниями, так и с гетерогенностью стилей. Рядом с традиционными методами повествования мы находим стиль постмодерна: деконструкция мифов<sup>8</sup>, прежде всего соцреалистических и национальных, пародирование утопий<sup>9</sup>, ассоциативное и сюрреалистическое повествование стоят рядом с критическим рекурсом на негосподствующие системы и символы. Тенденция, которая, с моей точки зрения, отличает прозу женских авторов от написанной мужскими коллегами, это невытесненная дискуссия о вопросах о смысле бытия. Сознвая несовершенство возможных ответов и одновременно эстетически подтверждая смысловую связь, которая часто изображается через смещение и оставляет позади координатные системы традиционных идеологий, взгляд писательниц открывает многократное Другое, имеющее в таком состоянии свой шанс поставить новый дискурс сигнификантов.

Нина Садур (1950) прежде всего знакома как драматург. Её повесть "Юг" появилась на свет в 1992 году.<sup>10</sup> В 1994 был издан сборник прозы с рассказами, романами и повестями.<sup>11</sup> Её рассказы и образы я понимаю как выступление за необъяснимое, неразрешимое, как провокацию по отношению к установленному порядку. С этой целью она перешагивает границы пространства и времени и преодолевает, повторно, границы сознания. Сумасшествие является привилегированной противоположностью, является Другим<sup>12</sup> по сравнению с общественными нормами.

Повесть "Юг" приглашает в убежище россиян: на берег Чёрного моря. Но солнечное пространство здесь изображается не как идиллия, а скорее всего как место, пропитанное опасностью для жизни, исходящей от непреодолеваемых сил природы. Места происхождения ищущих приюта оказываются центрами

<sup>6</sup> Для изображения образа мыслей у Улицкой ср. мою статью "Zum Verständnis des Anderen in der ženskaja prosa. В: Frauenbilder und Weiblichkeitsentwürfe in der russischen Frauenprosa. Там же, стр. 277-292.

<sup>7</sup> Ср. анализ Th. Laqueur к проблеме понятия телесности как инсценировка. В: Laqueur, Th.: Auf den Körper geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud. München 1996.

<sup>8</sup> Ср.: Толстая, Т.: Лимпопо. Знамя (1991) 11 и Толстая, Т.: Сюжет. В: Московские новости (1993) 1.

<sup>9</sup> Ср.: Петрушевская, Л.: Новые Робинзоны. В: Новый мир (1998) 8 и др.

<sup>10</sup> Садур, Н.: Юг. В: Знамя (1992) 10.

<sup>11</sup> Садур, Н.: Ведьмины слезки. Москва (Глагол) 1994. Анализ повести "Юг" основывается на тексте из этого сборника (стр. 113-166). Страницы указаны в прямых скобках после цитат или замечаний. Мои отметки выделены курсивом. Цикл рассказов под названием "Проникшие" вышел в издательстве "Глаз". Повесть "Слепые песни" вышла в: Знамя (1995) 10.

<sup>12</sup> К понятию "Другого" ср. мою статью: "Die Stimme der 'Anderen'. Russisch-jüdische Schriftstellerinnen." V: Frauenbilder Osteuropas. Сост. С. Mänicke-Gyöngyösi. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien 1997.

советских катастроф, связанных с индустриализацией. Аня и Лена из Гомеля живут “рядом”<sup>13</sup> с Чернобыльским реактором, тринадцатилетняя Галя выросла в угольной пыли города горнорабочих Макеевки<sup>14</sup>, на море крейсирующий роскошный корабль даёт приют обречённым на смерть отдыхающим с “красными билетами, на побережье моря гуляют в пилотках маленькие пациенты из детского санатория; иногда одному из них становится плохо - он больше не вернётся.

Изображение художественного мира, разбитого на миниатюрные очерки, моментальные снимки и впечатления от настроений, осуществляется с точки зрения отшельницы Оли. В отличие от других отдыхающих, её болезнь кажется такой же личной, как и чахотка русских пациентов во времена Чехова, приезжающих на Чёрное море: какая-то душевная боль по необъяснимой причине, связанная с телесным истощением.

Однако здесь не представляется топос “Волшебной горы” Томаса Манна. Это не больные, празднующие безнадёжное состояние своих тел, размышляя и дискутируя о своей болезни, как о своём качестве, и стремящиеся забыть обо всем в гротескных играх. Это покорные, пострадавшие от советского варианта незнания, привыкнувшего<sup>15</sup>, отразившегося на терпеливых, истощённых женских<sup>16</sup> и бледных детских телах, которые выражают предчувствие смерти (“Как его не станет на свете?” [126] словами из военной литературы: “Прощайте хлопцы. Возьмите мою пилотку. Отдайте маме.” [127])

Позиция протагонистки<sup>17</sup> внутри структур этого социального пространства - это последовательный отказ от интеграции. Без профессии и места происхождения, *не-мать и уже-не-жена* она не вписывается в эту, направленную на господство и порядок, закрытую систему, в которой санатории и амбулаторные отделения являются только вариантами для приучения к дисциплине известных из анализа Фоко “послушных тел”<sup>18</sup>.

Среда, в которой Оля живёт, кажется ей чужой и тревожной. То, что её ещё удовлетворяет, это сильное впечатление и превращение жизни в непривычное<sup>19</sup>: нарушение табу. От балансирования “на грани” на одинокой даче, спровоцированное ею выдворение из общества гостей пансионата, от жалкого существования как пария между отшельниками, до сюрреалистического похода под покровительством паломнических женщин к месту избавления: ей каждый раз удаётся укрыться от системы надзора. Но хотя Оля в состоянии спасти своё физическое тело от насилия, её душевная болезнь здесь является выражением следствий её дистанцирования, знаком страха перед контактом. Это выражается в её высказываниях: “У меня страх от людей.” [129] а также в манере держать голову наклоненной: видящая насквозь и сильная в самоотказе

<sup>13</sup> “Нам теперь все время путевки дают... Мы же рядом.” [131]

<sup>14</sup> “У них там нельзя дышать, в лёгких уголь”. [121]

<sup>15</sup> “...надо привыкнуть.” [131]

<sup>16</sup> “терпеливые, рожавшее тело с выпитой грудью, широкий живот.” [132]

<sup>17</sup> Этот термин сознательно приводится здесь и дальше с целью предупредить недоразумения, которые могут возникнуть при употреблении термина “герой”, так как он неуместен в связи с фигурами Нины Садур.

<sup>18</sup> Ср.: Foucault, M.: Überwachen und strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main 1994, 376 ff.

<sup>19</sup> “что-нибудь сильное” [141]; “...в непривычное” [151]



душа не находит соответствия в телесности. Душа и тело существуют рядом.

Истощение, описанное как *истечение* жизненных сил, *замедление* кровотока<sup>20</sup> и *отсутствие* реакций кожи<sup>21</sup>, в начале ограничивается телом.<sup>22</sup> *Потеря силы голоса* и торможение реакций во время разговора- это признаки прогрессирующего психического изменения: “Я теряю голос, я боюсь слышать чужие слова, мне тяжело отвечать”. [127] Диалоги в большинстве крайне кратки или звучат как допрос, которым протагонистка сыплет соль на раны других, воображая при этом свой собственный страх перед подчинением: “Хочется говорить людям смертельное. Чтоб самой нарадоваться ... хочется, чтобы что-то внутри шевельнулось.” [130] Таким образом, контакт с людьми, которого она боится и в котором она всё-таки нуждается, получает роль провокации. Только через реакцию других тел она осознаёт существование своего собственного тела: Гала *кусает* её руку, соседи *связывают* её, когда они находят утром слабоумного сына хозяйки в её кровати.

Следовательно, Оля является среди фигур в социальном пространстве *Другой*. Она является здесь осознаваемой Другой, исключённой из этого общества и, одновременно, ограничивающей себя, провоцирующей<sup>23</sup>. По сравнению с летаргией и инструментализацией большинства, которое смиряется с облучением собственных детей<sup>24</sup>, Олю можно считать из-за её силы воли воплощением субверсивного движения. В сравнении с агрессивностью большинства искренность Оли - это провокация. С целью быть уверенным в своем собственном существовании, радуясь своему “ещё - существованию”, большинство наслаждается ужасными рассказами об убийствах и поколеченных телах и воображает отмежеванием с наслаждением открываемых недостатков у других, даже если это только не загорать<sup>25</sup>, чувство власти. У Оли, напротив, речь идёт не о власти, а об искушении. Так ею пикантно инсценированное соблазнение слабоумного Коли означает намного больше, чем только продолжение нарушения табу в детских играх.

Шутливым экспериментом (“Так играть, пока не поймают.” [125]) изучается нарушение границ к другой правде сумасшествия, “жарких уголков” по-детски спящей души<sup>26</sup> мальчика, тайну которого, сознавая их душевное родство она

<sup>20</sup> “... почувствовала, что кровь устала течь в её теле, ... легкая и невидимая сила жизни вытекала из тела”. [114]

<sup>21</sup> “Моя кожа... матово-белая, как стекло” [128]

<sup>22</sup> Фоко описывает терапии лечения сумасшествия, симптомами которого являются “загрязнение тела и души, стагнация жизненных сил, неподвижность нервных фибр” и др., путём движения (бега, путешествий и т.д.). Ср.: Foucault, M.: *Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft*. Frankfurt am Main 1995, 321 стр. и след. (Сноска X).

<sup>23</sup> Несоответствие между её поиском чистоты и приписанным ей отсутствием морали в одной из рецензий объясняется как решающее противоречие, не принимая при этом во внимание потребность протагонистки к провокации. Ср.: Нечипоренко, Ю.: *Уродство и радиация*. В: *Огонек* (1993) 28.

<sup>24</sup> “... А я не знаю. ...Много ломают ноги и руки. ... У меня у дочки волосы стали выпадать. Я не знаю... Мы измерили - доза завышенная, ... Нам сказали, это не ваша компетенция. ... Надо просто привыкнуть...” [132 и далее].

<sup>25</sup> “Она плохая. Мы черные, а она бела.” [128]

<sup>26</sup> “... в её [его душе - С.Р. детской ленивой слабости тлеет жаркий уголек.” 121; “Огонек мерцнул в серых глазках.” [123]



старается разгадать.

Не удивляет, что её всё время притягивают *Другие*: дети, инвалиды, психопаты: маленький продавец с *милыми* глазами, безногий старик на молу, *свободное* шествие которого в море она воспринимает с детской необузданной жизненной радостью<sup>27</sup>. Контрастные фигуры говорят о том, что как раз свобода является тем, что позволяет соединение с элементами, в то время как пассивно терпящее тело пребывает в себе: облученные женщины из гомельского района получают солнечные ожоги, Оля не загорает, слабоумный Костя описывается как “бледненький, зеленоватый какой-то”. [143]

Протагонистки Садур представляют собой “проникающих”, “ударяющихся”, они полны скрытой энергии, но не имеют пространства для активности, ненавидящие мир и людей, но жаждущие человеческой близости. Эта эмбивалентность является основой уже представленного сценария соблазна: чередуются интеллектуальное желание *открытия* и *чувственное* желание *прикосновения*, давний спор между Аполлоном и Дионизом подтверждается (Она постоянно повторяет, что её тело молодое, и тоpos, с которым она связывает пробуждение мальчика из его сонного состояния - сарай<sup>28</sup> - не двусмыслен). Но такого места, где она смогла бы раскрыть свои желания, нет, и голос рассказчика размышляет о несоответствии в ней жажды открытия и чувств: “Все жухнет от твоих пытливых касаний”. [128] Трагическая избранность является часто призыванием отказавшихся от общества героинь у Садур, это непосредственная ссылка на Ницше. Садур употребляет даже образ одиночества на вершине горы: “Тогда ты останешься одна, на самом верху горы, выше всех и печальнее всех”. [128] Встреча с исповедующим психопатом, который советует ей отказаться от общества официальным свидетельством сумасшествя, приводит её к мысли лечить свою болезнь, акцептируя своё инобытие. Выход из символического порядка описывается в рассказе как единственная возможность сохранить свою идентичность, так как интегрирующие инстанции общества изображаются извращенными или они не в состоянии решить проблемы.<sup>29</sup> Сумасшествие, как вариант возвращения в первичную стадию, кажется для неё единственным спасением: “Таких очень много ... их все больше и больше.” [130] Прогрессирующая потеря голоса Оли, выражающаяся в речевом процессе как потеря языка, в этом смысле означала бы успех: “Были названия. Просто очень. Давно только. ... я не знаю. Не помню.” [130] Это означало бы другой взгляд “без-разума”, под которым имена и значения вскрываются как пустые слова, а “порядок вещей” ставится под вопрос: “...я же помню - хорошее и плохое. ...Только названия помню. ...- Ну, чтобы мир на земле... - Ну, чтобы

<sup>27</sup> “Стоит по плечи, умно трогает воду руками - не упадёт... а глазами, чёрными, *как у мальчиков* ... дивно и правильно он поплыл, играя воздухом и водой... Умница! Он любит вино и мясо. Он давно простил свой костыль.” [140]

<sup>28</sup> “Оля ... забеспокоилась от его сонного состояния души, хотелось самой заснуть где нибудь в сене, чтоб сквозь сон запахи деревни, хлеба...” [121]

<sup>29</sup> Психотерапия ориентируется на мужа, собаку, косметику и деньги. Полиция означает допрос (“Смотреть в чужие лица. Говорить слова. Голос из тела.” [150], юстиция - наказание невинного. В этом она убеждается при встрече с извращённым следователем в парке, которого она в знак протеста тянет за нос.

добрые, вежливые.” [130] Мысль, что все нормы - это только текст, итоги дискурса, дискутируются до конца повести.

Повесть “Юг” это роман пространства с константами небо, солнце, море и воздух, в котором действие людей оказывается временным в контексте бесконечности. Моментальные снимки замедленной съёмки, как, например, уход корабля из порта [148], охватывают “движением времени в пространстве”<sup>30</sup> одновременно и их телесность.

Повесть разделяется на восемь частей, каждая из которых включает в себя определённые стадии расщепления сознания протагонистки. Под аспектом отношения художественного пространства к реальности я различаю два плана повествования. Первый план образовывается через социальные и культурные контуры и указывает на определённую историческую эпоху (1 часть). Здесь Оля ещё действует и говорит. Второй план начинается с её изгнанием после сцены соблазна. Для этого плана характерно растворение пространства и времени и полная немота протагонистки (2-8 части).

Одновременно повесть является романом о сознании. Из восьми частей в четырёх рассказывается с точки зрения Оли. Также в дальнейших четырёх частях доминирует личное повествование в чередовании с новыми фигурами Вали и Тони, а также Марии - метамарфозой Оли. В то время, как воспоминания о пережитом в детстве на первом плане объясняют цель Олиных нарушений табу и являются пикантной провокацией к установленному порядку<sup>31</sup>, ретроспективы больного сознания на втором плане открывают неосмысленные чувства вины. Любопытство и страсть к эксперименту, характерные для просвещения, изображаются с негативной стороны: Олины рыбы умирают от недостатка кислорода, когда она наполняет аквариум водой до стеклянной крышки [128]; маленькая рыжая собачка, которую она сначала приютила, выбрасывается ею на лестницу умирать, чтобы не сблизиться со смертью [150]. Её дальнейшие мучения совести открывают новую ступень в развитии сознания, которое хотя (или как раз поэтому) болезненное, но ясно различает связи. Её страх перед смертью познаётся как бессилие перед всецело суверенным Другим, которое нельзя раздражать.

Пространственная структура второго плана в своём расщеплении - это зеркальный образ прогрессирующего сумасшествия. Встречи людей протекают как схематическое движение призрачных фигур, изображённых на светло-синем мутном фоне, на котором доминирует море. Девушки с длинными юбками, смеющиеся, играющие в воде, продавец на рынке, толпа людей утром - это часть человеческого моря, в котором она ищет приюта, но не находит. Мозаика из эпизодов показывает бесприютность беспокойных<sup>32</sup> как насильственная несдержанность изгоев и продавцов. За первым изгнанием из социальных структур следует второе изгнание из всё ещё населённого людьми пространства. Попытка героини испытать первоначальное состояние, которое сводится на

<sup>30</sup> Я следую Бахтин. Ср.: Bachtin, M.: *Formen der Zeit und des Chronotopos im Roman*. B: Untersuchungen zur Poetik und Theorie des Romans. Čä. E.Kowalski č M.Wegner. Berlin und Weimar 1986, стр. 263.

<sup>31</sup> Её восхищают игры с подругой детства, потому что “она остро поворачивала жизнь в непривычное” [114]

<sup>32</sup> “Мы больше раза не можем, мы скучаем.” [148]

“элементарные потребности [её] тела<sup>33</sup> (еду, сон, видение, движение), открывает нам её *сумасшествие* и ограниченность *общества*, наказывающего её. Коспозиция сцен и образ сознания в четвертой части текста ассоциируется с историей Иисуса, засвидетельствованной в Евангелиях: Оля воспользуется изобилием рынка - она крадёт. Южное оживление на рынке, насыщенном фруктами, животными и запахами, и удары разгневанной толпы сильно напоминают осуждение и высмеивание Иисуса желающим насилия сбродом. Побитая Оля же не чувствует удары, она заботится о том, которого били в аналогичной ситуации:”Вырывалась, хотела бежать, искать... Он где-то здесь.”[153]

Этот поиск вновь ссылается на дальнейшее сказание из Евангелия - паломничество Марии и Иосифа во время Пасхи в Иерусалиме, где исчезает двенадцатилетний Иисус (Иисус в храме).<sup>34</sup> Через соединение обоих текстов с историей протагонистки как переход в сумасшествие миф рождает новый рассказ: соприкосновение описаний ударов против Оли и Иисуса и поиска пропавшего Олей и Марией, поиск пищи в природном пространстве трав и растений, где Оля делит плод со змеями, ставит бодрствующее запутанное переживание ЕЩЁ-Оли в контекст основополагающих человеческих ситуаций.

Четвёртую часть, из-за скопления в ней мифов из Старого и Нового Заветов и изображаемого слияния протагонистки с олицетворёнными природными силами, можно считать композиционным центром повести. Если искать логику в последовательности событий, можно понять исчезновение Оли в пятой части и её метаморфозу в шестой как реакцию на человеческий мир, в котором сумасшедшая презирается и используется как животное и как всего лишь тело женщины для потребностей других.<sup>35</sup> Её немоту можно вновь воспринять как последовательный отказ от всякого контакта.

Имея в виду развитие текста к метаморфозе Оли в другую идентичность (части 6 и 8), аналогии можно понять так же, как параллели. Оля *походит* на Марию своей способностью к состраданию слабым<sup>36</sup> и материнскому рыданию над пропавшим, *походит* на Еву желанием нарушать табу, *походит* на библейскую змею унижением её положения<sup>37</sup>, и она *вспоминает* о мучениях Иисуса и является метафорой относительности имен, носители которых могут быть заменены.

На этом фоне событие повести, замена идентичности Оли идентичностью Марии не привлекает особого внимания, а кажется повторным и обратным.

<sup>33</sup> Ср.: Foucault, M.: *Wahnsinn und Gesellschaft*. В др. месте, стр.545:”Сумасшедший открывает элементарную человеческую правду. Она ограничивает его стремления примитивными желаниями, простыми механизмами, элементарной потребностью его тела. Сумасшествие является в каком-то роде хронологическим и общественным, психологическим и органическим детством человека.” (Перевод мой).

<sup>34</sup> Лук 2, 41 - 52.

<sup>35</sup> “Зачем с ней говорить. Ты с ней молчи.” [158]

<sup>36</sup> Оля нарушает табу общества, но и сама имеет табу: насилие против слабых и ограничение свободы у беззащитных. Но это постоянно нарушается обществом. В то время, как для Оли кража и выпивка, остаток водки на похоронах означает пробу её смелости, вызывает наказание немецкого мальчика как “фашиста” [ 115] и садомазохистическое откровение следователя [ 138] и след. тошноту и сопротивление.

<sup>37</sup> 1. Мозе 3, 14-16.

Садур дискутирует о *мотиве кольца* и *символике имён* как о чём-то временном. Как показывает разрыв между четвёртой и пятой частью, метаморфоза Оли в Марию происходит от измученного, вымытого, помазанного, накормленного и *наименованного* отшельницами бывшего тела Оли к его новому поведению: Оля / Мария загорает на солнце и плавает в море, в то время как она на первом плане оставалась белокожей и жаловалась, что не умеет плавать. От Оли остаётся всего лишь телесная оболочка с кольцом на пальце<sup>38</sup>. На самом деле это кольцо делает её познаваемой, несмотря на изменения тела и имени.<sup>39</sup> Для окружающего мира кольцо - это основание для социального расположения в определённом порядке.<sup>40</sup> Но значит ли это, что Мария всё та же Оля? В разговоре с мужем в начале её замужества Оля сомневается в вечности их отношений, потому что жизнь - постоянное изменение.<sup>41</sup> Это подтверждает судьба мужа, который становится психически больным и оставляет её. Напротив, кольцо, как символ круга и знак вечного возвращения, является её опорой перед смертью и исчезновением: "...когда я уже буду не я, одно только колечко терпеливо докажет - вот, это ж она!" [126] В конце повести она называет себя "Марией". Ссылаясь на Лосева, который говорил о мифе как о "развёрнутом магическом имени"<sup>42</sup>, мы должны поставить вопрос, какой же миф разворачивает для нас Садур, когда она использует имя Марии?

Как сценические аналогии, так и оценка, входящая в композицию, а также заимствование в мотиве пути ориентируются на сознательную ссылку на библейский образ Марии. Поводом для паломничества измученной советской жизнью и ищущей Бога Вали была встреча со стариком у осеннего красного куста рябины, который поздравляет её с Рождеством Богородицы.<sup>43</sup> Когда Валя даёт измученному телу немой Оли имя "Мария", она ставит это в такое отношение, которое исключает случайность названия.<sup>44</sup> Это дополнительно подтверждается тем, что Мария идёт впереди паломничающих женщин с символическим лучистым венцом на голове<sup>45</sup> и "плачущий голос" в её груди в начале и конце метаморфозы<sup>46</sup> даёт возможность ассоциировать его с рождением младенца. Традиционная Мария могла родить Сына Божьего только в божественном состоянии. Кажется, что Садур следует мыслям Платона, когда она интерпретирует сумасшествие Оли/Марии как божество, не как помешательство, а как *раз-вязывание*.

Если анализировать четвёртую часть под этим аспектом, трансформируется краткая речь хаотического сознания во внешнее изъяснение языка тела

<sup>38</sup> "...чтоб всегда было видно, что это я. Как птица." [123]

<sup>39</sup> [157,160]

<sup>40</sup> [123,157]

<sup>41</sup> "Можно жить здесь, пока ... нужно искать новой опоры." [117 и след.] ; "Мы тысячи раз изменимся,- любила она говорить." [118]

<sup>42</sup> Ср.: Лосев, А.Ф.: Миф. Число. Сущность. Москва 1994, стр.218: "миф как развёрнутое магическое имя".

<sup>43</sup> "рябинка близко к осени"; "Рождество Богородицы" [159]

<sup>44</sup> "Человек должен быть с именем, пускай будет Мария..." [160]

<sup>45</sup> "Обоженная солнцем Мария ... все время шла впереди." [161] ; "Валя вела впереди обоженную солнцем Марию..." [163]

<sup>46</sup> "...кто-то плакал в груди." [154] ; "...кто-то снова заплакал в груди." [166]

(раздражение груди, крик, плач, ползание), а также в *соединение с элементами*, испытываемые как тело: сумасшествие является здесь расторгением дихотомического порядка тела и души. То, о чём мечтала Оля на первом плане, становится реальностью в состоянии сумасшествия: она сливается с элементами, соприкасается с ними и воспринимается ими. Ветер и капли воды бьют её, затрагивают и побуждают. Море становится лучшим другом. Если она на первом плане жаждет его как текущего элемента - в его возможностях омыwać, ласкать и охлаждать [125], на втором плане оно принимает образ в облике и медиуме [161]<sup>47</sup>. Фоко называет это “погружение в воду” распространённым методом гражданского общества при лечении сумасшествия и упоминает волнение моря как привилегированный принцип.<sup>48</sup> Функция воды у Садур направлена на утешение, но не в смысле успокоения, а как приют. Сизу (Sixous) описывает воду, как утешающую безопасность материнского тела, и возможность “океанского слияния с миром”<sup>49</sup>. Когда сумасшедшая, наконец, познаёт силы природы в качестве *тел*, экстремально амбивалентные в их смешивании,<sup>50</sup> она переживает силы своего собственного тела как “слабый голос из тёмной шеи” [154]. Это столкновение с обезумевшими элементами передаёт как раз такое сладострастное чувство тела, о котором как о *сильном* столкновении она мечтала в начале рассказа: “Сила стала внутри. ...Бегала вместе с силой, ...Было сильно, сильно!” [154].

Для интерпретации этой сладострастной ситуации, которую обезумевшее сознание празднует как радостное состояние “*после жизни*”,<sup>51</sup> текст даёт возможность разных толкований: сумасшествие в понятии как “конец жизни на стороне животного”<sup>52</sup>, можно считать возможным переходом в *Другое* - полная наслаждения возможность смерти на время. На этом замкнулся бы круг доминирующего в повести чувства вины,<sup>53</sup> как отказа помощи при смерти рыжей собаки из-за боязни соприкосновения с потусторонним миром, которое было бы преодолением этого страха. Возобновленные поиски пропавшего сына, связанные с “радостным состоянием” (“Раз его нету нигде! ...он потерялся!” [154] приводит опять к повествованию о Марии и предлагает для После - Смерти дополнительную интерпретацию: в греко-православной иконографии Успения Марии детская душа Марии изображается как новорожденный ребёнок на руках Иисуса Христа. Когда Оля/Мария в повествовании Садур слышит в своей груди плачущий голос, это можно понять как голос библейской Марии, которая воскрешается в теле Оли/Марии. Текст Садур - это игра вариантов, “радостное состояние” - это чудесное воссоединение души и тела Оли в Марии

<sup>47</sup> “Море, умой меня добела, до смерти, до белых костей помой... До спутанных нервов. Насквозь.” [125] Во второй части повести море получает роль матери, присутствия которой желает Оля.

<sup>48</sup> Ср.: Foucault, M.: *Wahnsinn und Gesellschaft*. В др. месте, стр.321 и далее, сноска X.

<sup>49</sup> Ср.: Moi, T.: *Sexus. Text. Herrschaft. Feministische Literaturtheorie*. Bremen 1989, стр. 138.7

<sup>50</sup> “Верх загремел, ударил воду огнём. Везде встала сила. Неубитая билась вода... Вода стала везде. Падal огонь.” [154]

<sup>51</sup> “Было весело *после жизни*!” [154]

<sup>52</sup> Ср.: Foucault, M.: *Wahnsinn und Gesellschaft*. В другом месте, стр.150.

<sup>53</sup> Садур характеризует эту вину как её собственную первоначальную вину. Ср.: Садур, Н.: *Яблоки для королевы*. В.: Литературная газета (1995) 10, стр.5.



“после жизни”. Следуя другим источникам, как, например, русским православным,<sup>54</sup> Мария путешествовала в Афон, который должен был стать мировым центром православных монахов и особым священным местом Марии.

С введением пономней Вали и Тони и их путешествием к святому месту “Новый Афон” дорога Оли/Марии становится целенаправленной. “Новый Афон” как намёк на греческую республику монахов становится ассоциацией гармоничной жизни сообщества на грани общества. Означает здесь “Новое” приют также для женщин на острове Афон, или же оно сигнализирует повышенную возможность возвращения? Или же это новое повествование о Марии после повторного распятия Иисуса и апокалипсиса души? Напоминание о *садах* на пути в Афон и паломника из Палестины, который должен был предсказать им имя Марии, было бы ещё одной цитатой из Библии.<sup>55</sup>

Текст заканчивается принятием новой идентичности Олей/Марии, когда она *называет* её имя. Остаётся выяснить, следует ли Мария вписанному телу в смысле “настойчивого внушения” и телесного формирования в соответствии с этим законом.<sup>56</sup> Подтверждает ли она созданную символическим порядком роль милосердной Марии и отказывается ли при этом полностью от идентичности Оли, имя же которой также является “повествованием”?

К этому ещё два примечания: Оля (Ольга) в контексте русской истории связывается с киевской княгиней Ольгой, которая после смерти Игоря, с целью внутреннего укрепления государства, стремилась к обращению в христианство Руси и в 957 году сама приняла христианство в Константинополе.<sup>57</sup> Но кроме общего топоса, русско-украинской земли, здесь исключается каждое сравнение. Оля Садур не имеет никаких намерений обратиться или объединиться, так же, как здесь нет религиозного фона. Но не потеряли ли обе Оли своего мужа и не объединяет ли их хотя бы общая страсть отомстить окружающей среде, которая не разрешает им жить?

В “Германской Мифологии” Шлендера<sup>58</sup> под заглавием “Holda” перечисляются духи природы, которые живут под землёй, в озёрах, морях и на деревьях как свободные души и приходят на землю как детские души. Конечно, это напоминает о любви Оли к детям и *детским* душам. Отрекается ли Мария от энергичного, непокорного и строящего мир элемента в Оле или охватывает повествование о Марии у Садур “новообразование других версий телесной когерентности”<sup>59</sup>, т.е. многослойность, которая могла бы изменить старое понятие субъекта? Те, которые дают имя, это старые, неинтегрированные в символический порядок женщины. Та, которая получает имя, является

<sup>54</sup> Женщина в мифах и легендах. Сост. О.П.Валянская. Энциклопедический словарь. Ташкент 1992, стр.164.

<sup>55</sup> В 35 году от Рождества Христова Павел миссионировал с божьей Вестью по свету. Одним из мест его пребывания была Македония, к территории которой принадлежал полуостров Афон.

<sup>56</sup> Ср.: Butler, J.: Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Berlin 1995, стр. 104.

<sup>57</sup> Надо упомянуть, что только 30 лет спустя путём свадьбы внука Ольги Владимира и византийской принцессы Анны Россия официально повернула на христианскую дорогу.

<sup>58</sup> Germanische Mythologie. Сост. J.H.Schlender. Berlin 1934. В одной рецензии на повесть указываются параллели между Ольгой и германской “Helgi”. Ср.: Кор, Д.А.: Нина Садур. Юг.- В: Огонёк (1993) 5, стр.19.

<sup>59</sup> Ср. замечание Батлер о Моник Виттиг (Шиттиг) стратегию переименования. В:



разновидностью субъекта в смысле Ницше.<sup>60</sup>

Текст Садур можно свитать “женским” из-за сознательно открытого, диссоциативного и ассоциативного, субверсивного и сюрреалистического развития. Его можно назвать постмодернистским, потому что в нём соединяются многие равноправные интерпретации<sup>61</sup>, которые придают относительный характер путём включения все новых и новых. Текст не имеет *одной* смысловой связи и не без цели всё время возвращается к аморфно-многообразному, беспокойному, многосторонне нагруженному символу Воды - этим он отказывается от единообразного мышления и единообразной идеи. Это затрудняет его понятие и в то же время становится переживанием.

Финал повести показывает Марию и Валю рядом с мёртвой Тоней “ногами к морю, головами к садам” [166]. Свет выключается. Становится темно. В контексте радиоактивного пространства на первом плане и сцен апокалипсиса на втором эта картина обозначала бы конец. Но Мария *говорит*. И это значит: продолжение следует.

**Эрфурт**

---

<sup>60</sup> Ср.: Nietzsche, F.: Цит.из: Musarion-Ausgabe, в другом месте, том 19, стр.17. “...der Begriff, Individuum’ist falsch.” (“Понятие “индивидуум” неправильное”. [Musarion, том 16, стр.205]).

<sup>61</sup> Об изменении в понятии субъекта и перестройке постмодерна ср. статью Welsch “Topos der Postmoderne”. В: Das Ende der groben Entwürfe. Сост. H.R.Fischer и другие, Frankfurt am Main 1992, стр.35-55.

# PAAUGLIŲ MITYBOS YPATUMAI

Regina Proškuvienė, Vida Gudžinskienė

Mityba ir sveikata - tarpiai tarpusavyje susiję dalykai. Mitybos specialistai teigia, kad žmogus turėtų valgyti įvairų maistą, turintį daug daržovių ir vaisių, mažiau vartoti riebalų, cukraus, druskos.

Racionali mityba ypač svarbi paauglystėje, kai organizmas sparčiai auga ir vystosi. Racionalios mitybos dėka paauglio organizmas gali harmoningai vystytis, būti sveikas ir darbingas. Bet kokie mitybos pažeidimai gali sutrikdyti šiuos procesus.

Mitybos pobūdis priklauso nuo šeimos tradicijų, gyvenimo būdo, sveikatos, ekonominių sąlygų, įpročių ir kitų faktorių. Be to, nemažą įtaką mitybos pobūdžiui turi informacija apie maistą, kurią individas gauna mokykloje, namie, taip pat per masines informavimo priemones.

Savo tyrimu bandėme išsiaiškinti, ar paaugliai laikosi mitybos taisyklių, koks jų požiūris į mitybą, kokią maistą dažniausiai vartoja, ką labiausiai mėgsta, kokius turi naudingus ir nenaudingus mitybos įpročius, kaip jie veikia jų savijautą.

Naudodami Susan Shapiro parengtą anketą "Sveikos mitybos įpročiai" [3], leistą naudoti Lietuvos kultūros ir švietimo ministerijos (1992), apklausėme 415 įvairių Vilniaus m. mokyklų 5-8 klasių mokinių.

Iš atsakymų paaiškėjo, kad dauguma moksleivių pusryčiauja (94,5%), o 4,8% pusryčių paprastai nevalgo. Nepusryčiaujantys namie ir nevalgantys pusryčių mokykloje žymiai dažniau skundžiasi įvairiais savijautos ir darbingumo sutrikimais.

Panašius duomenis gavome ir ankstesniuose tyrimuose [1, 6]. Pusryčiams dažniausiai valgomi sumuštiniai su arbata (70,4%), 17,8% - kiaušiniai, 14,0% - miltiniai blynai, 12,5% - košės. Nėra įprasta pusryčiams valgyti varškę (4,3%), dešreles (0,72%), sausus pusryčius (3,1%), jogurtą (0,2%). Tik 20,2% per pusryčius geria pieną. Beje, kaip vienas pusryčių variantų buvo nurodyti čipsai su limonadu. Kad pusryčiauti reikia, nurodo 92,0% apklaustųjų. Keturi moksleiviai (0,96%) šiuo klausimu neturi savo nuomonės, o 29 (6,9%) mano, kad pusryčiauti nesvarbu.

Visi apklausoje dalyvavę moksleiviai mėgsta vaisius ir juos noriai valgo, kai būna nupirkti namie. Tačiau, kai patys perka maisto produktus (pvz., per pertraukas mokykloje), pinigų dažniausiai išleidžia bandelėms ir kitiems saldumynams ir saldiems putojantiems gėrimams. Iš vaisių labiausiai mėgstami bananai (47,2%), obuoliai (41,2 %) ir apelsinai (35,7%). 37,6% moksleivių mėgsta visus vaisius. Gerokai mažiau yra mėgstamos uogos (10,4% vyšnios ir trešnės, 9,4% vynuogės, 3,6% žemuogės, 3,6% avietės, 2,4% mėlynės ir kt.). 36,9% moksleivių valgo vaisius per pusryčius, 54,2% jų gauna per pietus. Nemažai vaikų vaisius valgo keletą kartų per dieną (1 lentelė), tačiau 11,3% vaisių negauna nė karto.

Daugumą daržovių mėgsta 25,6% moksleivių. Mėgstamiausios daržovės - morkos (51,6%), pomidorai (51,1%), agurkai (47,7%), žirniai (20,5%), kopūstai (19,0 %). Nors bulves mėgsta tik 8,4%, dauguma moksleivių bulves ir jų patiekalus valgo dažniausiai. Nemėgstamos daržovės - svogūnai, česnakai, burokėliai, petražolės. 95,4% apklaustųjų

daržoves valgo ir žalias. Dažniausiai žalios valgomos morkos (59,8 %), agurkai (36,6%), pomidorai (32,3%), kopūstai (27,9%), salotos (17,6%), žirniai (7,7%). Beveik nevalgomi ridikai, saldžiosios paprikos, špinatai, rūgštytės, česnakai, retai - ropės, ridikėliai, svogūnų laiškai.

Nė karto per dieną daržovių nevalgo 4,3%, dauguma vaikų daržovių gauna keletą kartų per dieną (1 lentelė). Kaip nurodo mitybos specialistai [2], ir kitų amžiaus grupių daugelio Lietuvos gyventojų šviežių daržovių ir vaisių vartojimas neatitinka rekomenduojamų fiziologinių normų.

Dažniausiai moksleivių vartojamas gėrimas - arbata (49,6%). Dažniausiai sultis geria 31,8% apklaustųjų. Labiausiai mėgstamos multivitaminų sultys (41,2%), toliau seka apelsinų (28,7%), pomidorų (16,4%), obuolių (13,5%) ir kitos. 24,1% moksleivių atsakė, kad dažniausiai geria vandenį, 14,2% - kavą, 10,8% - mineralinį vandenį, 5,1% - pieną. Visai negeriančių pieno skaičius atskirose klasėse svyruoja nuo 17,8 iki 46,5% (2 lentelė). 31,1% pieną geria vieną kartą per dieną, 22,4% - du kartus, 11,6% - tris, 7,9% - keturis ir daugiau kartų. Per mažą pieno produktų vartojimą nurodo ir kiti autoriai [5, 6]. Daug limonado geria 2,9% apklaustųjų.

Duoną vaikai dažniausiai (54,0% apklaustųjų) valgo baltą: penktokai - 68,0%, šeštokai - 50,4%, septintokai - 37,5% ir aštuntokai - 58,1%. Žymiai rečiau valgoma ruginė (15,9%), juoda (16,4%) ir plikyta (2,2%) duona.

Kaip užkandį vaikai dažniausiai valgo vaisius (34,9%) ir daržoves (21,7%). 19,8% atvejų valgomi saldainiai ir šokoladas, 19,5% - sumuštiniai. 5,5% moksleivių valgo sūrį, 8,2% - riešutus, 2,4% - visai neužkandžiauja. Nors 93,2% patenkinti tuo, ką valgo užkandžiui, tačiau jeigu galėtų rinktis, 41,0% kaip užkandį rinktųsi saldumynus, ir tik 6,3% - daržoves. Vaisius valgytų 29,6%, sumuštinius - 13,7%, mišraines - 8,4%, sūrį - 4,3%, žuvį - 0,7%, jogurtą - 0,9% apklaustųjų.

69,6% moksleivių mėgsta žuvį, 80,7% noriai valgo mėsą, 98,8% - vištieną. 19,3% mėsos nemėgsta. Dažniausiai valgo mėsą 55,9% moksleivių, vištieną - 26,7%, žuvį - 14,0%. Trys moksleiviai (0,7%) šių produktų nevalgo.

Nors 84,3% moksleivių supranta, kad per sūrus maistas kenkia, pastoviai papildomai jį sūdo net 26,5%, 6,7% tai daro kartais.

Daug saldžių miltinių patiekalų valgo 36,1% apklaustųjų, o daug saldainių - 19,8%. Daugiausia jų vartoja septintokai (atitinkamai 47,3% ir 28,6%). 72,3% moksleivių mano, kad jų svoris normalus, 13,5% - per didelis, 14,2% - per mažas.

Savo mitybą teigiamai vertina 76,6% apklaustųjų. 22,2% mano, kad valgo netinkamą maistą, o 1,2% nežino, koks maistas jiems tiktų. 84,8% pripažįsta, kad geri valgymo įpročiai padeda išlikti sveikiems.

Beje, nemažai moksleivių turi nusiskundimų, susijusių su maisto vartojimu (3 lentelė). 17,1% apklaustųjų yra alergiški įvairiems maisto produktams: 4,8% - šokoladui, 6,0% - citrusiniams, 4,3% - kiaušiniams, 0,96% - braškėms ir žemuogėms. Taip pat nurodomi pavieniai alergijos atvejai importinėms sultims, kvietiniams miltams, žuviai, zefyrams.

19,5% moksleivių jaučia pilvo skausmus prieš valgį, o 23,4% - po valgio. Dažniausiai pilvą skauda septintokams (atitinkamai 42,8 ir 50,9% atvejų). 40,7% apklaustųjų būna pykinimas, atsirūgimai, rėmuo, 22,2% būna viduriavimai arba vidurių užkietėjimai.

5-8 klasių moksleivių apklausos duomenys parodė, kad nemaža dalis moksleivių nesilaiko sveikos mitybos normų, nors 84,8% jų pripažįsta, kad geri valgymo įpročiai

padeda išlikti sveikiems. Moksleiviai vartoja daug saldumynų, saldžių miltinių patiekalų, mažai pieno. 27,0% pieno visai nevartoja. Valgomas maistas nėra labai įvairus. Daržovės ir vaisiai dažniausiai vartojami tik kelių rūšių. Nemėgstami ir retai vartojami svogūnai, česnakai, ridikai, ropės, špinatai ir kitos vertingos daržovės. Iš vaisių labiausiai mėgstami egzotiški vaisiai, kurie daliai moksleivių sukelia alergines reakcijas. Mažai moksleivių valgo rupaus malimo duoną, o 54,0% jų dažniausiai valgo baltą. Nors žuvį mėgsta 69,6%, ją dažniausiai valgo tik 14,0% apklaustųjų. 84,3% moksleivių supranta, kad per sūrus maistas kenkia sveikatai, tačiau 26,5% nuolat papildomai jį sūdo. Nemažai moksleivių jaučia skausmą ir kitus virškinimo sutrikimo požymius, kurie susiję su maisto vartojimu.

Tyrimas parodė, kad moksleivių racionalios mitybos įpročiai nėra pakankami - netgi tai, ką gerai žino, praktikoje ne visada įvykdo.

## Literatūra

1. Gudžinskienė V., Kairytė R. Vilniaus rajono Rudaminos II vidurinės mokyklos IX-XI klasių moksleivių mityba. Aktualūs medžiagų apykaitos klausimai. Penktosios konferencijos žmogaus ir gyvūnų medžiagų apykaitos fiziologijos klausimais medžiaga. - V., 1994. - P. 74-76.
2. Mikalauskaitė D. Mityba. - V., 1996. - 192 p.
3. Sveika mityba. Atviro Lietuvos fondas. - V., 1992. - 80 p.
4. Šumskas L., Zaborskis A. Moksleivių mitybos ypatybės: tėvų apklausos duomenys apie jų vaikų mitybą. Sveiko ir sergančio vaiko mityba. Respublikinis pasitarimas. Straipsnių rinkinys. - K., 1994. - P. 4-49.
5. Zaborskis A. ir kt. Moksleivių gyvenimo būdas ir sveikata. - V., 1996. - 124 p.
6. Zlatkuvienė V., Proškuvienė R. Jaunesniųjų klasių moksleivių požiūris į mitybą. Aktualūs medžiagų apykaitos klausimai. Penktosios konferencijos žmogaus ir gyvūnų medžiagų apykaitos fiziologijos klausimais medžiaga. - V., 1994. - P. 263-265.

## Summary

### PECULIARITIES OF THE TEENAGERS NOURISHMENT

Data of an interrogatory carried out on teenagers indicated that large part of them do not keep on requirements of healthy nourishment, though 84.8% of them understand significance of rational nutrition for their health. Teenagers eat too much sweet and too little milk meals and 27% of them never drink milk. Food is of low diversity and only several vegetable and fruit kinds are used. Teenagers does not like such valuable vegetables as onions, garlic, radishes, turnip and other eats rarely. They like exotic fruits most of all, however they cause allergic reactions. Significant part of teenagers feels disorder of digestive system or pain. Results of the investigation indicated that the knowledge of teenagers about substantial nutrition is insufficient, or the knowledge is not applied in every-day life.

1 lentelė

## Moksleivių, valgančių daržoves ir vaisius, %

Klasė	Valgo daržoves (kartų per dieną, %)					Valgo vaisius (kartų per dieną, %)				
	0	1	2	3	4 ir daugiau	0	1	2	3	4 ir daugiau
5	4,8	38,8	30,6	20,4	5,4	13,6	29,2	26,5	16,3	14,3
6	6,5	40,7	34,5	17,7	0,9	10,6	14,1	38,0	28,3	8,8
7	0	30,3	33,9	28,6	7,1	11,7	23,2	23,2	31,2	10,7
8	9,3	30,2	27,9	18,6	11,6	4,6	18,6	34,9	20,9	20,9
Viso	4,3	36,1	32,3	21,7	5,5	11,3	21,6	29,6	23,8	13,5

2 lentelė

## Nenaudingi mitybos įpročiai

Klasė	5		6		7		8		Viso	
Įpročiai	abs. sk.	%	abs. sk.	%	abs. sk.	%	abs. sk.	%	abs. sk.	%
Papildomai sūdo maistą	35	23,8	30	26,5	32	28,6	13	30,2	110	26,5
Negeria pieno	37	25,2	32	28,3	20	17,8	20	46,5	112	27,0
Geria daug limonado	4	2,7	5	4,4	4	3,6	0	0	12	2,9
Valgo daug pyragaičių ir saldžių bandelių	58	39,4	27	23,9	53	47,3	12	27,9	150	36,1
Valgo daug saldinių	25	17,0	23	20,4	32	28,6	2	4,6	82	19,8

3 lentelė

## Nusiskundimai, susiję su maisto vartojimu

Klasė	5		6		7		8		Viso	
Požymiai	abs. sk.	%	abs. sk.	%	abs. sk.	%	abs. sk.	%	abs. sk.	%
Alergija maistui	23	15,6	20	17,7	20	17,8	8	18,6	71	17,1
Pilvo skausmai										
prieš valgį	16	10,9	10	8,8	48	42,8	7	16,3	81	19,5
po valgio	21	14,3	8	7,1	57	50,9	11	25,6	97	23,4
Pykinimas, atsirūgimai, rėmuo	67	45,6	38	33,6	50	44,6	14	32,6	169	40,7
Viduriavimai, vidurių užkietėjimas	27	18,4	15	13,3	32	28,6	18	41,9	92	22,2

Vilniaus pedagoginis universitetas

# PEDAGOGINIŲ SITUACIJŲ METODAS – TEORINIS IR PRAKTINIS PEDAGOGINES STUDIJAS JUNGIANČI GRANDIS

Kęstutis Pukelis

Situacijų metodą naudojo Sokratas, Platonas juo grindė savo “Dialogus”, kitus kūrinius. Ypač plačiai situacijų prototipus kaip mokymo metodą viduriniais amžiais naudojo jėzuitai (sofizmai, įpareigojantys disputai, silogizmai ir pan.). Dėl išpūdingų rezultatų, pasiektų švietimo srityje, jėzuitai buvo praminti Europos mokytojų mokytojais. Panaikinus jėzuitų ordiną 1773 metais, situacijų metodas mokytojų rengime sutinkamas rečiau. Tik XIX amžiaus pabaigoje Jungtinėse Amerikos Valstijose, pagrinde teisės (Harvard Law School) ir biznio (Harvard Business School) mokymo institucijose vėl sutinkamas situacijų metodas (Stevens R., 1983; Thorne B., 1973; Christensen C. R. ir Hansen A. J., 1987 bei kiti).

Mokytojų rengime situacijų metodas pirmą kartą fiksuojamas Jungtinėse Amerikos Valstijose XX amžiaus pradžioje 1920 m. Nju Džersio valstijos Montklier'o mokytojų koledže (New Jersey State Teacher's College at Montclair) ir Harvard'o (Harvard Graduate School of Education) pouniversitetinėje mokykloje (Sperle D. H., 1933). Vokietijoje mokytojų rengime plačiai paplito praktikumai (specifinė “Studienseminar” dalis), kurių paskirtis teorinių diskusijų būdu geriau parengti būsimuosius mokytojus pedagoginei praktikai (Klinzig H. G., 1990). Situacijas, pritaikytas mokytojų rengimui, imta vadinti *pedagoginėmis situacijomis*.

R. P. Tisher (1990), tyrinėdamas mokytojų rengimo ypatumus Australijoje teigia, kad “pedagoginės situacijos yra pats svarbiausias būsimų mokytojų rengimo komponentas! Studentai tvirtina, kad praktikumas jiems duoda daugiausia naudos, nes yra labiausiai realistiškas kursas, padedantis įveikti baimę pedagoginės veiklos atžvilgiu ir ugdantis praktinius mokymo įgūdžius <...>. Jų nuomone, šis pedagoginių studijų komponentas turėtų būti plečiamas” (26, 75).

Pedagoginių situacijų metodą kaip svarbų mokytojų rengimo efektyvinimo veiksnį pripažįsta daugelis mokslininkų įvairiose pasaulio šalyse — Australijoje, Baltarusijoje, Izraelyje, Lietuvoje, Estijoje, Vokietijoje, JAV ir kitose šalyse (žr. literatūros sąrašą). G. Sykes ir T. Bird nuomone, pedagoginių situacijų metodą verta naudoti mokytojų rengime todėl, “...kad jis yra labai sėkmingai naudojamas kitų profesijų specialistų rengime” (24, 458). 1986 m. Karnegio Forumas (Carnegie Forum on Education and Economy, 1986), remdamasis filosofine pažiūra, kad ugdymo veiklai yra būdingas *situatyvumas*, rekomenduoja pedagoginių situacijų metodą įtraukti į mokytojų rengimo programas. Vadinasi, labai svarbus pedagoginių žinių įgijimo būdas yra patyrusių mokytojų pedagoginės patirties apibendrinimas, jos analizė ir komentavimas. Anot K. Carter, tokiu būdu įgyjamos žinios “yra labiausiai reikalingos būsimiems mokytojams, norintiems sėkmingai dirbti pedagoginį darbą tokioje sudėtingoje aplinkoje kaip klasė”



(2, 109).

S. Feiman-Nemser (1990) tyrė, kaip pedagoginių situacijų metodas panaudojamas mokytojų rengime. Visas mokytojų rengimo programas pagal pedagoginių situacijų metodo vaidmenį jose suskirstė į **5 orientacijos kryptis**: 1) akademinę; 2) praktinę; 3) metodikos („technological“); 4) mokytojo asmenybės ugdymo ir 5) kritinės (socialinės). S. Feiman-Nemser nuomone, kiekviena kryptis „akcentuoja tam tikrus mokymo, mokymosi ir mokymosi mokyti aspektus; koncentruoja dėmesį į svarbiausius mokytojų rengimo tikslus; pristato save kaip specifį praktinės patirties kaupimo būdą“ (5, 221).

**Akademines orientacijos** pedagoginės situacijos „pirmiausia yra susijusios su žinių perteikimu ir pedagoginės nuovokos vystymu <...> akademinė orientacija pabrėžia mokytojo kaip intelektualinio lyderio, mokslininko, gero savo dalyko žinovo, vaidmenį“ (5, 221). Akademinę orientaciją, anot S. Feiman-Nemser, ryškiausiai atstovauja L. S. Shulman (1986, 1992) ir H. Broudy (1990). L. S. Shulman nuomone, pedagoginių situacijų metodas ir teorinių žinių įgijimo poreikis yra glaudžiai susiję: „Raudonai išbertas veidas nieko nereiškia, kol šis faktas nėra susiejamas su teorinėmis žiniomis apie ligą“ (18, 11). Todėl kiekviena pedagoginė situacija yra teorinių žinių šaltinis, nes be jų „pedagoginė situacija būtų tik eilinis įvykis ar įvykių seka. Žinios, apibūdinančios šį įvykį ar įvykius ir paverčia eilinių įvykių pedagogine situacija“ (18, 11). Skirtumą tarp paprasto įvykio ar atsitikimo ir pedagoginės situacijos L. S. Shulman apibūdina taip: „įvykį galima aprašyti; pedagoginė situacija turi būti išaiškinama, interpretuojama, argumentuojama, išskaidoma ir vėl susisteminama“ (18, 12). L. S. Shulman ragina plačiai taikyti pedagoginių situacijų metodą mokytojų rengime, nes jis įgalina susieti konkretų su abstrakčiu, teoriją su praktika.

L. S. Shulman išskiria **tris** akademinės orientacijos pedagoginių situacijų tipus: a) prototipines; b) precedentines; c) parabolines. **Prototipinės** pedagoginės situacijos iliustruoja teoretinius teiginius. **Precedentinio** tipo pedagoginių situacijų paskirtis — teikti būsimiems mokytojams pedagoginės veiklos modelius ir skatinti jais sekti. **Parabolinio** pobūdžio pedagoginės situacijos skirtos kokiom nors moralinėm vertybėm įsisavinti, kurios yra svarbios būsimų mokytojų asmenybės savybių tobulinimui. Konkreti pedagoginė situacija gali pasitarnauti keletui mokytojų rengimo funkcijų realizuoti.

**Praktinės orientacijos** pedagoginėse situacijose, anot S. Feiman-Nemser, „siekiama atskleisti patyrusių pedagogų praktikų darbo techniką, pedagoginius sugebėjimus. Jose akcentuojama nuostata, kad mokytojui tenka veikti unikaliuose situacijose, todėl jo veiksmas dažnai būna dviprasmiškas ir abejotinas <...> praktinės orientacijos pedagoginėse situacijose patirtis laikoma pagrindiniu žinių apie mokymą šaltiniu“ (5, 222). Mokytojų rengime paprastai sutinkami **du** praktinės orientacijos pedagoginių situacijų tipai.

**Pirmajam tipui** priskirtinos tokios, kur mokymas lyginamas su verslu, bizniu (Kleinfeld J., 1992; Merseth K., 1991, 1992; Silverman R. ir kiti 1992). Mokymas, anot šio tipo pedagoginių situacijų šalininkų, kaip ir verslo pasaulis, yra sfera, nepaklūstanti jokiems dėsningumams, jame nėra jokios aiškios struktūros ir sistemos. Šio tipo pedagoginių situacijų paskirtį mokytojų rengime, anot J. Kleinfeld (1992), galima apibūdinti **penkiais** pagrindiniais tikslais: a) perteikti kitų mokytojų patirtį; b) pademonstruoti būsimiems mokytojams, kaip patyrę mokytojai sprendžia pedagogines problemas; c) parodyti, kaip patyrę mokytojai modeliuoja savo tiriamąjį darbą, t. y. kaip, kokiais būdais jie pasirenka vienokį arba kitokį sprendimą; d) plėsti ir įtvirtinti būsimų mokytojų pedagoginės veiklos

metodų repertuarą; e) vystyti pedagoginio mąstymo įgūdžius.

K. Merseth nuomone, svarbiausia praktinės orientacijos pedagoginių situacijų metodo paskirtis išmokyti būsimus mokytojus alternatyvaus pedagoginio mąstymo būdą, t. y. turi skatinti juos atsakyti į du svarbiausius pedagoginių situacijų metode klausimus: *“Kodėl Jūs darytumėte taip?”* ir *“Kokia bus Jūsų pasiūlyto veikimo pasekmė?”*.

*Antrajam* praktinių pedagoginių situacijų tipui priskirtume K. Carter (1990, 1992), kuri teigia, kad labai svarbu pedagoginių situacijų metodo pagalba padėti būsimiems mokytojams suprasti, kaip ugdomojo darbo problemas sprendžia patyrę mokytojai. Todėl ji akcentavo, kad pedagoginių situacijų metodu svarbu perteikti būsimiems mokytojams patyrusių mokytojų žinias, mokėjimus ir įgūdžius, kuriais jie grindžia savo elgesį įvairiose pedagoginėse situacijose. Visos K. Carter sukurtos praktinės pedagoginės situacijos, susijusios su vadovavimo klaseje patirtimi, ir susideda iš *trijų* dalių: **a)** bendro mokytojo vadovavimo klasei struktūros pavaizdavimo, remiantis stebėjimais; **b)** mokytojo reakcijų į nenumatytas vadovavimo problemas įvertinimas; **c)** metaforų parinkimas, kurių pagalba būtų orientuojamas būsimo mokytojo mąstymas apie vadovavimo klasei principus. Pavyzdžiui, ji teigė, kad metafora apie mokytoją kaip “tyrinėtoją” ar “derintoją” minėtiems tikslams pasiekti pasitarnauja geriau, negu “teritorijos gynėjas”, “suaugusių sąžinės arbitras” ir pan. (2, 110). Dalį diskusijų laiko K. Carter siūlo skirti išaiškinti tam, kaip parinkta metafora atitinka toms savybėms, kurias turėjo demonstruoti mokytojas konkrečioje pedagoginėje situacijoje.

*Metodinės (technologinės) orientacijos* pedagoginių situacijų šalininkai mokytojų rengime taip pat akcentuoja sprendimų priėmimo ir analizės svarbą. Tik jie ypač pabrėžia sprendimų priėmimo procedūrų įsisavinimo reikšmę, nuo kurių priklauso teisingas ar ne bus priimtas sprendimas. G. E. Greenwood ir F. M. Parkay (1989) kelia klausimą: “Kodėl tiek daug mokytojų nemoka efektyviai panaudoti tyrimų išdavoje gautas žinias teisingų sprendimų priėmimui?” (7, 7). Atsakydami į šį klausimą abu mokslininkai tvirtina, kad tai atsitinka dėl to, kad mokytojai nežino sprendimų priėmimo metodikos principų ir dėsnių. Norint pašalinti šį trūkumą jie siūlo universalią *šešių žingsnių* procedūrą. Pirmieji keturi žingsniai apima: **1)** situacijos tyrimą; **2)** duomenų rinkimą ir interpretavimą; **3)** alternatyvų paiešką ir **4)** sprendimo priėmimą atliktų tyrimų pagrindu. Paskutiniai du žingsniai susideda iš: **5)** anksčiau atliktų veiksmų analizės ir **6)** pasirinktos veikimo krypties įvertinimo. Pedagoginės situacijos tyrimas pereina į sprendimo priėmimo fazę, kai kiekvienas atliktas žingsnis yra patikrinimas atitinkamos teorijos teiginių pagrindu.

*Asmenybinės orientacijos* pedagoginės situacijos akcentuoja būsimo mokytojo asmenybės savybių, reikšmingų mokytojo darbui, vystymą ir tobulinimą. S. Feiman-Nemser nuomone, šios orientacijos pedagoginėse situacijose “Mokymosi mokyti procesas panaudojamas savilavos ir saviauklos ypatumams geriau suvokti, valdyti ir tobulinti save” (5, 225). K. Merseth (1991) nuomone, asmenybinės orientacijos pedagoginėse situacijose ugdymo proceso centru tampa pats būsimasis mokytojas, jo patirtis. Todėl jose labiau akcentuojama asmeninė būsimo mokytojo patirtis ir sugebėjimas ją pedagogiškai reflektuoti.

A. E. Richert (1991) tyrimų duomenimis, asmenybinės pakraipos pedagoginės situacijos mokytojų rengimo procese panaudojamos dviem būdais: **1)** sudaromos galimybės būsimiems mokytojams bendrauti ir bendradarbiauti tarpusavyje, taip pat su mokytojų rengimo institucijos dėstytojais; **2)** panaudojamos dirbtinės priemonės (įrašai,

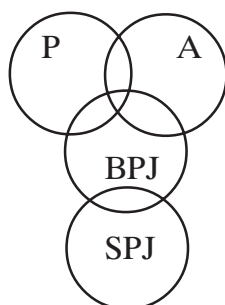
ištraukos, pavyzdžiai ir pan.), kurie skatina susimąstyti apie svarbius mokytojo darbu dalykus. A. E. Richert tvirtina, kad pedagoginių situacijų metodika “derina savyje dirbtinius ir socialinius elementus <...>. Dirbtini elementai sudaro pedagoginės situacijos esmę, kuri paprastai atspindi aktualią pedagoginę situaciją. Socialinis pedagoginės situacijos elementas išryškėja jos aptarimo ir analizės eigoje, kai pradedama diskutuoti” (17, 135—136). A. E. Richert nuomone, ypatingai svarbi yra pedagoginės situacijos diskusijų dalis: “Veikimas kartu, ugdomojo darbo dilemų svarstymas praktinio veikimo plotmėje ir jų pagrindimas atitinkama pedagogine idėja sudaro šio metodo šerdį” (17, 144).

**Kritinės (socialinės) orientacijos** pedagoginių situacijų metodo šaknys glūdi socialinio rekonstrukcionalizmo ugdymo teorijoje ir “derina progresyvios visuomenės viziją su radikalia mokymo proceso kritika” (5, 226). Aktyviausiais šios orientacijos pedagoginių situacijų šalininkais galime laikyti W. Feinberg ir J. F. Soltis (1992). Jie parengė visuomenės pagrindų kursui tekstus, kurie jungia pedagogines situacijas, atspindinčias fundamentalią ugdymo reikšmę. Jose analizuojama mokyklos ir visuomenės sąveika bei įtaka viena kitai, siekiama atskleisti įvairius mokyklos veiklos trūkumus, susijusius su lygių teisių į mokslą pažeidimais, atvira ar paslėpta rasine ar socialine vaikų diskriminacija mokymo srityje ir pan.

Matome, kad pasaulinėje mokytojų rengimo teorijoje ir praktikoje pedagoginių situacijų metodas yra gan plačiai paplitęs, nes sunku pervertinti jų naudą, suartinant teorines ir praktines pedagogines studijas mokytojų rengime, ypač ruošiant būsimus mokytojus pedagoginei praktikai. Mūsų atlikti Lietuvos aukštųjų pedagoginių mokyklų (VPU, ŠPU ir LKKI) pedagoginių studijų tyrimai leidžia teigti, kad šiuo metu pedagoginių situacijų metodas nėra legaliai įformintas kaip studijų disciplina nė vienoje aukštojoje Lietuvos pedagoginėje mokykloje. Jeigu šis metodas ir naudojamas, tai tik epizodiškai ir atskirų edukologų entuziazmo dėka, nes Lietuvos aukštųjų pedagoginių mokyklų teorinių pedagoginių studijų turinyje pedagoginių situacijų metodo disciplinos nerandame. Pedagoginių situacijų metodą panaudoti kitų pedagoginių disciplinų kurso eigoje yra neparastai sunku ir sudėtinga, nes pastaruoju metu visiškai teisingai, didinant studentų savarankiško darbo apimtį studijų procese, mažinamas auditorinių valandų skaičius. Tai verčia pedagoginių disciplinų dėstytojus grupinių pratybų metu skirti žymiai daugiau dėmesio studentų savarankiško darbo rezultatų aptarimui, kylančių neaiškumų ir daromų klaidų komentavimui.

Gali kilti klausimas, kur šio metodo vieta teorinių pedagoginių studijų struktūroje? Mūsų pasiūlytoje “mokytojo kaip skulptoriaus” rengimo idėjoje (Pukelis K., 1995), pedagoginių situacijų metodo disciplina galėtų ir turėtų būti bendrųjų pedagogijos žinių srityje (1 pav.). Kaip matome, bendrosios pedagogijos žinios yra lyg visų pedagoginių žinių (pasaulėžiūrinių, antropologinių ir specialiųjų pedagogijos žinių) “sankaba”, padedanti mokytojui visas jo turimas žinias panaudoti lavinimo ir auklėjimo, t. y. ugdymo tikslams siekti. Todėl pedagoginių situacijų metodo disciplinos įvedimas skatintų būsimus mokytojus visas turimas pedagogines žinias panaudoti praktinių pedagoginių problemų sprendimui. Vadinasi, jau teorinių pedagoginių studijų procese būsimasis mokytojas būtų pratinamas atlikti pedagoginio mąstymo aktus, juos pagrįsti, analizuoti ir argumentuoti. Pedagoginių situacijų metodo taikymas mokytojų rengime pareikalautų aukštosiose pedagoginėse mokyklose kurti specialiai įrengtas ir specialiomis priemonėmis aprūpintas

*pedagogines laboratorijas*. Pačią pedagoginių situacijų metodo discipliną tikslinga būtų įvardinti kaip *pedagogikos praktikumą*.



1 pav. Idealinė teorinių pedagoginių studijų struktūra (P — pasaulėžiūrinės žinios; A — antropologinės žinios; BPJ — bendrosios pedagogijos žinios; SPJ — specialiosios pedagogijos žinios)

Kitas klausimas - kada būsimiems mokytojams turi būti pradedamas vesti pedagogikos praktikumo kursas? Atsakymas į šį klausimą priklausytų nuo pedagoginių studijų pobūdžio. Kadangi šių eilučių autorius laikosi nuostatos, kad Lietuvos aukštosiose pedagoginėse mokyklose pedagogines studijas tikslinga organizuoti, remiantis principu “studijos nuo teorijos”, o praktinės pedagoginės studijos turėtų būti ištisinio pobūdžio (Pukelis K. 1997), tai pedagogikos praktikumą reikėtų pradėti vesti prieš prasidedant praktinėms pedagoginėms studijoms.

## **Išvados ir pasiūlymai**

1. Pedagoginių situacijų metodas yra nepaprastai svarbus teorinių ir praktinių pedagoginių studijų suartinimo, studentų rengimo pedagoginei praktikai, veiksnys, skatinantis būsimų mokytojų pedagoginio mąstymo ugdymą ir ugdymąsį.
2. Norint efektyviai įdiegti pedagoginių situacijų metodą į mokytojų rengimo procesą, būtina parengti teorines šio metodo naudojimo prielaidas: struktūrizuoti pedagogines situacijas pagal jų orientaciją, numatyti, nuo kokios orientacijos pedagoginių situacijų pradėti ir kokiomis baigti vesti pedagogikos praktikumą (pedagogikos praktikumo logika), įkurti pedagogines laboratorijas, numatyti vietą pedagoginių studijų struktūroje ir laiko sąnaudas kursui praveisti, skirti lėšų metodinės medžiagos paruošimui ir specialių priemonių įsigijimui bei pan.
3. Pedagogikos praktikumas bus efektyvus mokytojų rengimo veiksnys tik tuomet, jei juos rengs ir jiems vadovaus aukštos pedagoginės kvalifikacijos edukologai, turintys vadovavimo grupei patirtį ir diskusijų valdymo įgūdžius.
4. Pedagogikos praktikumas pedagoginių studijų struktūroje turėtų būti bendrųjų pedagogijos žinių natūrali sudedamoji dalis (remiantis mokytojo kaip skulptoriaus idėja) ir pradedamas vesti prieš prasidedant būsimųjų mokytojų praktinėms pedagoginėms studijoms (kai pedagoginės studijos organizuojamos remiantis principu “studijos nuo teorijos”).

## Literatūra

1. **Broudy H.** (1990) Case Studies — Why and How. *Teach. Coll. Rec.* 91(3). - P. 449-459.
2. **Carter K.** (1990) Meaning and Metaphor: Case Knowledge in Teaching. *Theory and Practice* 29(2). - P. 109—115.
3. **Christensen C. R., Hansen A. J.** (1987) Teaching and the Case Method: Text, Cases, and Readings. Harvard Business School, Boston. Massachusetts.
4. **Clandinin D. G., Davis A., Hogan P., Kennan B.** (1992) Learning to Teach, Teaching to Learn: Stories of Collaboration in Teacher Education. Teachers College Press, New York.
5. **Feiman-Nemser S.** (1990) Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. In: Houston W. R., Haberman M., Sikula J. (eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan, New York.
6. **Feinberg W., Soltis J. F.** (1992) School and Society. 2nd edn. Teachers College Press, New York.
7. **Greenwood G. E., Parkay F. W.** (1989) Case Studies for Teacher Decision Making. Random House, New York.
8. **Kleinfeld J.** (1992) Learning to Think Like a Teacher: The Study of Cases. In: Shulman J.H. (ed.) 1992 *Case Methods in Teacher Education*. Teacher Colleges Press. New York.
9. **Klinzig H. G.** (1990) Research on Teacher Education in West Germany. In: Tisher R. P., Wideen M. F. (eds.) 1990 Research in Teacher Education: International Perspectives. Falmer Press, London.
10. **Kurilenka P.** (1978) Pedagoginės užduotys ir pratimai. — Minskas, II leidimas (rusų k.).
11. **Merseth K.** (1991) The Early History of Case-based Instruction: Insights for Teacher Education Today. *Journal of Teacher Education* 42(4). - P. 243—249.
12. **Merseth K.** (1992) Cases for Decision—making in Teacher Education. In: Shulman J.H. (ed.) 1992 *Case Methods in Teacher Education*. Teacher Colleges Press. New York.
13. **Miškinis K., Makauskas V. L.** (1988) Pedagoginės situacijos ir jų sprendimai. — Vilnius.
14. **Pedajas M.** (1979) Probleminės užduotys mokyklų vadovams. — Talinas, II d. (rusų k.).
15. **Pukelis K.** (1995) Mokytojų rengimas ir tautos kultūra. — K.: Aušra.
16. **Pukelis K.** (1997) Praktinių pedagoginių studijų problema mokytojų rengime (spaudoje).
17. **Richert A. E.** (1991) Case Methods and Teacher Education: Using Cases to Teach Teacher Reflection. In: Tabachnick B.R., Zeichner K.M. (eds.) 1991 *Issues and Practices in Inquiry—Oriented Teacher Education*. Falmer, London.
18. **Shulman L. S.** (1986) Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educ. Researcher* 15(2). - P. 4—14.
19. **Shulman L. S.** (1992) Toward a pedagogy of Cases. In: Shulman J.H. (ed.) 1992 *Case Methods in Teacher Education*. Teacher College Press, New York.



20. **Shulman J. H.** (ed.) 1992 Case Methods in Teacher Education. Teachers College Press, New York.
21. **Silverman R., Welty W. M., Lyon S.** (1992) Case Studies for Teacher Problem Solving. McGraw—Hill, New York.
22. **Sperle D. H.** (1933) The Case Method Technique in Professional Training. Teachers College, Columbia University, New York.
23. **Stevens R.** (1983) Law School: Legal Education in America from the 1850s to the 1980s. University of North Carolina Press, Chapel Hill, North Carolina.
24. **Sykes G., Bird T.** (1992) Teacher Education and the Case Idea. In: Grant G. (ed.) 1992 *Review of Research in Education*, 18. American Educational Research Association, Washington, DC.
25. **Tidikienė Z.** (1979) Auklėjimo teorijos ir metodikos užduotys studentams. — V.: I d. (rusų k.).
26. **Tisher R. P.** (1990) One and a Half Decades of Research on Teacher Education in Australia In: Tisher R.P., Wideen M.F. (eds.) 1990 *Research in Teacher Education: International Perspectives*. Falmer Press, London.
27. **Tisher R. P., Wideen M. F.** (eds.) *Research in Teacher Education: International Perspectives*. Falmer Press, London.
28. **Tiurnpu L.** (1979) Probleminės užduotys mokyklų vadovams. — Talinas, I d. (rusų k.).
29. **Thorne B.** (1973) Professional Education in Law. In: Hughes E.C., Thorne B., DeBaggis A.M., Gurin A., Williams D., 1973 *Education for the Professions of Medicine, Law, Technology, and Social Welfare*. McGraw—Hill, New York.
30. **Vasiliauskienė R., Miškinis K.** (1983) Pedagoginės situacijos. — Kaunas, LVKKI.

## **Zusammungfassung**

### **DIE METHODE DER PÄDAGOGISCHEN SITUATIONEN IST EINE KETTE, DIE THEORETISCHE UND PRAKTISCHE PÄDAGOGISCHE STUDIEN VERBINDET**

Im Artikel begründet man die Bedeutung und die Aktualität der Methode der pädagogischen Situationen, ihre Anwendungsmöglichkeiten bei der Vervollkommen der Lehrerausbildung in den pädagogischen Hochschulen Litauens. Es werden die Stelle der Methode der pädagogischen Studien, die beste Zeit zum Unterricht des pädagogischen Praktikums behandelt, mit dem Ziel, die zukünftige Lehrer besser für pädagogisches Praktikum in der Schule vorzubereiten.

*Lietuvos kūnokultūros institutas*



# **DOKUMENTŲ PANAUDOJIMAS MOKANT DABARTINĖS PASAULIO ISTORIJOS (LIETUVOS KONTEKSTE)**

Vida Pukienė

Šiuo metu atsiranda vis platesnės galimybės istorijos pamokose naudoti dokumentus. Paskutiniaisiais metais buvo išleisti nauji dokumentų rinkiniai: „Lietuvos istorijos chrestomatija 1861-1990 03 11“, „Naujausių laikų istorijos chrestomatija. 1918-1945“ [1]. Šiuo metu ruošiamas spaudai „Dabartinės istorijos chrestomatija. 1946-1995.“ Kol dar pastarasis dokumentų rinkinys neišleistas, kai kuriuos dokumentus galime panaudoti iš A. Sučkovo „Naujausių laikų istorijos chrestomatijos“, „Хрестоматия по новейшей истории“ [2]. Buvusių socialistinių šalių svarbiausius įvykius atspindinčius dokumentus yra surinkęs ir išleidęs atskira knyguote A. Semaška [3]. Metodinę medžiagą apie dokumentų naudojimą istorijos pamokose yra pateikęs S. Stašaitis [4].

Supažindindami mokinius su dokumentais padedame jiems geriau pajusti ir suprasti nagrinėjamos epochos dvasią. S. Stašaitis rašė: „mokinių gebėjimas nagrinėti dokumentus padeda geriau suvokti ne tik jų turinį, bet ir įvykių, reiškinių ar procesų, net epochų esmę“ [5].

Dokumentų panaudojimą vyresnėse klasėse, mokant dabartinės pasaulio istorijos, palengvina tai, kad šio amžiaus mokiniai sugeba savarankiškai mąstyti, turi pakankamai žinių iš Lietuvos istorijos, todėl gali lyginti, analizuoti. Dėl šių priežasčių dokumentus galima išnagrinėti visapusiškiau ir per trumpesnę laiką. Dažnai dokumentų ištraukos pateikiamos gana ilgokos, todėl mokytojui, norint sutaupyti laiko, nebūtina mokiniams liepti skaityti visą ištrauką. Svarbiausia, išskirti esminius dalykus.

Pristatydami „Dabartinės istorijos chrestomatiją. 1946-1995“, panagrinėsime dokumentų, atspindinčių svarbiausius pasaulio įvykius po II-ojo pasaulinio karo, panaudojimo tikslus ir galimybes, pabandysime susieti juos su mūsų tautos istorija. Pateikdami trumpas dokumentų ištraukas, stengsimės aptarti svarbiausias mintis, kurių pagalba galime parodyti pasaulio ir Lietuvos įvykių ryšius.

Nagrinėjant politinių jėgų išsidėstymą po II-ojo pasaulinio karo, svarbus įvykis yra JTO įkūrimas. Nagrinėjant ištrauką iš JTO statuto, svarbiausia aptarti šios organizacijos tikslus ir principus (Naujausių laikų istorijos chrestomatija. 1918-1945. - V, 1995. - P. 265). Mokiniai galėtų pacituoti tuos punktus, kurie ryškiausiai atspindi demokratinius tarptautinės teisės principus. Reikėtų atsakyti į tokius klausimus (juos galėtų sugalvoti mokiniai, davus užduotį, arba tai padaryti turėtų pats mokytojas): Kodėl JTO įkūrimo iniciatorėmis buvo JAV, TSRS ir Anglija? Ar visada buvo laikomasi dokumente nurodytų tikslų? Jei ne, tai kodėl? Pateikite pavyzdžių kokios valstybės nesilaikė? Taip pat svarbus šio dokumento V skyriaus 27 straipsnis, kuriame aptariama Saugumo Tarybos priimamų sprendimų tvarka. Perskaitę šį straipsnį mokiniai turėtų atsakyti į klausimą, kodėl daug svarbių pasiūlymų buvo nepriimta? Nesutarimų tarp dviejų supervalstybių rezultatai labai ryškiai atsispindi lentelėje apie JTO narių skaičiaus didėjimą.

### Jungtinių Tautų Organizacijos narių skaičiaus didėjimas 1945-1994 metais.

Metai	Narių skaičius	Metai	Narių skaičius	Metai	Narių skaičius
1945	51	1961	104	1975	143
1946	55	1962	110	1976	146
1947	57	1963	112	1977	148
1948	58	1964	115	1979	151
1949	59	1965	118	1981	156
1950	60	1966	122	1984	158
1955	76	1967	123	1990	160
1956	80	1968	126	1991	167
1957	82	1970	127	1992	179
1958	83	1971	132	1993	184
1960	100	1973	134	1994	185

Jungtinės Tautos: pagrindiniai faktai. - V, 1995. - P. 270-273.

Reikėtų atsakyti į klausimą, kodėl iki 1955 metų nebuvo priimta nė viena nauja valstybė? Kokiais dar metais buvo priimta daugiau valstybių į JTO ir kodėl? Mokiniai turėtų išskirti 1960, 1971, 1975, 1991, 1992 metus ir nurodyti, kad JTO augimo tempus lėmė santykiai tarp JAV ir TSRS. Būtina akcentuoti 1991 m. priimtas 7 valstybes tarp kurių buvo ir Lietuva.

Aiškindami “šaltojo karo” pradžią ir nagrinėdami W. Čerčilio kalbos, pasakytos Fultone, ištrauką [6], Triumfo doktriną [7], Maršalo planą [8], negalime pamiršti ir okupuotos Lietuvos.

Svarbu išaiškinti, kaip didžiosios valstybės, visų pirma JAV, žiūrėjo į komunistų okupuotas Vidurio ir Pietryčių Europos, o taip pat ir Baltijos valstybes, ir kaip patys lietuviai siekė gauti jų užtarimą. Tuo tikslu rekomenduotume panagrinėti Lietuvių chartą, VLIK-o paskelbtą 1949 metais.

#### Iš Lietuvių Chartos

1. Tauta yra prigimtoji žmonių bendruomenė. Niekas negali būti prievartaujamas savo ryšį su tautine bendruomene nutraukti. Pasaulyje pasklidę lietuviai sudaro vieningą Pasaulio Lietuvių Bendruomenę.
2. Žmogus turi prigimtine teisę laisvai išpažinti ir ugdyti savo tautybę. Lietuvis lieka lietuviu visur ir visada...
3. Tautinė kultūra yra kelias į tarptautinį pripažinimą ir bendradarbiavimą...
4. Valstybė yra aukščiausia tautinės bendruomenės organizacija. Valstybinė nepriklausomybė yra tautinės kultūros ugdymo ir išlikimo sąlyga...
5. Tautos istorija yra geriausia tautos mokykla. Lietuvis brangina savo tautos praeitį ir tautinius papročius. Lietuvis stengiasi būti vertas savo protėvių, kad paliktų pagarbų pasididžiavimą savo palikuonims...
6. Lietuvis yra lojalus savo gyvenamam kraštui. Lietuvio santykius su nelietuviu nustato artimo meilė ir pagarba kiekvieno žmogaus laisvei, garbei, gyvybei, sveikatai ir turtui.

V. Rinkūnas (red). Lietuva ir VLIK-as. - Tautos fondo leidinys. - 1984, P. 130-132.

Manome, kad šį dokumentą galima būtų panaudoti tam, kad sužadinti tautinius, patriotinius jausmus, pasididžiavimą savo tauta, kuri daug metų kovojo už nepriklausomybę. Parodyti išeivijos vaidmenį Lietuvos istorijoje.

Dokumento analizei reikėtų pateikti tokį klausimą: kaip Jūs vertintumėte šį dokumentą, jei būtumėte: a) lietuvis, gyvenantis JAV, b) amerikietis?

Kitus klausimus galėtų sugalvoti patys mokiniai, arba juos pateiktų mokytojas. Kodėl buvo priimtas toks dokumentas? Kas šiame dokumente pasakyta apie tautą? Kodėl kovojama už nepriklausomą Lietuvos valstybę? Kokią reikšmę tautinei sąmonei turi tautos istorija? Kuo pagrįsti lietuvių santykiai su kitų tautų žmonėmis? Ar išeivijoje gyvenę lietuviai laikėsi šio dokumento?

Be Kersteno raporto, apie kurį išsamiai rašė S. Stašaitis [9], galima būtų panagrinėti ir pačią Kersteno rezoliuciją, kurios svarbiausias akcentas - žmonių teisės komunistų pavergtuose kraštuose.

### **Iš Kersteno rezoliucijos**

Kadangi amerikiečių tauta jau seniai priėmė pagrindinius principus, paskelbtus JAV Nepriklausomybės Deklaracijoje 1776 metais sekančiais žodžiais: "...visi žmonės yra sutverti lygūs, kad jie gavę iš savo kūrėjo tam tikras neatimamas teises, tarp kurių yra gyvybės, laisvės ir laimės. Kad šių teisių užtikrinimui yra sudaromos vyriausybės (...), kai tik šios vyriausybės ima kenkti šioms teisėms, žmonės turi teisę jas pakeisti arba panaikinti ir sudaryti naujas vyriausybes..."

Kadangi Rytinės Vokietijos, Lenkijos, Čekoslovakijos, Rumunijos, Vengrijos ir kitų komunistų pavergtų kraštų žmonės drąsiai parodė savo atsidavimą tiems teisingumo ir laimės principams, heroiskai priešindamiesi sovietų kontroliuojamoms vyriausybėms, turėdamos galvoje, kad JAV užtikrino savo laisvę masiniai sukildamos prieš tironiją, ir, kadangi sovietinis režimas, negalėdamas laimėti savo valdomų žmonių palankumo, nežino kitokių priemonių priversti paklusti jų diktatui, kaip tik ginklo jėgą, terorą, kalinimus ir masines žudynes...

V. Rinkūnas (red.). Lietuva ir VLIK-as. - Tautos fondo leidinys/-1984. - P. 140-141.

Mokiniai turėtų atsakyti į klausimą, kokios žmogaus teisės pažeidžiamos ir kodėl? Šis dokumentas svarbus todėl, kad jame kalbama apie visas komunistų pavergtas tautas. Čia vertėtų prisiminti ir JTO 1948 m. priimtą "Visuotinę žmogaus teisių deklaraciją".

### **Iš Visuotinės žmogaus teisių deklaracijos**

(...)

1 straipsnis. Visi žmonės gimsta laisvi, vienodai verti ir turėdami lygias teises. Jie apdovanoti protu ir sąžine, ir jų santykiai turi būti grindžiami brolybės dvasia.

2 straipsnis. Kiekvienam žmogui turi būti suteiktos visos šioje deklaracijoje paskelbtos teisės ir laisvės, nepaisant jokių skirtumų - rasės, odos spalvos, lyties, kalbos, religijos, politinių ir kitokių įsitikinimų, tautinės ir socialinės kilmės, turto, luomo ir kitokių...

Šiuos dokumentus, o taip pat JAV Nepriklausomybės Deklaraciją, kurios ištrauka prasideda Kersteno rezoliucija, rekomenduotina naudoti nagrinėjant ir kitas temas apie žmogaus teises, demokratiją.

Svarbus dokumentas yra Helsinkio Baigiamasis Aktas, pasirašytas 1975 m. rugpjūčio mėn., nes jo vienareikšmiškai įvertinti negalime.

### **Iš Helsinkio Baigiamojo Akto**

Suvereni lygybė, suverenių teisių gerbimas.

Visos valstybės-dalyvės tarptautinės teisės rėmuose turi lygias teises ir pareigas. Jos gerbs viena kitos teisę savo nuožiūra nustatyti ir įgyvendinti santykius su kitomis valstybėmis sutinkamai su tarptautine teise ir šios Deklaracijos rėmuose. Jos mano, kad jų sienos gali keistis sutinkamai su tarptautine teise, taikiu keliu ir pagal susitarimą...

### **Sienų neliečiamumas**

Valstybės-dalyvės laiko neliečiamomis visas sienas tarp Europos valstybių ir todėl jos susilaikys dabar ir ateityje nuo bandymo keisti tas sienas.

Jos taip pat susilaikys nuo bet kokių reikalavimų arba veiksmų, nukreiptų bet kurios šalies dalyvės dalies ar visos teritorijos užgrobimui ir uzurpacijai...

### **Žmogaus teisių ir pagrindinių laisvių, taip pat minties, sąžinės, religijos ir įsitikinimų laisvės gerbimas**

Valstybės-dalyvės gerbs žmogaus teises ir pagrindines laisves, taip pat minties, sąžinės, religijos ir įsitikinimų laisvę, nepaisant skirtingos rasės, lyties, kalbos, religijos...

Valstybės-dalyvės, kurių teritorijose yra tautinių mažumų, gerbs tokioms mažumoms priklausančių asmenų teisę į lygybę prieš įstatymus, teiks jiems visišką galimybę faktiškai naudotis žmogaus teisėmis ir pagrindinėmis laisvėmis ir tokiu būdu gins jų teisėtus interesus šioje srityje.

СССР в борьбе за безопасность и сотрудничество в Европе. 1967-1987 г. Сб. документов. - М., 1988. - С. 110-112.

Dokumento ištrauką reikėtų nagrinėti trim aspektais: a) Europos sienų nekeičiamumo; b) galimybės keisti tas sienas sutinkamai su tarptautine teise ir taikiu būdu; c) žmogaus teisių. Svarbiausias akcentas, nagrinėjant dokumento ištrauką - jo vertinimas. Visų pirma, ką šis dokumentas davė okupuotiems kraštams (Baltijos valstybėms, suskaldytai Vokietijai ir kt.). Mokytojas turėtų akcentuoti teigiamą ir neigiamą reikšmę, pabrėždamas, kad greičiausiai, po šio dokumento pasirašymo, buvo pasinaudota punktais apie žmogaus teises - Lietuvoje buvo įkurta Helsinkio grupė. Pasinaudoti punktais apie galimybę keisti valstybių sienas susidarė sąlygos tik 9 deš. pabaigoje.

Svarbi problema, nagrinėjant buvusių socialistinių šalių istoriją, yra tautų kova dėl demokratijos, kriziniai reiškiniai politiniame visuomenės gyvenime. Panagrinėsime 1956 m. Vengrijos, 1968 m. Čekoslovakijos ir 1991 m. įvykius Lietuvoje ir pabandysime atskleisti panašumus.

Panagrinėję ištraukas iš TSKP 20 suvažiavimo ir M. Gorbačiovo "pertvarkos" (Отечественная история в документах. - М., 1992. - Ч. 4.), mokiniai turėtų prieiti išvados, kad TSRS pavergtų valstybių visuomenė pradėdavo kovoti dėl demokratijos tik sušvelnėjus režimui pačioje TSRS ir sušvelninus ją satelitinėms valstybėms. Tai dar kartą pabrėžia satelitinių valstybių priklausomumą nuo Maskvos.

Visais atvejais valstybių vadovai ir gyventojai laukė Vakarų šalių pagalbos. Tačiau

nesulaukė. Juos palaikė tik eiliniai gyventojai, bet ne vyriausybės. Tai rodo žemiau pateikta ištrauka iš V. Branto atsiminimų apie 1956 m. įvykius Vengrijoje.

“...Tikėjimas stebuklu iš Maskvos dingo po kruvino susidorojimo Budapešte. Lemtingą 1956 m. spalio mėn. vakarą šimtai tūkstančių berlyniečių atėjo prie Šionbergo rotušės, kad išlietų savo bejėgį pyktį dėl to, kad jų pagalba vengrams buvo tokia maža, kaip ir prieš trejus metus savo žemiečiams.

Pasisakančius, Frančą Noimaną iš socialdemokratų partijos ir Rensą Lemerį iš krikščionių demokratų partijos, mažai kas klausė. Jų žodžiai pradingo minios šauksme. Žmonės norėjo matyti realius veiksmus. Iš įvairių aikštės vietų buvo girdėti šūkiai: ”Prie Brandenburgo vartų”, ”Prie tarybinės pasiuntinybės”, ”Rusai lauk”...

Вилии Брант .Воспоминания // Вопросы истории. - 1991. - № 1. - С. 107.

Ši teiginį patvirtina ir Lietuvos pripažinimas. Tik tada kai buvo aiškus TSRS likimas po 1991 m. rugpjūčio 19-21 d. pučo, prasidėjo Lietuvos pripažinimo banga. Iki 1991 m. rugpjūčio 23 d. Lietuvą buvo pripažinusios 4 valstybės (Islandija, Moldova, Rusijos Federacija, Kroatija), vien tik rugpjūčio mėn. Lietuvą pripažino dar 37 valstybės, rugsėjo mėn. - 51 valstybė... [12].

Atsiranda Maskvos šalininkų, kurie paprašo pagalbos. T.y. keli TSRS politikai ištikimi žmonės, pasivadinę ”Laikinąja vyriausybe” ar panašiai, siunčia į Maskvą prašymą, kad ši padėtų įvesti šalyje tvarką.

### **Iš Čekoslovakijos KP narių pareiškimo**

(...)

Politinės priemonės ir valstybinės galios priemonės mūsų šalyje pastaruoju metu yra smarkiai paralyžiuotos. Dešinėsios jėgos sukūrė palankias sąlygas kontrrevoliuciniam perversmui.

Tokiomis sunkiomis aplinkybėmis kreipiamės į Jus, tarybiniai komunistai, vadovaujantys TSKP ir TSRS, prašydami suteikti mums paramą ir pagalbą visomis priemonėmis, kokias Jūs turite (...).

Indra, Kolderas, Dragomiras, Kapekas, Švestka, Biliakas. A. Semaška. Paslaptingos istorijos: Detektyviai pasakojimai iš ”šaltojo karo” laikų. - V, 1993. - P. 71-72.

Visais atvejais naudojama brutali karinė jėga, kuri nusineša nekaltų žmonių gyvybes. Čia vertėtų prisiminti 1991 m. sausio mėn. įvykius Lietuvoje.

Panašumų yra ir daugiau, tačiau dėl vietos stokos jų visų aptarti negalime.

Komunistų pavergtų tautų kovai už laisvę pailustruoti tiktų ši lentelė.

### **Žuvusiųjų dėl politinių priežasčių skaičius 20 amžiuje (mln.)**

Žuvę vidaus politikos išdavoje

Komunistų valdomose šalyse	99
Kitose totalitarinėse šalyse	25
Autoritarinėse šalyse	4
Demokratinėse šalyse	1
Viso:	129

## Karo aukos

Tarptautiniuose karuose	33
Pilietiniuose karuose	8
Viso:	41

Harmon Zeigler. Politinė bendruomenė. - V, 1993. - P. 206.

Tam, kad mokiniai geriau suvoktų Lietuvos vietą pasaulio istorijoje, turime nepamiršti tai aiškinti dėstydami visuotinės istorijos kursą. Šį darbą palengvina dokumentai, kurių pagalba galime mokinius sudominti, skatinti savarankiškai mąstyti, analizuoti, daryti išvadas ir, pagaliau suvokti, kad Lietuvos likimas priklausė nuo didžiųjų valstybių.

## Literatūra

1. Gaigalaitė A., Skirius J. Lietuvos istorijos chrestomatija. 1861-1990 03 11. - V. - 1993; J. Skirius. Naujausių laikų istorijos chrestomatija. 1918-1945. - V., 1994.
2. Хрестоматия по новейшей истории. - М, 1961. - Т. 3. - Ч. 2.
3. Semaška A. Paslaptingos istorijos: detektyviniai pasakojimai iš "šaltojo karo" laikų. - V., 1993.
4. Stašaitis S. Dokumentas per istorijos pamoką (Metodinė medžiaga istorijos specialybės studentams ir mokytojams) // Mokykla. - 1994. - Nr. 6; Stašaitis S. Juridinių dokumentų analizės klausimai // Aukštųjų mokyklų mokslo darbai. Istorija. - V, 1997. - T. 35. - P. 150-162.
5. Stašaitis S. Dokumentas per istorijos... // Mokykla. - 1994. - Nr. 6.
6. Хрестоматия по новейшей истории. - М, 1961. - Т. 3. - Ч. 2. - С. 437-439.
7. Ten pat. - P. 59-60.
8. The Marshall Plan//Dokuments of American History. Volume II. Since 1898 Edited by Henry Stale Commager and Milton Contor. - New Jersey. - 1988. - P. 533.
9. Stašaitis S. Dokumentas per istorijos... // Mokykla. - 1994. - Nr. 6.
10. Отечественная история в документах. - М, 1992. - Ч. 4.
11. Šatas J. Lietuvos tarptautinis pripažinimas: praeities ir dabarties realijos. - V., 1991. - P. 44-46.

## Zusammenfassung

### VERWENDUNG DER DOKUMENTE IM UNTERRICHT DER WELTGESCHICHTE DER GEGENWART (IM KONTEXT VON LITAUEN)

Zur Zeit entstehen immer grossere Möglichkeiten, im Geschichtsunterricht Dokumente zu verwenden. In den letzten Jahren sind neue Dokumentensammlungen herausgegeben worden: "Die Chrestomatie der Geschichte Litauens 1861-1990", "Die Chrestomatie der Geschichte der Neuzeit 1918-1945". Jetzt wird "Die Chrestomatie der Geschichte der Gegenwart" für Druck vorbereitet. Im Rahmen dieser Veröffentlichung möchten wir Gebrauchsziele und Möglichkeiten der Dokumente zu untersuchen, die die Weltereignisse nach dem Zweiten Weltkrieg widerspiegeln. Es werden die Hauptgedanken einiger Dokumente hervorgehoben, mit deren Hilfe man die



Beziehungen zwischen den Ereignissen in der Welt und Litauen deutlich macht.

Mit der "Kerstener Resolution" wollten wir die Bemühungen der von Kommunisten unterdrückten Völker zeigen, die versucht haben, Hilfe bei den Grossstaaten Europas zu finden, sowie deren Meinung über die Völker Mittel- und Südosteuropas.

Nachdem die Schulen den Auszug aus der Schlussakte von Helsinki gelesen haben, sollen sie diese Akte einschätzen und die Fragen beantworten: 1) Was hat dieses Dokument den okkupierten Ländern (den Baltischen Staaten, dem gespaltenen Deutschland) gegeben; 2) Welche Punkte waren für sie günstig und welche nicht günstig? 3) Wie konnte man die Punkte der Akte über Menschenrechte in Gebrauch nehmen?

Im Vortrag werden die Auszüge der Dokumente vorgestellt, die die Ähnlichkeit der Ereignisse in Ungarn im Jahre 1956, in der Tschechoslowakei 1968 und in Litauen 1991 zeigen.

Die Dokumente helfen den Schülern, den Platz Litauens in der Weltgeschichte besser zu verstehen. Mit ihrer Hilfe kann man das Interesse der Schüler erwecken zum selbstständigen Denken. Die Schüler können Schlussfolgerungen machen und begreifen, dass das Schicksal Litauens die Grossstaaten bestimmt haben.

*Vilniaus pedagoginis universitetas*

# DARBŲ MOKYTOJO RŪPESČIAI IR PROBLEMS

Vidmantas Račkauskas

Visiems yra gerai suprantama, kad dabartinis mokinys gyvens ir dirbs jau XXI amžiuje. Koks išeis iš vidurinės ir aukštosios mokyklos, tokia ir bus mūsų tautos, mūsų valstybės ateitis. Štai kodėl ir jo mokymas turi būti labai aiškiai nukreiptas į dabarties ir ateities gyvenimo perspektyvas.

Mokinys jau šiandien privalo gerai suprasti, kokiomis problemomis gyvena dabarties mūsų visuomenė ir ko tikisi iš jo, bei laukia vyresnioji karta. Revoliucinių lūžių pereinamieji visuomenės laikotarpiai iš vienos kokybės į kitą negali būti lengvi ir neproblemiški. Mes visi esame išėję iš patalogiškos utopinių idealų turinčios ir, sakyčiau kruvinos imperijos. Ir visi esame “kuproti”, praradę orientaciją į amžinąsias ir tikrąsias bendražmogiškas vertybes, ir demoralizuoti. Todėl dabarties gyvenimas - tai, pirmiausia, mūsų pačių gydymosi nuo dvasinių negalių ir sveikėjimo procesas. Tik dvasinėse vertybėse aiškiai susiorientavęs mokytojas gali sugebėti ugdyti rytdienos, naujos visuomenės, žmogų.

Sovietmečiu, pataloginėje visuomenėje, negalavo ir visa švietimo sistema. Štai kodėl drįsčiau pasakyti, kad dauguma mokytojų su dideliu pasitenkinimu sutiko pradėtą švietimo sistemos reformą. Darbas reformuojant mokyklą pradėtas, vienur daugiau, kitur mažiau, įsisiūbavęs, ir galime suprasti daugelio mokytojų džiaugsmą, pajutus, kad nuo jų rankų ir dvasios nuimti pančiai. Bet dabartiniu metu, atėjus į valdžią naujiems politiniams lyderiams, mokyklos ir mokytojo situacija tapo ganėtinai dviprasmiška. Vėl tapo neaiškūs švietimo sistemos reformos orientyrai. Daugelis mokytojų sutrikę, visai nebeaišku, kas reformoje bus pristabdyta, o kas tęsiama. Ir tokia mokytojo savijauta turi įtakos mokytojo ir mokinio santykiams bei paties mokinio savijautai. Juk pati švietimo reforma buvo pradėta tik tada, kai tapo gerai išstudijuotas vakarų šalių švietimo sistemų sukauptas patirimas. Ir labai nesinorėtų, kad prasidėtų vėl kažkokia nauja reforma, mokykla ir mokytojas atsidurtų nesvarumo būsenoje ir nebežinotų, kaip dirbti ir ko siekti. Tai didžiulė grėsmė, vėl iškilusi dabartinei švietimo sistemai.

Taigi mokykla turi pirmiausia pasirinkti, ką ji ugdyt: ar savarankišką, savo autonomiją sugebančią apginti asmenybę, ar klapčiuką. Pastaroji žmonių kategorija visada buvo paranki valdantiejiems. Tuo tarpu savarankiškas žmogus visuomet kelia tam tikrų, o kartais ir labai sudėtingų problemų. Dedant tokios asmenybės pamatus mokykloje, suprantama, kad žymiai sudėtingesnis dvasiniu ir psichologiniu požiūriu tampa ir mokytojo darbas. Jis iš mokytojo reikalauja didelio pasišventimo, o ne formalaus savo darbo atlikimo.

Įgyvendinant asmenybės ugdymo programą, galima būtų išskirti tris svarbius, vienas su kitu, labai susijusius momentus:

1. Vyriausybės požiūris ir politika švietimo srityje.
  2. Mokytojų rengimas aukštosiose mokyklose bei darbo tobulinimas kvalifikacijos kėlimo kursuose.
  3. Mokytojo ir mokinio santykių bei asmenybės ugdymo problema.
- Šiuos tris aspektus ir norėsiu kiek detalčiau aptarti.

Kalbant apie švietimo politiką, galima pažymėti, kad švietimo sistema labai kenčia dėl materialinių dalykų: finansavimo lėšų stygiaus, nekalbant jau apie tai, jog mokytojas gauna elgetišką atlyginimą. Ir kuo anksčiau šios materialinės problemos bus sprendžiamos, neturint iliuzijų, kad dabartiniu metu jos gali būti greitai išspręstos, tuo daugiau laiko liks švietimo sistemos darbuotojams dalykiniam ir dvasiniam mokinių ugdymui. Vykdyta švietimo sistemos reforma ugdė kūrybinę mokytojo dvasią. Bendrųjų programų nuostata į individualizmą sudarė palankias sąlygas mokytojo individualybei reikštis. Todėl būtina išlaikyti taip sunkiai ankstesniais metais išsaugotą reformos tęstinumą. Dabartinė mokykla, sukaupusi nors ir ganėtinai kuklų patyrimą, turi ką perimti ir tęsti. Švietimo sistema bus nestabili ir neefektyvi, jei po kiekvienų seimo rinkimų bus daromi staigūs posūkiai ir pradėtos reformos reformavimas. Reikia gerai pagalvoti, ar prasmingas ir vaisingas yra mokytojo pamokų skaičiaus ribojimas. Žinome, kad pedagogas, pretenduojantis į aukštesnę kvalifikacinę kategoriją, privalo surinkti nustatytą kvalifikacijos tobulinimo ir praktinio metodinio darbo taškų skaičių. Inicijatyvūs ir gabūs mokytojai tuos taškus jau pradėjo rinkti nuo 1996 metų, bet staiga pasirodo, kad tų metų taškai negalioja, o 1997 sausio 1d. reikia pradėti taškus rinkti iš naujo. Kaip suprasti ir paaiškinti tokį nepasitikėjimą ir tokius nuostatų keitimo virazus?

Tiek minčių galima pasakyti pirmuoju klausimu.

Kalbant apie mokytojų ruošimą ir kvalifikaciją, didžiausia atsakomybė, žinoma, tenka aukštosioms mokykloms, ruošiančioms pedagogus. Aš esu darbų mokytojas, todėl nesikišdamas į kitas sferas, kalbėsiu tik apie šį dalyką. Studentai, būsimieji darbų mokytojai, mano supratimu, pernelyg daug apkraunami, taip vadinamais, inžinieriniais dalykais. Atėję dirbti į mokyklas, susipažinę su programomis, jie pamato ir sutrinka, kad nemaža dalis jų studijuotų specialybės dalykų - nepritaikomi mokykloje. Tai gi pirmiausia derėtų pakoreguoti šios specialybės mokytojų ruošimo programas. Derėtų rimčiau pasvarstyti ir studentų mokymo formas ir metodus. Tik ką baigęs aukštąją mokyklą darbų mokytojas, į mokyklą ateina su naujomis žiniomis, nauju akiračiu ir kiek kitokia dabartinio laikotarpio uždavinių samprata. Tačiau, praėjus keliems metams, stokodami papildomų stimulų, jų turėtos žinios sensta, nebenori tobulėti ir siekti kūrybiškumo. Tai gi yra ką patvarkyti ir mokytojų kvalifikacijos kėlimo sistemoje. Galbūt derėtų pagalvoti apie taškų skaičiaus didinimą už kvalifikacijos kėlimą.

Dabar norisi pereiti prie trečiojo ir labai svarbaus, o gal ir svarbiausio dalyko, t. y. mokinio asmenybės ugdymo.

Asmenybę galima apibūdinti kaip savarankiško piliečio asmens savybių visumą. Tai savarankiškumas, kryptingumas, gebėjimai ir aktyvumas. Aš pasakyčiau, kad darbų mokytojas galbūt turi palankiausias, dėkingiausias sąlygas keisti mokytojo ir mokinio tarpusavio santykius, juos demokratizuoti ir ugdyti asmenybę. Mano specialybė turi dideles galimybes ugdyti mokinio kūrybiškumą, išradingumą, veiklumą, ugdyti praktinius įgūdžius ir šalinti bejėgiškumą buitiniuose dalykuose. Juk nemalonu matyti suaugusį vyrą, nesugebantį sutvarkyti elementariausius jį supančios buities dalykus: elektros jungiklių gedimus, elgtis su elektriniais prietaisais, pataisyti pačius paprasčiausius gedimus juose, pakeisti spyną duryse, paremontuoti savo butą ar atlikti elementarius medžio darbus. Bet nenumaldoma laiko tėkmė iškelia ir daug naujų uždavinių. Tai ekonomikos įgūdžiai, įvairių resursų panaudojimo dalykai bei ekonominės ir teisinės žinios. Kaip žinome, sprendžiant šeimos normalaus funkcionavimo problemas, labai svarbu namų

ūkio darbų naštą lygiai paskirstyti visiems šeimos nariams. Tačiau drąsiai galima pasakyti, kad iki šiol daugeliu atvejų pagrindinis kasdieninių darbų krūvis tenka mamai. Štai kodėl mūsų mokykloje man su buities darbų mokytoja Janina Černiuvienė, individualizuojant darbų mokymo programą, toks dėmesys buvo skirtas buities darbų mokymui. Lygiai taip pat, kaip berniukas turi sugebėti dirbti dalį tradiciškai mergaitėms priklausomų darbų, taip ir mergaitės neturi pasijusti visai bejėgės tradiciškai vyriškuose buities darbuose. Pavyzdžiui, berniukas turi sugebėti išskalbti, išlyginti, sutaisyti drabužius, pagaminti valgyti, susitvarkyti butą, o mergaitė turi sugebėti sutaisyti paprasčiausius elektros buities prietaisų gedimus, naudotis staliaus įrankiais ir t.t.

Būtina išugdyti mokinių iniciatyvumą, sugebėjimą patiems pastebėti, kur reikalingas jų darbas, pagalba, dėmesys tėvams, nelaukiant priminimo ar stumtelėjimo. Dabartiniu metu be aiškaus prioriteto nustatymo, taupumo, savo poreikių analizės ir jų galimybių realizavimo taip pat neįmanomas normalus šeimos funkcionavimas.

Jau antrus metus vykdomas bendrųjų programų projekto pagrindu sudarytas darbų ir buities kultūros kurso dėstymo eksperimentas. Šiais mokslo metais jau visos penktos klasės dirba pagal šio eksperimento programą.

Noriu pateikti mokykloje apklausos, atliktos šeštose klasėse, rezultatus. Šeštų klasių apklausoje dalyvavo 140 mokinių, iš jų 69 mergaitės ir 71 berniukas.

Buvo pateiktas šis klausimas: kurie iš išvardintų skyrių “Namų ūkis ir ekonomika”, “Mityba”, “Tekstilė ir trikotažas” ir “Medžio, metalo darbai” jums patiko mokytis.

Atsakymų rezultatai štai tokie:

Skyrius “Namų ūkis ir ekonomika”: mergaitėms patiko 74,8%, berniukams 89,9%. Skyrius “Mityba”: mergaitėms patiko 100%, berniukams 72,7%. Skyrius “Tekstilė ir trikotažas”: mergaitėms patiko 97,1%, berniukams 48,4%. Skyrius “Medžio, metalo darbai”: mergaitėms patiko 74,1%, berniukams 98,2%.

Atsakymų rezultatai byloja apie tai, kad šeštose klasėse teigiamas atsakymų procentas yra nemažas, tai rodo, kad mokiniams patinka dėstomi dalykai.

Tėvų atsiliepimai taip pat teigiami. Jie patenkinti, kad mokykloje mokiniai mokosi buitinių darbų, nes namuose dažnai tėvams nebelieka laiko tam skirti pakankamą dėmesį. Ugdydami mokinio asmenybę, visada turime žiūrėti į ateitį. Nes ugdome būsimus motinas ir tėvus, nuo kurių labai daug priklauso jų vaikų laimė. Tai didelė atsakomybė ir darbų mokytojo gyvenimo prasmė.

## Literatūra

1. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos (Projektai). - V., 1994.
2. Lietuvos švietimo reformos gairės: str. rinkinys. - V., 1993.
3. Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. Konferencijos tezės. - V., 1995.

## Summary

### PRACTICAL TRAINING TEACHER'S WORRIES AND PROBLEMS

It is clear to everybody that today's pupils will live and work in the XXI st century. The future of our nation and state will depend on those who will graduate from secondary and higher school. This is the reason why his training should be orientated accord-

ing to the present and future perspectives.

The pupil should understand very well the problems of the present society and what the older generation expects from him.

Go the school first of all has to choose what it is going to grow up: an independent personality capable to defend his autonomy or just an executor.

Implementing the program of personality training it is possible to point out three very important and very closely related moments:

1. Governmental educational and attitude.

2. Training of teachers in higher schools and improvement of their skills in qualification improvement courses.

3. Problems of teachers and pupils relations and the problem of personality training.

These are the points which I would like to discuss more widely.

Speaking about the educational policy it is necessary to point out that educational system suffers a lot from material: lack of finance, to say nothing about teacher's shabby salary. Directed to individuality general programs made positive conditions for the growth of teacher's individuality. That is why it is necessary to retain the continuity of the reform so hardly saved during the past time.

While speaking about teachers' training and qualification it is necessary to admit that most of the responsibility for it goes to the higher schools training teachers.

Students of practical training, according to my understanding, are given too much of engineering knowledge. When they come to school they are astonished when they realise that most of the subject they had studied are not applicable here. Go, first of all it is necessary to revise the programs of teachers' training.

As we know for normal family life functioning it is very important to distribute all the housekeeping responsibilities equally between all family members. It is clear that in our society main household jobs are done by women. That is why we in our school together with my colleague Mrs. Janina Černiuvienė trying to individualize the program of practical training most of the attention paid for household skills training.

It is necessary to encourage pupils' initiative, possibility to observe and understand where their job, help, attention to parents is necessary and to be able to perform without reminding or pushing. At the present moment normal family functioning is not possible without recognizing priority, saving, analysis of needs and possibilities to realize them.

*Utenos Aukštakalnio pagrindinė mokykla*

# LIETUVIŲ-ŠVEDŲ KULTŪRINIŲ SAJŲ PRASMĖ HUMANISTINĖJE IGNO ŠEINIAUS PASAULĖVOKOJE

Sigutė Radzevičienė

Gal ir nereta mūsų kultūros plėtroje atvejų, kada lemties įgeidžių nublokštas kūrėjas įauga svetimon šalin, pritampa, užspausdamas tėviškės ilgesį ar valingai paliepdamas likimui nepalūžti. Bet ar dažnai pasitaiko, kad brandus, literatūros atnaujintoju tituluotas kūrėjas svetimame kultūros arime išvartytų dar vieną, ne ką seklesnę vagą kaip gimtinėje?.. Rašytojo likimo pakaktų dviem: Ignui Šeiniui - prozos modernizatoriui XX a. pradžios lietuvių literatūroje - ir Ignui Jurkunui Scheyniui - švediškai prabilusiam baltiškam balsui nuosaikioje švedų literatūroje. Tiesa, pas mus impresionizmo kūrėjas - klasikas. Svetur jis tituluojamas kukliau. Tačiau minėtas ir tebeminimas, uoliai aptarinėtas, nes kitados yra drumstęs vėsus švedų pragmatizmą. Žodžiu - ne paraščių figūra.

Kuo per bemaž penkerius gyvenimo Švedijoje dešimtmečius tampa lietuviškos moderniosios epikos meistras svetur? Ar nepasiglemžia impresionisto akylumo šiaurės kraštuose vyravęs pragmatiškai racionalus mentalitetas? Ar neišgairina kūrėjo psichologinės erdvės asketiškas pasaulėvaizdis? Kas susipina, susilydo kitakalbėje, švediškoje, I. Šeинiaus kūryboje? Kiek begirdėti baltiškas kūrėjo balsas jo ilgametėje skandinaviškos gyvensenos ir kūrybos patirtyje? Kiek lietuvių I. Šeинius švediškas? Kiek švedų I. Scheynius lietuviškas?..

Nesunku nujauti, kokius verčių variantus galėtų siūlyti kitakalbė rašytojo kūryba: Igno Šeинiaus švediškai kūriniai galėtų būti nostalgiska Lietuvos, jos istorinės-kultūrinės patirties reminiscencija; arba ši kūryba galėtų reikštis kaip išgryninta vakarietiškos pasaulėvokos sklaida; o gal tai būtų bandymas susieti, suderinti dvi savo lemties pakrantes: lietuvių mentalitetą, istorinę sąmonę ir skandinaviškos gyvensenos realijas bei patirtį. Trys gana alternatyvios pozicijos.

Igno Šeинiaus odisėjų Švedijon pradžia - 1916-ieji, kai rašytojas Nukentėjusių nuo karo šelpimo komiteto buvo pasiūstas Švedijon rūpintis pagalba tautiečiams. Pirmasis jo švediškos kūrybos tarpsnis glaudžiai šliejasi prie minėtos datos: 1917 metais Stokholme pasirodo kultūros apybraiža „Litauisk kultur“ („Lietuvių kultūra“), o 1918 - eilėraščiai proza bei noveletės „Natt och Sol“ („Naktis ir Saulė“). Iki 1932 metų įsiterpia gana gausios švediškos publicistikos, išsklidusios švedų periodikoje („Dagens Nyheter“, „Svenska Dagbladet“ ir kt.), periodas.

1932-1938 metų lietuviškojoje I. Šeинiaus kūryboje be vargo išvelgiama skandinaviška rašytojo pasaulėžiūros bei apskritai meninės saviraiškos patirtis.

Antrajame jo švediškos kūrybos etape - keturi įvairių epikos žanrų kūriniai: 1940 m. - istorinės publicistikos knyga „Den roda floden“ („Raudonasis tvanas“), 1943 m. - istorinis romanas „I vantan pa undret“ („Stebuklo belaukiant“) bei apybraižų knyga „Den roda resan“ („Raudonoji kelionė“), 1945 m. - publicistinė diskusijų knyga „Den roda floden svammar over“ („Raudonasis tvanas užplūsta“).

Trumpas bibliografinis ekskursas, liudijąs erdvę kūrybinės plėtros laiką, vargu ar



įtvirtintų mintį, kad Ignas Šeinius bus rinkęsis vieną iš minėtų saviraiškos orientyrų, t. y. nostalgiją, vakarietišką emancipaciją ar dviejų kultūros pajautų dermę. Pernelyg permainingi buvo laikai, kad asmenybė, kūrėjas nesikeistų, nedalyvautų dialoge su laiku, kintančia realybe ir pačiu savimi.

Jei žvelgsime į ankstyvojo periodo „Lietuvių kultūrą“, matysime kultūrinės savimonės, brandintos „Vaivorykštės“ metais Lietuvoje ir reikštos 1912-1914 metų straipsniais apie lietuvių liaudies meną, tąsą. Švedų kalba rašytoji kultūros apybraiža anotuoja įvairias lietuvių meno rūšis: liaudies dainas, pasakas, namų apyvokos reikmenis, - šiandien sakytume, dizainą, - drožybą ir architektūrą, tapybą, literatūrą, muziką. Tad vienan akiratin patenka ir liaudies, ir profesionalieji menai. Išskirtina, kad I. Šeinius kultūros apžvalga laužo formalius reprezentacijos rėmus. Knyga, be analitinės lietuvių meno šakų apžvalgos, turi labai įdomius įvadinis ir baigiamuosius skyrius, kuriuose siekta filosofškai interpretuoti įvairios meninės saviraiškos prasmę lietuvių gyvenime. Štai pratarinėje autorius apibendrintai, net metaforiškai aprėpia lietuvių kultūros savastį: „Daina, spalvų žaismas, ritmiška minčių sklaida, - tai ir yra lietuvių kultūra. Lietuvių tautai nemiela, kas materialu. Materialumas tėra gyvenimo technika; tai, kas būtiniausia; tačiau - ne tikslas. Gal gi istorinės aplinkybės išgrynino šitai? Nuolatinėse kovose už laisvę lietuviai neturėjo kada svarstyti kasdienių problemų. O gal grumtynės už nepriklausomybę kaip tik išmokė lietuvių siekti laisvės net kultūroje? Ši jam netapo nei vertinimo, nei tyrinėjimo objektu. Kultūra - tai tapsmas, kelias į naują pasaulį“ (1, 7).

Šiandien nesunku pajauti, kad I. Šeinius pateiktojoje kultūros sampratoje tartum jungiasi du aspektai: konkretus, filosofškai apibendrinantis, ir laisvesnis, impresinis, pateikias subjektyvizuotą rašytojo vertinimą. Kartkartėmis pastarasis tampa gerokai kategoriškas. Taip atsitinka, pavyzdžiui, mąstant apie kultūrą labai griežtoje alternatyvoje: ar kultūra - dvasios tvarinys, ar kultūra - materialinė išraiška. Rašytojas drąsiai išbraukia civilizacijos stebuklus į kultūros paraštes: „Nutiesti tiltai, išversti iš svetimos kalbos, nuveikti visa, kas nuveikta Vokietijoje ir Prancūzijoje, - tai dar ne kultūra. Svetima patirtis tveria tik materialiąsias vertes“ (1, 30). I. Šeinius kultūrą apibrėžia taip: „Kultūra - tai tautos tvėrybinė galia. Kultūra - didysis tapsmas. Tai dvasios alkis vis naujos tvėrybos“ (1, 30). Individualizuotai permąstytos kultūrinės kategorijos I. Šeinius pasaulio suvokime kelia impresinį raiškos išpūdį. Sunku dabar pasakyti, ar autorius sąmoningai lydė, derino analitinį ir improvizacinį tyrinėjamo objekto apibūdinimą. Gal tiesiog pakluso savo širdies balsui, kalbėdamas apie tai, kas artima. O gal plunksną nejučia vedžiojo impresionisto įgūdžiai.

Pirmasis „Lietuvių kultūros“ skyrius „Lietuva ir menas“ pradeda kalbą nuo kertinių kultūros sąvokų: asmenybės-tvėrėjo bei paties meno prigimties: „Žmogų tveria gamta. Jis jai priklauso visa kūno esybė. Tačiau žmogus nenori mirti it paukštis ar medis miršta. Iš tokios valios gimsta kūrėjas, iš tokios valios gimsta menas - sielos tvėrinys“ (1, 10); „Menas savo esme nėra realybės aidas. Tvėryba - savo pačios pasaulis, nepavaldus išorės dėsniams ar tvarkai“ (1, 11). Tad ir lietuvių menas I. Šeinius apibūdinamas kaip grynai antiutilitarinis: „Lietuvių menas visa rūšių įvairovė - tvėrybinis menas, nepraradęs įkvėpimo sparnų“ (1, 13). Čia pamažu ima brėžtis dramatiškasis, visoje vėlesnėje I. Šeinius kūryboje neišsekęs žmogaus ir gamtos grumties motyvas (vėliau ši grumties paralelė poetiniu žodžiu bus permąstyta eilėraščiuose proza „Naktis ir Saulė“, atsikartos romano „Stebuklo belaukiant“ personažų ištarmėse). O pirmąsyk rašytojas svarsto šitaip: „Pats

žmogus yra nuostabus tvarinys. Jis užima išskirtinę vietą gamtoje. Jis priklauso jai tik savo kūnu. Tačiau žmogaus dvasia - nuolatinėje kovoje su gamta. Jis žino, kad tik grumdamasis pasieks naują, savą gyvastį" (1, 13).

Antrasis kontemplančias kultūros apybraižos skyrius "Menas lietuvių kasdienybėje" išgrynina moralinį meno kriterijų. Čia dedamas tapatybės ženklas tarp gėrio ir grožio, motyvuojamas originalumo paieškos mene, individualus stilius saistomas su gamtos įvairove: "Meno tvėryba lietuviui- lyg kasdieninė duona. Jam tai - ne perteklius, ne prabanga. Menas - tai saulė dvasiai. Saulė, šviečianti kada panorėjus ir kaip panorėjus. Lietuvis kitų žmonių veiksmus vertina pagal meno matus. Ir ne todėl, kad painiotų moralę su menu, bet todėl, kad priešinantis nedorai skatinama meninė nuostata" (1, 15). Pastabu, jog I. Šeinius vertybinei nuostatai apskritai yra savita saistyti estetines ir dorines meno funkcijas (tuo galėtume įsitikinti ir paanalizavę romano "Stebuklo belaukiant" pasakotojo bei personažų pozicijas). Rašytojas, tiesiaprasmiai estetizuodamas pasaulėvaizdžio ištakas, absoliutina tyrą, aiškiai apibrėžtą lietuvių mentalitetą apskritai, pakylėdamas jį iki apskritai humanistinio idealo: "Gražu tai, kas teisinga, kas dora. Kaip gyvenime, taip ir mene" (1, 12).

Filosofiškai seikėdamas meno verčių garantus I. Šeinius juos išvelgia originalumo siekiniuose, individualaus stiliaus paieškose. Individualumo argumentai, be kultūrologinių, istorinių aspektų, švysteli ir visiškai mistinėmis aliuzijomis, atklystančiomis iš archainio tautos pasaulėvaizdžio. Štai rašydamas apie mūsų medinių kryžių drožybą I. Šeinius improvizuoja: "Nė vienoje kapinėse nerasi dviejų vienodų kryžių. Gal nerasi nė visoje Lietuvoje. Mirusieji, vidunakčio valandą nužengę iš kapo paklajot po pasaulį, juk turi nesunkiai pargrįžt atgalios, turi surasti savo kryžių" (1, 39). Nors kultūros apybraižoje I. Šeinius apibūdina individualius menininko (individo ar visos tautos) gebėjimus kaip būtinus meninės kūrybos veiksmus, sykiu patvirtina galiojant ir pasaulėvokinio visuotinio dėsni. Rašytojas "Lietuvių kultūroje" išvalgiai saisto individualumo ir visuotinio sąsajas mene. Kaip individuali meninio žodžio raiška humanistinio apibendrinimo semiasi iš kalbos prigimties, jos visuotinio, taip originalus vaizduojamasis menas bendražmonių prasmę mokosi iš gamtos.

Polifoniškas regos aspektas būdingas ne tik I. Šeinius bendrosioms meno nuostatoms, kuomet gretinamas humanizmo visuotinumas ir kūrėjo individualybė, gamta ir talentas, stilius ir tendencijos. Rašytojas "Lietuvių kultūros" apybraižoje tartum siekia pateikti apibendrintą tautos meninės pajautos modelį, sinchroniškai permąstydamas atskirų meno šakų bendruosius bruožus, ieškodamas vieningų saviraiškos principų pačioje lietuvių pasaulėjautoje. Meno tvariniai tampa įtikinančiais to vientisumo argumentais, pavyzdžiui: "Juostose (audyboje) lietuvis visų pirma siekia spalvų ir linijų darnos. Kaip ir dainose, kur muzikiniai motyvai ar leksinės frazės driekiasi pagal tuos pačius dermės dėsnius. Audžiamos juostos tampa spalvų muzika" (1, 35). Spalvų, garsų, formų paralelės I. Šeinius vedamos ir per drožybos, architektūros, dailės, literatūros principų plėtrą. Toks polifoniškas lietuvių meno permąstymas ne tik sujungia įvairias meno rūšis į vieningą tautos istorijos pintą dvasingumo vainiką, bet ir liudija kultūrologijos prasme ankstyvuosius komparatyvizmo bruožus.

Įvadiniai ir baigiamieji knygos "Lietuvių kultūra" skyriai, apibendrinantys lietuvių meną, matyt, yra įdomiausi. Juose unikalčiai atsiveria išgrynintos rašytojo nuostatos apie lietuvių mentalitetą ir saviraišką. Tai bene vienintelė rašytojo ištarmė švedų kalba,

tiesiogiai saistanti lietuvių meną kaip tvarinį su jo dvasinėmis, intelektinėmis, istorinėmis sąmonės ištakomis, ir žyminti rašytojo pasaulėžvalginę takoskyrą tarp lietuviškojo ir švediškojo orientyro. „Lietuvių kultūroje“ ryškiai tolstama nuo intuityvistinės pasaulio regos, nuo impresionizmui būdingos lemties sampratos, kurioje atsitiktinumas valdo pasaulį ir žmones. Švediskąjį prasmės aspektą knygoje lemia kiek kiti, pažintiniai informaciniai dalykai. Čia visų pirma prasmingu tampa pats lietuvių kultūros bei tautinio charakterio pateikimas. Pirmaisiais XX a. dešimtmečiais lietuvių būties vaizdinys švedų atmintyje nebuvo nei gerai pažįstamas, nei labai artimas. I. Šeinius buvo bene tarp pirmųjų, „Lietuvių kultūra“ permetęs pažinties tiltą per Baltiją.

Po apybraižos „Lietuvių kultūra“ pasaulį netruko išvysti I. Šeiniaus eilėraščiai proza bei noveletės „Naktis ir Saulė“ (2) (1918 m.). Eilėraščiai proza tartum nejučia tampa laisvos improvizacinės saviraiškos kompensacija po prieštaringo „Bangos siaučia“, „Vasaros vaisės“ vertinimo Lietuvoje. „Naktis ir Saulė“ kaip ir patvirtina rašytoją išliekant ištikimą kūrybai - „sielos tvėrybai“. Tai - originali dvasios regėjimų knyga. Nors menininko pasaulį čia iš esmės valdo intuityvios pagavos, tačiau galime išvelgti gana tiesioginių sąsajų su apibendrintomis ir išgrynintomis „Lietuvių kultūros“ nuostatomis. Tik čia brėždamas gamtos ir meno, jausmų ir priedermių, kultūros ir civilizacijos, visuotinumo ir individualumo ribas, rašytojas nusimeta metaforų skraistę, logiškai, net kategoriškai argumentuoja savo nuostatas. Galėtume net sakyti, jog I. Šeiniaus „Naktis ir Saulė“ - tai meninis „Lietuvių kultūros“ dvasinių nuostatų patvirtinimas. Menininko dvasią čia maitina amžinas gamtos stebuklas (noveletė „Dangaus ir žemės saulė“), o kita vertus, tvėrėjas čia - ne paukštis, ne medis, savin priimęs gamtos prigimtį tokią, kokia ji duota likimo. Tvėrėjas savo kūrybinėmis ambicijomis - amžinasis gamtos dėsnių konkurentas ar oponentas (eil. „Naktis ir Saulė“).

Antrojo tarpsnio švediskąją I. Šeiniaus kūrybą be abejonių laikytume pilietinės sąmonės tąsa. Čia rašytojas - civilizuotas kultūros žmogus, atviras socialinio gyvenimo, tikybos, mokslo problemoms. Istorinė jo publicistika - jungtis asmenybės savivokoje tarp Lietuvos siekinių ir rašytojo pilietinės priedermės. Literatūrine prasme šiame etape iškiliausias, be abejonės, romanas „Stebuklo belaukiant“ (3) (1942 m.). Greta šio laikotarpio istorinės publicistikos knygų ypač ryškūs šio romano meninės raiškos bruožai: išmonė, intriga, stilistinė įvairovė. Nors romano fabulon gula tikros istorijos tikriausi faktai (1940-ųjų Lietuvos okupacija, tautos likimas, istorinių figūrų elgsena), tačiau visa tai pateikiama gana išmoningai: vienoks ar kitoks asmenybių moralinis apsisprendimas, pasirinktos etinių nuostatų alternatyvos (teigiamų ir neigiamų personažų priešprieša), tragizmo pajauta idiliškos gamtos ir prarastos gyvenimo darnos akistatoje. Dviplanė romano semantinė struktūra (istoriškai aktualizuota ir įprasmintą meninės išmonės būdais) lėmė nevienalytę stilistinę faktūrą: istorinės aktualijos lakoniškai reiškiamos publicistine ištarme, o romano personažų likimai vyniojami be galo pagaviai, su neslopstančia dramatine įtampa. Šiuos du pradus semantiškai bei stilistiškai vienija lyrinė pasakotojo saviraiška. Lyrinis, impresinis meninės raiškos pradai ryškiai pergali, užgožia kad ir labai svarbų publicistinį romano aktualumą.

I. Šeiniaus vėlyvoji publicistika mūsųose geriau pažįstama tik iš verstinės „Raudonojo tvano“ publikacijos. Literatūrinės brandos bei šiandienos aktualumo prasme šią memuarinę prozą nurungia publicistiškai svaresnė ir meniškai įtaigesnė politinių diskusijų knyga „Raudonasis tvanas užplūsta“ (4) (1945 m.). Savo veiklą dedikavęs demokratijos puose-

lėtojo JAV prezidento Franklino Roosevelto atminimui, rašytojas išsamiai aptarė trijų Baltijos valstybių - Lietuvos, Latvijos bei Estijos - 1940-1945 metų geopolitinę situaciją, argumentuotai grindė politinio nepriklausomumo idėją. Šiandienos akimis įdomiausi rodosi besą paskutiniai knygos skyriai ("Baltijos tautų reikalai - pasaulio rūpestis", "Grįžus taikai, ateitis neaiški", "Patikimiausias pamatas - pasaulio federacija"), kuriuose pateikiama pokarinio, būsimojo, laikmečio trijų valstybių vizija: logiškai tvirta ir stebėtinai pranašiška. I. Šeinius Lietuvos idealas, į kurį nūnai orientuojam savo nepriklausomą valstybę, išlieka aktualus ir šiandien, po pusės amžiaus bėgsmo. Tad I. Šeinius bus sukūręs, šiandien matom, beveik pranašišką Lietuvos ateities modelį, visiškai pagrįstai numatęs Europos valstybių sąjungos sukūrimą, perspektyvą bei Lietuvos siekį įsitvirtinti laisvų tautų laisvoje sąjungoje.

Ignas Šeinius švedų kalba rašytieji kūriniai atveria dar vieną turtingos ir komplikotos asmenybės patirtį: įvairią savo domesiu, daugiabalsę savo meninę raišką, dramatišką savo ambicijomis. Sykiu I. Šeinius švediškoji kūryba - ne tik įdomus mūsų kultūros faktas, kuomet darniai susilieja švediškos bei lietuviškos pasaulėjautos bruožai, bet ir gana unikalus paliudijimas, kaip kultūros prasme polifoniška meninė raiška išgrynina bendruosius humanistinius visuomenės idealus.

## Literatūra

1. Ignas Jurkunas-Sceynius. Litauisk kultur. - Stockholm, 1917. - Svenskaandelsförlag.
2. Ignas Jurkunas-Sceynius. Natt och Sol. - Stockholm, 1918. - Svenskaandelsförlag.
3. Ignas Jurkunas-Sceynius. I väntan på undret. - Stockholm, 1943. - Fahlecranz och Gumaelius.
4. Ignas Jurkunas-Sceynius. Den röda floden svämmar över. - Stockholm, 1945. - Natur och Kultur.

## Sammanfattning

### LITUANISKA - SVESKA SPAR I I. SCHEYNIUS

I början av 1900-talet betraktades litauiska författaren Ignas Jurkunas-Sceynius som en tidig anhängare av modernismen i epik. Han blev en berömd impressionist i Litauen som hade skapat många litterära verk. 1917 skrev I.Sceynius en bok "Litauisk Kultur" på svenska och 1918- prosadikter "Natt och Sol". Åren 1923-1927 var han Litauens minister i Stockholm för Skandinaviska länder. Ignas Sceynius' svenska skapelser bör delas i två perioder: den tidiga, som omfattat 1916-1927 ("Litauisk Kultur", "Natt och Sol"), och den sentida, 1940-1945 ("Den röda floden stiger", "Den röda resan", "I väntan på undret", "Den röda floden svämmar över"). Trots att I.Sceynius' tidiga svenska böcker var tillräckligt intressanta i sin dragning till främmande kultur och okänd världsforntimmelse, men hans senare verk blev djupare i sitt innehåll och renare i formen samt meningsbyggnad. Det betingats av några faktorer. Framför allt påverkades djupt författarens upplevelser av själva dramatiska livet: Litauens förlorade självständighet 1940, kriget, skapares tvingande utvandring, hans desperata och misslyckade försök att övertala politiker att kämpa för Baltiska ländernas öde... De senare böckernas litterära nivå berorde på författarens skapande mognad.

*Vilniaus pedagoginis universitetas*

# HUMANIŠKUMAS IR ASMENYBĖS UGDYMAS

Laima Railienė

Humanistinė mokykla - gėrio ir žmogiškumo mokykla. Mokyklos humanizavimas reikalauja, kad mokymo dalykai būtų panaudojami mokinių auklėjimui, jų dvasinės kultūros ugdymui.

Pagrindinis mokyklos tikslas yra ne vien teikti žinias, bet ir ugdyti sugebančią pažinti žmogų. Ugdydama asmenybę, mokykla pirmiausia turėtų padėti kiekvienam suprasti save, rasti gyvenimo tikslą, tapti atsakingu ir iniciatyviu demokratinės valstybės piliečiu. Didelę reikšmę tam turi mokyklos mikroklimatas, kuris labiausiai priklauso nuo mokytojo ir mokinių santykių.

Tarp ugdytojų ir ugdytinių turi būti teigiama sąveika, t.y. tam tikra praktinė bendravimo forma. O tai yra grindžiama demokratiškumo ir humaniškumo principais. Jie skelbia, kad žmogus yra pagrindinė vertybė, skatinamas jo aktyvumas, tarpusavio pagarba ir pasitikėjimas.

Daugelis humanistinės krypties pedagogų mano, kad reikia mažiau kreipti dėmesio į pažymius, mažiau remtis standartinėmis dėstomųjų dalykų programomis, pamokų planais ir t.t. Jie teigia, kad humanistinio ugdymo koncepcijos pagrindas - įsitikinimas, kad mokiniui būdinga saviraiškos poreikis, ir organizuodamas pamokas mokytojas turi juo remtis, turi stengtis, kad mokiniui pamoka būtų reikšmingas įvykis. Jei tai pavyks, mokinys "norės mokytis, tobulėti, norės kuo daugiau sužinoti, kuo geriau viską atlikti".

Mokinių saviraiškai būtina palanki aplinka. Vaikams turi būti sudaryta daugiau galimybių išmokyti kaip mokytis, o ne išmokyti kurio nors dalyko turinio. Humanistiniame ugdyme svarbu yra noras mokytis ir išmanymas kaip mokytis. Mokinys mokosi tik tada, kai jis nejaučia baimės.

Pažangūs anglų pedagogai mano, kad humaniškas santykis pasireiškia tuo, kad kiekvienas mokinys, net ir silpnai besimokantis, turi įgimtų gabumų, interesų, juos pastebėjus, mokinys sėkmingai mokysis. Vertinant mokinį, būtina vertinti ne tik intelektualinius ir pažintinius sugebėjimus, bet reikia pastebėti ir mokinio emocijas.

Mokymas ir mokymasis - nuolatinis įvairaus lygio ir pobūdžio bendravimas. Bendravimas tarp mokytojo ir mokinio mokymo procese turi didelę įtaką pačiam mokymo proceso rezultatyvumui. Tarp mokytojo ir mokinio turi vykti bendradarbiavimas.

Mokytojo elgesys su vaiku turi būti geranoriškas. Diktato, autokratinio komandavimo atsisakymas, skatina visapusišką pasitikėjimą ir supratimą tarp ugdytojų ir ugdytinių. Tik teigiami santykiai gali sukurti gerą darbo nuotaiką, kuri skatina darbingumą.

Mokymo procese bendravimas vyksta ne tik tarp mokytojo ir mokinio. Bendravimas vyksta ir tarp mokinių. Ypatingai jis pasireiškia dirbant grupėmis. Santykiai tarp mokinių turi būti taktiški, mandagūs.

Dėl pedagogo neteisingumo, netaktiškumo kyla neigiama mokinio reakcija, formuojasi priešiški santykiai tarp mokytojo ir mokinių. Jei mokinį reikia papeikti, pareikšti pastabą, tai mokytojas gali padaryti be pykčio, taktiškai, ramiai.

Vadovauti klasei - tai sudaryti sąlygas, kad vaikai efektyviai dirbtų. Darbo efektyvumas



taip pat labai priklauso nuo mokinių sugebėjimo save drausminti ir kontroliuoti.

Norėdama ištirti mokinių požiūrį į atskirus mokinių ir mokytojų tarpusavio santykių pasireiškimo aspektus, mokymosi pamokoje sąlygas ir kt., mokiniams pateikiau 10-ies klausimų testą. Atsakant į jį dalyvavo šeštų, septintų, aštuntų, devintų klasių mokiniai. Viso 203 respondentai.

Testo turinys:

- 1. Žinių patikrinimas Jums yra:**
  - a. labai nemalonus jausmas;
  - b. nemalonus jausmas;
  - c. normalus atsiskaitymas.
- 2. Jei neparuošei pamokų, ar norėtum, kad:**
  - a. parašytų dvejetą;
  - b. paliktų po pamokų;
  - c. leistų vėliau atsiskaityti.
- 3. Kas labiausiai patinka mokytojuje (-joje):**
  - a. griežtumas;
  - b. nereiklumas;
  - c. tolerantiškumas.
- 4. Mokytojo pasitikėjimas Jumis:**
  - a. skatina pakilią darbo nuotaiką;
  - b. didina pasitenkinimą tuo mokytoju;
  - c. neturi reikšmės.
- 5. Pagyrimas ir paskatinimas:**
  - a. suteikia pasitikėjimą savimi;
  - b. skatina intensyviau dirbti;
  - c. neturi reikšmės.
- 6. Mokytojo netaktiškas papeikimas ir nepasitenkinimas Jumis:**
  - a. blogai nuteikia;
  - b. sukelia nenorą mokytis;
  - c. neturi reikšmės.
- 7. Jei mokytojas neobjektyvus:**
  - a. jaučiatės nuskriaustas ir pykstate;
  - b. nekreipiate dėmesio;
  - c. pasakote mokytojui apie tai.
- 8. Kokią reikšmę pamokos eigai turi mokytojo nuotaika?**
  - a. labai didelę reikšmę;
  - b. reikšmingą;
  - c. neturi jokios reikšmės.
- 9. Kokie tarpusavio bendravimo santykiai pamokoje Jums labiausiai patinka?**
  - a. oficialūs;
  - b. draugiški;
  - c. nesvarbu, kokie santykiai.
- 10. Kaip Jums labiau patinka dirbti pamokoje?**
  - a. individualiai;
  - b. grupėmis;



c. visa klasė kartu.

Gauti atsakymų rezultatai yra pateikti lentelėje.

(Surašyti klausimai ir jų atsakymų variantai, kurie gavo didžiausią respondentų įvertinimą %)

Eil. Nr.	Testo klausimai ir atsakymai	Respondentų atsakymai į testo klausimus				Vidurkis %
		6 klasė mok.sk.	7 klasė mok.sk.	8 klasė mok.sk.	9 klasė mok.sk.	
		%	%	%	%	
1.	Žinių patikrinimas Jums yra: b. nemalonus jausmas; c. normalus atsiskaitymas.	62	51	63	44	55
2.	Jei neparuošei pamokų, ar norėtum, kad: c. leistų vėliau atsiskaityti.	84	78	85	76	81
3.	Kas labiausiai patinka mokytojuje (-joje): c. tolerantiškumas.	65	59	72	50	61
4.	Mokytojo pasitikėjimas Jumis: a. skatina pakilią darbo nuotaiką.	49	64	63	53	57
5.	Pagyrimas ir paskatinimas: a. suteikia pasitikėjimą savimi b. skatina intensyviau dirbti	54	54	72	62	60
6.	Mokytojo netaktiškas papeikimas ir nepasitenkinimas Jumis: a. blogai nuteikia.	70	51	67	85	68
7.	Jei mokytojas neobjektyvus: a. jaučiatės nuskriaustas ir pykstate.	49	48	57	56	52
8.	Kokią reikšmę pamokos eigai turi mokytojo nuotaika? a. labai didelę reikšmę; b. reikšmingą.	52	60	50	71	58
9.	Kokie tarpusavio bendravimo santykiai pamokoje Jums labiausiai patinka? b. draugiški.	97	94	67	97	89
10.	Kaip Jums labiau patinka dirbti pamokoje? b. grupėmis; c. visa klasė kartu.	57	69	70	50	61

Testo klausimus ir atsakymus, surinkusius didžiausią procentą, galima suskirstyti į dvi grupes.

I grupė - mokytojo ir mokinio tarpusavio bendravimo klausimai ir atsakymai (Nr. 3, 6, 9).

II grupė - mokinių žinių ir elgesio įvertinimo (Nr. 2, 10).

Pirmoje grupėje absoliuti mokinių dauguma (89%) norėtų draugiško tarpusavio

bendravimo pamokos metu. Mokiniai norėtų, kad mokytojas būtų jų **draugu** gerąja prasme.

Antroje vietoje - klausimas ir atsakymas, kurie pažymi blogą mokinių nusiteikimą dėl netaktiško mokytojo papeikimo ir nepasitenkinimo mokiniu (68%). Suprantama, kad neigiamos emocijos taip pat neigiamai veikia mokinių aktyvumą, rezultatyvumą.

Trečioje vietoje (61%) - testo klausimas ir atsakymas, kurie kalba apie mokytojo tolerantiškumą mokinių atžvilgiu. Mokiniai nori, kad mokytojas juos suprastų, vertintų jų nuomonę.

II grupėje - mokinių žinių ir elgesio įvertinime - mokiniai absoliučia dauguma (vidutiniškai 81%) norėtų už neišmoktą pamoką vėliau atsiskaityti. Reikėtų atkreipti dėmesį į tai, kad mokinys supranta savo klaidą ir nori vėliau ją ištaisyti.

Įdomu tai, kad šeštų ir septintų klasių mokiniams geriau dirbti su visa klase kartu (63%), o aštuntokams ir devintokams - atskiromis grupėmis (60%). Šeštokai ir septintokai teigia, kad dirbant bendrai, geriau suprantama, daugiau bendraujama su mokytoju, tarpusavyje.

Aštuntokai ir devintokai savo pasirinkimą motyvuoja tuo, jog jiems geriau grupėse pasitarti, diskutuoti, vienas kitam padėti įsisavinti žinias.

## **Išvados**

1. Teigiamas bendravimas tarp ugdytojų ir ugdytinių gali sukurti darbingą nuotaiką.
2. Mokymo procese turi vyrauti baimės nekelianti aplinka, kurioje aktyviai veikia patys mokiniai.
3. Neigiamos mokinių emocijos taip pat neigiamai veikia jų aktyvumą ir rezultatyvumą.
4. Nepaisant dabartinio susvetimėjimo žmonių santykiuose, mokiniai nori draugiško bendradarbiavimo tarp mokytojų ir mokinių.

## **Literatūra**

1. Bižys N., Linkaitytė G., Valiuškevičiūtė A. Pamokos mokytojui. V., 1996.
2. Butkienė G., Kepalaitė A. Mokymasis ir asmenybės brendimas. V., 1996.
3. Černius V.J. Mokytojo pagalbininkas. K., 1992.
4. Gage N.L., Berliner D.C. Pedagoginė psichologija. V., 1994.
5. Gailienė D., Bulotaitė L., Sturlienė N. Aš myliu kiekvieną vaiką. V., 1996.
6. Jovaiša L. Edukologijos įvadas. K., 1996.
7. Kočiūnas R. Humanistinė mokykla: žvilgsnis į rytdieną. Dialogas. 1992 10 23, Nr.42, 1992 10 30 Nr.43.
8. Rajeckas V. Asmenybės raida ir ugdymas. V., 1995.
9. Rajeckas V. Pamoka. V., 1997.

## **Summary**

### **HUMANITY AND PERSONALITY'S BRINGING UP**

The main task of a school is not only to give knowledge, but also to bring up a person able to perceive. In bringing up personality every school should help everyone to under-

stand oneself, to find the aim of life, to become a responsible and initiative citizen of the democratic state. The school's microclimate is of great importance. It depends upon the relations between a teacher and a pupil.

There has to be the affirmative link between the teachers and the pupils, i.e. some certain form of practical communication. That is based on the principles of democracy and humanity. They announce that a man is the main value, stimulate his activity, interhelp and trust.

Favourable environment is necessary for the pupil's self-expression. The children are to be given more possibilities to learn how to study, but not to learn the contents of any subject.

Teaching and learning are constant communication of various level and character. The communication between a teacher and a pupil in the teaching process has a great influence on the effectiveness of the teaching process itself. The cooperation has to be between a teacher and a pupil.

In the process of teaching association occurs not only between a teacher and a pupil. The association also takes place among pupils.

My pupils were given the test of 10 questions. I wanted to analyze the pupil's attitude to certain interrelation aspects between teachers and pupils, the learning conditions in the lesson and others. The 6th, 7th, 8th, 9th form pupils took part in this test. There are 203 respondents in all.

The results show that the pupils want to be on friendly terms with the teachers, even nowadays when the relation between people are cold. Such co-operation has to be kept in the atmosphere of interunderstanding.

*Kėdainių "Ryto" vidurinė mokykla*

# **MOKYMO PRIEINAMUMAS - HUMANISTINĖS MOKYKLOS BRUOŽAS**

Vladas Rajeckas

Demokratinės visuomenės švietimo sistemai būdinga tai, jog visiems mokykla yra prieinama: yra platus įvairaus pobūdžio mokyklų tinklas, todėl galima apsispręsti, kur mokytis; visiems vienodas mokymosi startas, t.y. šeimos kultūros lygis bei materialinė padėtis neturi lemti išsimokslinimo galimybių; švietimo sistema yra vieninga, t.y., kad mokymosi perimamumas visų tipų mokyklose duotų galimybę pereiti nuo žemesnių mokymo pakopų į aukštesnes; privalomas mokslas, kuris būtinai nemokamas. Turi būti prieinamas kiekvienam mokiniui, priklausomai nuo jo amžiaus ir raidos lygio, ir pats mokymasis.

Vadinasi, mokymo prieinamumas, kurį užtikrina ir pati demokratinės visuomenės mokyklų sistema, ir kurio turi siekti mokykla, organizuodama mokymą - esminis humanistinės mokyklos bruožas. Tik kiekvienam mokiniui prieinamai organizuotas mokymas sudaro sąlygas perimti svarbiausias žinias apie gamtą ir visuomenę, svarbiausias vertybes. Kartu tik tokio mokymo dėka mokiniai gali patikėti tos informacijos bei vertybių teisingumu, tikrumu bei būtinumu. Tada jos taps pažiūrų į pasaulį ir elgesio pagrindu, bus sudarytos sąlygos kiekvienos asmenybės saviraiškai.

Kadangi mokymo prieinamumas yra ypač svarbi sėkmingo ugdymo sąlyga mokykloje, apie tai rašoma nuo senų laikų, stengsimės išryškinti du dalykus: pirma, nurodysime pagrindinius reikalavimus mokymo organizavimui, kurie keliami didaktikoje, siekiant, kad mokymasis kiekvienam mokiniui būtų prieinamas; antra, išvardinsime svarbiausias sąlygas, kurios dabartiniu metu lemia mokymosi prieinamumą ir tuo pačiu gali didinti mokymosi įtaką jaunosios kartos ugdymui.

Nors J. A. Komenskis (XVII a.) pripažino tris pažinimo šaltinius - pojūčius, protą ir tikėjimą, didžiausią reikšmę, būdamas empirinio materializmo šalininku, skyrė jutimui suvokimui. Todėl ypač akcentavo vaizdumo mokyme svarbą, pabrėždamas ypatingą stebėjimo vaidmenį. Jo mokymo taisyklėse nemažai kalbama apie mokymosi sąmoningumą, aktyvumą, nuoseklumą, žinių tvirtumą, tai siejant su jų prieinamumu mokiniams.

Ypatingą dėmesį vaizdumui (stebėjimui) mokyme skyrė ir J. H. Pestalocis (XVIII a. pab. - XIX a. pr.), laikydamas jį pažinimo ir mokymosi prieinamumo pagrindu. Pasisakydamas prieš mokiniams sunkų to meto žodinį scholastinį mokymą, taip pat reikalavo mokymą jungti su darbu.

Ž. Ž. Ruso (XVIII a.), pasisakydamas, kaip ir J.A. Komenskis, už realias žinias, reikalavo, kad mokiniai pagal savo interesus mokytųsi ne iš knygų, o iš gamtos, savarankiškai tirdami reiškinius - toks mokymosi būdas mokiniams labiausiai prieinamas. Svarbiausia - mokinių savarankiškumo, aktyvumo ugdymas. Mokytojas - tik konsultantas.

Mokymąsi kaip ypač sudėtingą ir sunkią protinę veiklą suprato J. F. Herbartas (XIX a. I p.). Tiesa, jis mokymąsi reikalavo grįsti daugiapusių interesu, o tai, jo nuomone,

priklauso nuo mokytojo.

A. Dystervėgo (XIX a.) svarbiausia ir mokiniams prieinamo sėkmingo mokymosi sąlyga - "skatink mokinį savarankiškam tiesos ieškojimui". Mokosi pats mokinys, todėl būtina yra skatinti jo savarankiškumą, nes mokytojo dėstymas negarantuoja tvirto žinių įsisavinimo.

Reikalaudamas atsižvelgti į vaikų amžiaus ir psichinius ypatumus, K. Ušinskas (XIX a.) pasisakė ir už žinių sistemą, ir kartu už mokinių protinių gebėjimų plėtojimą. Ypač akcentavo lyginimo svarbą, metodų įvairovę mokyme, nes tai lengvina žinių perėmimą.

V. A. Lajaus (XIX a. pab. - XX a. pr.) nuomone, svarbiausia mokant - išreiškimas žodžiu, piešiniu, modeliu, dramatizacija ir pan. Tada mokinys aktyviai ir noriai veikia. Todėl mokyme neverta skirti dėmesio mąstymo operacijoms. Jo idėjas labai aktyviai skleidė J. Geniušas.

G. Keršėnšteineris (XIX a. pab. - XX a. pr.) nuomone, masinė mokykla pagrindinį dėmesį turi skirti darbui, darbiniam rengimui. Todėl gamybinis darbas, dominantis mokinius, turi sudaryti mokymo pagrindą.

"Mokymą dirbant" siūlė kuo plačiau taikyti ir D. Diujis (XIX a. pab. - XX a. I pusė), atsisakant žinių sistemos. Svarbiausia - išmokyti patį mokinį įgyti žinių, plėtojant "praktiškus impulsus", remiantis mokinio patirtimi. Taip mokinys žinių įgys nepastebimai, lengvai, dirbdamas.

Ž. Pjažė (XX a.) manė, kad mokyme svarbiausia yra mokinio prigimtis, jo intelektualinė veikla, mokytojui vadovaujant. Lengviau išmokstama, kai remiamasi ankstyvesne patirtimi - tada mokymas mokiniams labiau prieinamas.

D. S. Bruneris (XX a.) pripažįsta ypatingą visuomenės kultūros įtaką mokymui. Tą kultūrą mokinys ir perima, mokymo metu sąveikaudamas su mokytoju. Ypač pabrėžia mokymosi sąmoningumo, nuoseklumo ir perimamumo svarbą, vertina mokinių individualų savarankišką darbą, laikydamas visa tai sėkmingo mokymo sąlygomis.

Pedagogo uždavinys, kaip tvirtina egzistencinės pedagogikos atstovai, yra skatinti mokymo procese "būti pačiu savimi", neslopinti mokinių saviraiškos, padėti išsaugoti individualybę. Todėl svarbiausia - žadinti emocijas, skatinti saviuoklą, kam reikšmingos padedančios suprasti save žinios (apie istorinius veikėjus, žmonių likimus ir pan.). Menkina tikslingo mokymo vaidmenį, nevertina protinio lavinimo.

Už visų šiuolaikinių mokymo dalykų mokymą, palaikydami klasikinės mokyklos mokymo turinį, pasisako pedagogai-neotomistai. Jie mano, kad lengvinti ir tobulinti mokymą gali padėti šiuolaikinės technikos taikymas, taip pat intuicija - paslaptinis pažinimas. Pasisako prieš pedocentrizmą, plintatį nuo Ž. Ž. Ruso.

Asmenybės pedagogikos atstovai ypač didelį dėmesį skiria mokinių supažindinimui su racionaliais protinio darbo metodais, mokinių savarankiškumui, jų aktyviai veiklai. Tai moko mokinius savarankiškai įgyti žinių, ir mokytojas jiems vis mažiau reikalingas.

Laisvojo auklėjimo šalininkai, idealizuodami vaiką, mano, jog reikia sudaryti sąlygas laisvam jo asmenybės vystumuisi. Mokymo pagrindas - asmeninė mokinio patirtis, todėl tegu mokosi to, ko nori, tegu aktyviai veikia (žaidžia, piešia ir pan.). Jie žinių įgys "pakeliui", aktyviai veikdami. Panašiai mąsto ir naujojo auklėjimo atstovai - organizuojant mokymą, mokiniai kuo daugiau turi stebėti įvairius objektus ir gamtos reiškinius, dirbti sode ir prižiūrėti gyvulius, keliauti.

Vadinasi, yra labai įvairių požiūrių į mokymo esmę, ir tai susiję su mokymo lengvinimu,

tuo tikslu net atsisakant sistemingo mokymo, žinių sistemos perėmimo.

Vienu klausimu iš esmės visi sutaria - būtina atsižvelgti į mokinių interesus, poreikius, jų galimybes, asmeninę patirtį, skatinti jų savarankiškumą, o XX a. vis daugiau akcentuojama mokinių įvairios veiklos (gamybinės, meninės, žaidybinės ir pan.) svarba kaip žinių įgijimo ir visiems prieinamo mokymo pagrindas (šiuo atveju paprastai kalbama apie privalomo mokymo mokyklą).

Mūsų sąlygomis menkinti svarbiausių žinių perėmimo reikšmę ir tuo pačiu mažinti dėmesį intelektiniam jaunosios kartos lavinimui vargu ar tikslinga. Atvirkščiai, reikia ieškoti galimybių kuo prieinamiau organizuoti mokymą ir didinti jo įtaką jaunajai kartai.

Mokymo prieinamumui tarnauja mokymo diferencijavimas (išorinis ir vidinis).

Mokymo diferencijavimas, kaip ypatinga šios veiklos prieinamumo sąlyga, padeda siekti, kad mokymas atitiktų realias kiekvieno mokinio protinės ir praktinės veikos galimybes, žinias ir patirtį. Tai labiausiai liečia mokymo turinį, nes informacijos apimtis vis didėja, ji tampa sudėtingesnė. Pernelyg sudėtingas kai kuriems mokiniams mokymo turinys tiesiog atgraso nuo mokymosi - toks mokinys stengiasi net nelankyti mokyklos. Tuo tarpu gabesniesiems kai lengva - neįdomu, todėl slopinamas jų intelektas, gebėjimų plėtojimas. Tuo tarpu įrodyta, jog intensyviai gebėjimai plėtojasi tada, kai kiekvienas dirba aukščiausių sunkumų lygiu, tačiau pagal savo galimybes.

Kalbant apie išorinį diferencijavimą, kuris jau gana plačiai taikomas, baigus pagrindinę mokyklą, ypač svarbu nustatyti, kaip objektyviai atrinkti mokinius į atitinkamas klases ir mokyklas. Svarstytinas ir paankstinto diferencijavimo variantas, atsižvelgiant į dalies mokinių jau išryškėjusius interesus ir polinkius. Pradiniam diferencijavimui nuo VII (ar VI) klasės galimos tokios trys šakos: 1) visi mokosi tų pačių dalykų (kai dar neišryškėję polinkiai ir interesai); 2) sustiprintas tikslųjų mokslų (gamtos dalykų ir matematikos) mokymas; 3) sustiprintas humanitarinių-visuomeninių dalykų mokymas - humanitarinė kryptis. Žinoma, būtina atlikti atitinkamus eksperimentinius tyrimus, analizuoti mokyklų patirtį, o ne spręsti kabinetuose.

Vidinis diferencijavimas yra tada, kai mokymo procese (pamokos metu) skirtingai dirbama su mokinių grupėmis, sudarytomis atsižvelgiant į jų žinias, gebėjimus, darbingumą ir pan. Taip neretai dirba patyrę, ieškantys pedagogai. Reikšminga ir tai, kad kiekvienoje grupėje galima duoti ir individualias užduotis.

Sėkmingam mokymo diferencijavimui būtina parengti įvairių lygių mokymo planus ir visą mokymo turinį (alternatyvines mokymo programas, vadovėlius, įvairias mokymo priemones).

Pažymėtina ir tai, kad vidinis diferencijavimas susišaukia su kolektyvinio, grupinio ir individualaus darbo derinimu.

Mokymo prieinamumo sąlyga - savarankiško mokinių darbo taikymas, padedantis individualizuoti mokymą. Šiuo atveju galima pilniau atsižvelgti į mokinių interesus ir jų lygį, jie gali dirbti geriausiai sau tempu, sėkmingiau galima užpildyti kai kurias žinių spragas. Po savarankiško darbo jie gali dalyvauti pokalbyje ar diskusijoje, reikšti savo nuomonę, diskutuoti, išklausti mokytojo papildymus ir paaiškinimus - visa tai padeda geriau suprasti ir lengviau įsiminti.

Numatant mokymo turinį, siekiant jo prieinamumo mokiniams, svarbu jo ryšys su gyvenimu, aktualumas ir naujumas, integracija, perimamumas, svarbiausiųjų dalykų išskyrimas.



Ypatingą reikšmę mokymo prieinamumui turi mokinių patirties panaudojimas, t.y. naują medžiagą labai svarbu sieti su jau turimomis žiniomis, įgytomis iš įvairių šaltinių. Turi būti remiamasi ir įgytais mokėjimais bei įgūdžiais, siekiant juos tobulinti (pvz., plano sudarymas, savarankiškas naudojimas knyga ir pan.). Kitaip sakant, mokyti to ir taip, ką mokinys pajėgia suprasti ir perimti.

Asmenybės raidai ypač didelės reikšmės turi asmenybės veikla - sakoma, jog be veiklos nėra asmenybės raidos. Todėl ir mokymo prieinamumą žymia dalimi lemia tai, kiek aktyviai veikia mokymo procese patys mokiniai. Kai mokinys ieško savarankiško sprendimo, jis susikaupia, svarsto, sieja įgyjamas žinias su savo patirtimi. Taip jis žinias perima aktyvios protinės veiklos dėka, panaudodamas įvairias mąstymo operacijas. Panašiais atvejais, pratinamas įtemptai ir susikaupus mokyti, mokinys ne tik geriau įsigilina į nagrinėjamą informaciją, lengviau supranta ir perima svarbiausius dalykus, bet tuo pačiu skatinamas ir jo noras įgyti žinių.

Neretai mokiniams sunku mokyti todėl, kad jie šito nemoka - nesugeba susikaupti, sukoncentruoti dėmesio, analizuoti ir sintetinti, išskirti svarbiausių dalykų, apibendrinti, racionaliai paskirstyti laiką ir pan. Vadinasi, mokymo prieinamumas neatskiriamai susijęs su racionaliomis protinės veiklos būdais, gebėjimu produktyviai dirbti, valios pastangomis, atitinkamais įpročiais - visa tai būtina sistemingai ir nuosekliai formuoti mokymo procese, t.y. mokyti mokytis.

Mokytojas - mokymo proceso organizatorius, todėl nuo jo pedagoginio meistriškumo, o taip pat pedagoginio takto, jo asmenybės žymia dalimi priklauso mokymo prieinamumas mokiniams, jų požiūris į mokymąsi. Teoriškai čia viskas iš esmės aišku. Tačiau praktinėje veikloje reikalingos didžiulės pastangos, siekiant, kad mokiniai be baimės dalyvautų pamokose, aktyviai veiktų. Mokinių pažinimas, rėmimasis kiekvieno jų teigiamais bruožais, pasitikėjimas jais - partneriškų santykių pagrindas.

Paminėjome svarbiausius mokymo prieinamumo, kaip humanistinio požiūrio į kiekvieną mokinį, aspektus. Ši problema iš įvairių pozicijų analizuojama, neretai skirtingai traktuojama. Labai svarbu rasti savus jaunosios kartos ugdymo kelius, atsižvelgiant į mūsų padėtį, tradicijas ir perspektyvas, o taip pat ir pasaulinę patirtį. Svarbu kurti humanistinę mokyklą, kurioje, užtikrinant visiems prieinamą mokymą, kuo geriau išsiskleistų kiekvienos besiformuojančios asmenybės galimybės.

## Literatūra

1. Butkienė I., Kepalaitė A. Mokymasis ir asmenybės brendimas. - V., 1996.
2. Grendstad N.M. Mokyti - tai atrasti. - V., 1996.
3. Laužikas J. Mokinių pažinimas ir mokymo diferencijavimas. - K., 1974.
4. Lietuvos švietimo koncepcija. - V., 1992.
5. Lietuvos švietimo reformos gairės. - V., 1993.
6. Rajeckas V. Mokymas: svarba, esmė, - V., 1996.
7. Rajeckas V. Pamoka. - V., 1997.
8. Šalkauskis S. Pedagoginiai raštai. - K., 1991.

## Summary

### **ATTAINABILITY OF TEACHING AS AN IMPORTANT FEATURE OF HUMANISTIC SCHOOL**

The article surveys the requirements that have been formulated to attainable teaching by most famous educators since J.A. Komensky's time. Ways and means of increasing attainability of teaching in present-day situation are discussed. They are: differentiation of teaching (inward and outward), its possible variants; importance and ways of promoting learner independence and making learners more active at the lesson; possibilities of matching whole class, team work and individual task-based teaching; importance of developing study skills; teaching materials selection; impact of learners' reflective experience on teaching; problems of teacher-learner relationship.

*Vilniaus pedagoginis universitetas*

# **“GERA MOKYKLA” - PAAUGLIŲ, NELANKANČIŲ MOKYKLOS, AKIMIS**

Violeta Rimkevičienė

Siekti, kad žmogus mokytųsi visą gyvenimą - viena iš svarbiausių XXI amžiaus švietimo nuostatų. Mokykla turėtų ne tik tobulinti mokinių žinias ir įgūdžius, bet ir sudaryti sąlygas *mokytis gyventi kartu, pažinti, veikti, būti, gebėti savarankiškai apspręsti ir prisiimti asmeninę atsakomybę* (J. Delors, 1996).

*Ar realu siekti įgyvendinti šias nuostatas, kai dalis moksleivių nelanko mokyklos? Kaip susigrąžinti moksleivius į mokyklą, kai jie mėnesiais ar metais jos nelanko ir yra praradę norą mokytis?*

Anksti palikusių mokyklą moksleivių padėtį reikėtų vertinti kaip švietimo sistemos ir asmenybės nesėkmę, nes šiems jaunuoliams nepavyko įvykdyti pagrindinių reikalavimų, kurie būtini, kad jie prisitaikytų ir gebėtų gyventi šiuolaikinėmis sąlygomis (J. D. Finn, 1989). Tokia padėtis ne tik apsunkins kiekvieno, “iškritusio” iš nuoseklios švietimo sistemos socialinę-ekonominę padėtį, bet ir pareikalaus iš valstybės papildomų subsidijų socialinėms, sveikatos, įdarbinimo ir kt. programoms, jeigu šios lėšos nebus laiku investuotos į švietimo sistemą.

*Kas sąlygoja moksleivių nedalyvavimą nuoseklioje švietimo sistemoje?*

Amerikiečių psichologų atlikti tyrimai rodo, kad egzstuoja koreliaciniai ryšiai tarp socialinio-ekonominio vaiko statuso, žemo mokyklos lankomumo, darbingumo, specifinių mokymosi sugebėjimų, nediagnozuotų mokslumo problemų, paauglių elgesio bei nusikalstamumo problemų ir mokyklos nelankymo (M. Rutter ir kt., 1979; R. B. Ekstrom ir kt., 1986).

J. D. Finn pažymi, kad ryšiai tarp minėtųjų faktorių, sąlygojančių moksleivių nelankymo mokykloje priežastis, leidžia išskirti du modelius: “*frustracijos- savigarbos*” ir “*dalyvavimo- tapatumo su mokykla*”.

“*Frustracijos- savigarbos*” modelyje yra akcentuojama, kad nesėkmių mokykloje pasekmė - pakitęs moksleivio “Aš-vaizdas” (savivertė, savigarba, asmens pasitikėjimas atliekama veikla). Tai sąlygoja elgesio pokyčius, prasidedančius netinkamu elgesiu ir pasibaigiančiais nusikaltimais bei “iškritimu” arba šalinimu iš mokyklos. Tam, kad keistųsi paauglio asmenybės “Aš vaizdas” būtina, kad atsirastų veikla, kuri būtų mažiau sankcionuota, bet kurioje paaugliai patirtų sėkmę. M. Gold ir D. W. Mann (1984) pažymi, kad mokykloje, pasikeitus nuomonei apie paauglius, pakyla jų savigarba, o netinkamo elgesio apraiškos mažėja.

“*Dalyvavimo- tapatumo (identifikacijos) su mokykla*” modelis akcentuoja, kad mokiniai, kurie identifikuoja save su mokykla, turi išreikštą priklausomumą jai. Šie mokiniai mokykloje pastebimi, reikšmingi, o mokykla užima svarbią vietą jų patirtyje. Kita vertus, ir kiekviena mokinio sėkmė yra vertinga mokyklai, jos tikslų įgyvendinimui. Taigi mokykla svarbi vaikui, o vaikas - mokyklai. Priešingai, tapatumo su mokykla, kaip su mokymosi ir bendravimo institucija nebuvimas, reiškiasi nedalyvavimu mokyklos ir klasės gyvenime,

jų valdyme. Toks paauglys mokykloje jaučiasi atstumtas, nereikšmingas, izoliuotas, nereikalingas. Tam, kad keistųsi moksleivio santykis su mokykla, pagal F. M. Newmann (1981), galimos šios teigiamo santykio su mokykla atstatymo kryptys: besireiškiančios per savarankišką bei sąmoningą moksleivių dalyvavimo mokyklos veikloje skatinimą; aiškių ir nuoseklių mokymo(si) tikslų formulavimą; moksleivių skatinimą dalyvauti mokyklos valdyme ir sprendimų priėmime; mažakomplekčių mokyklų kūrimą; bendradarbiavimo ir bendradarbiavimo santykių kūrimą su mokyklos personalu; moksleiviams prasmingo mokymosi ir palankios darbo atmosferos sukūrimą. Tačiau J.D.Finn, analizuodamas švietimo reformų patirtį mokyklose, pažymi, kad nė viena reforma negali apimti daugiau kaip trijų mokyklos pertvarkymo krypčių.

Apibendrinant galima teigti, kad šie modeliai išryškina mokinių, nelankančių mokyklos, problemą dviem lygmenimis: moksleivio asmenybės ir švietimo institucijos.

**Šio tyrimo tikslas** - atskleisti paauglių pagrindinės mokyklos nelankymo priežastis ir apibūdinti šių paauglių įsivaizduojamą „geros mokyklos“ įvaizdį.

**Tyrimo uždaviniai:**

1. Nustatyti paauglių pagrindinės mokyklos nelankymo priežastis;
2. Išsiaiškinti, į kokią įsivaizduojamą mokyklą sugrįžtų paauglys, palikęs pagrindinę mokyklą.

**Tiriamųjų charakteristika:** tyrime dalyvavo 14-16 metų paaugliai, nelankantys pagrindinės mokyklos, besimokantys Vilniaus „Gijos“ ir Plungės jaunimo mokyklose.

**Tyrimo metodai:** individualus standartizuotas pokalbis (šiam tyrimo etape dalyvavo 56 moksleiviai), anketinė apklausa (šiam tyrimo etape dalyvavo 86 moksleiviai). Šiame straipsnyje pateiksime tik nedidelę dalį surinktos medžiagos.

**Tyrimo rezultatai ir jų analizė**

Individualaus standartizuoto pokalbio rezultatai atskleidė, kad mokyklos nelankymas daugeliui moksleivių buvo ilgų mokymosi nesėkmių rezultatas. I-II klasėse mokymosi problemų turėjo 16,1% moksleivių, dalyvavusių individualiame pokalbyje, III-IV klasėse - 41,1%, V-VI klasėse - 30,3% moksleivių ir VII-VIII - 12,5% moksleivių. Šie duomenys rodo, kad kritiškiausias laikas, kurio metu būtina padėti įveikti moksleiviui iškilusius mokymosi sunkumus - tai III-VI klasė.

Gauti duomenys atskleidė, kad 44,6%, besimokančių jaunimo mokykloje antramečiavo, o 17,9% moksleivių teko mokyklinį kursą kartoti du kartus. Visi moksleiviai pastoviai ar periodiškai turėjo pataisas. Tai rodo, kad mokymosi nesėkmės didesnei šių moksleivių daliai buvo kasdienybė. Dėl šios priežasties 65,8% moksleivių nelankė mokyklos ir tik 3,6% moksleivių nelankymo priežastimi buvo liga.

Pokalbių medžiagos analizė atskleidė ir dar vieną svarbų faktą: 25% moksleivių yra patyrę rimtų galvos, galūnių traumų, patekę į avarijas; 3,6% moksleivių pergyveno artimųjų netektį; 3,6% išgyveno krizes, mėgindami nusižudyti.

Nenorą lankyti mokyklą nulėmė ir mokyklų kaita: 28,6% jaunimo mokyklos moksleivių ši mokyklą jų mokymosi laikotarpiu buvo trečia, 10,7% - ketvirta, o 1,8% - penkta mokykla. Šie duomenys rodo, kad dviem penktadaliu moksleivių palyginti dažnai teko keisti mokyklas.

Taigi individualių pokalbių medžiagos analizė rodo, kad mokymosi bendrojo lavinimo mokykloje laikotarpiu dauguma moksleivių, palikusių pagrindinę mokyklą, išgyveno nesėkmės situacijas, kurios skatino nelankyti ir vengti mokyklos. Mokykla paaugliams

negalėjo tapti ir ta vieta, kurioje jie kitais būdais galėtų save realizuoti, todėl mokyklų kaita, nesėkmės jose vertė moksleivius jaustis svetimais, nereikalingais, juolab, kad mokytojai neretai įvardydavo jų nereikalingumą. Taigi galima teigti, kad gauti rezultatai gali būti aprašytų teorinių modelių iliustracijomis.

***Ar moksleiviai, patyrę nesėkmes ir nelankę mokyklos, svajoja apie kitokią mokyklą?***

*Jeigu aš kurčiau mokyklą savo bendraamžiams...* taip buvo suformuluotas vienas anketos nebaigtas sakiny, kurį turėjo užbaigti moksleiviai. Šiuo nebaigtu sakiniu mes siekėme išsiaiškinti, kas paaugliui aktualiausia mokykloje, kurią jie norėtų lankyti ir netiesiogiai atskleiti problemas, su kuriomis jiems teko susidurti, besimokant bendrojo lavinimo mokykloje. (Moksleivių kalba netaisyta.).

Pradėsime nuo abstrakčiausių moksleivių atsakymų:

- . . . visiems joje būtų gera ir į mokyklą bendraamžiai eitų su malonumu .
- . . . visi gerai mokytųsi ir lankytų mokyklą .
- . . . jiems gerai sektųsi , viskas gerai klostytųsi.
- . . . jie lankytų ją su malonumu, nes ten atsižvelgtų į jų nuomonę.
- . . . ji būtų graži ir švari, mokykloje būtų tvarka, mokykloje būtų jauku ir gera.
- . . . į ją vaikai neitų per prievartą .
- . . . mano bendraamžiams būtų įdomu, joje būtų tai, ko norėtų mokiniai.
- . . . būtų kaip Beverli Hills.
- . . . jiems būtų patogu mokytis.
- . . . ji būtų panaši į jaunimo mokyklą.

Įdomu pastebėti, kad visos šios sakinio pabaigos susietos su sėkmės viltimis, nors moksleivių atsakymai pakankamai abstraktūs.

Kita sakinių grupė susieta su moksleivių ateities siekiais:

- . . . visi mokiniai baigtų 12 klasių.
- . . . mokiniai, ją baigę, būtų pilnai pasiruošę ateičiai.
- . . . jie baigtų mokyklą ir gautų gerą specialybę.
- . . . jie baigtų mokyklą ir suprastų mokslo vertę.
- . . . *joje galima būtų mokytis ir dirbti.*

Šie moksleivių atsakymai rodo, kad tokių sakinių pabaigų tik penkios. Šios sakinių pabaigos susišaukia su mūsų atliktais moksleivių asmenybės tyrimo rezultatais, kuriuose ryškėjo, kad dauguma moksleiviai palyginti nesirūpina savo ateitimi, o gyvena šia diena. Kita vertus, šie atsakymai rodo, kad moksleiviai labiau orientuoti į profesinę veiklą.

Nemažai daliai moksleivių aktualu, kad mokykla atitiktų tiems poreikiams, kurie kyla paauglystės laikotarpiu. Tai asmenybės saviraiškos poreikiai, savarankiškumo, kitokio santykių ir bendravimo stiliaus poreikiai ir pan. Tai leido mums šiek tiek diferencijuoti nebaigtų sakinių turinį.

Moksleiviai, siekiantys asmenybės saviraiškos ir savirealizacijos, pažymėjo, kad jie, jeigu kurtų mokyklą savo bendraamžiams:

- . . . joje būtų labiau atsižvelgiama į mokinių interesus, norus, mokinius pasitikėtų savimi.
- . . . būtų daugiau dėmesio atkreipiama į mokinių sugebėjimus, o mokytojai būtų suinteresuoti toliau jų sugebėjimus vystyti.
- . . . kiekvienas mokytųsi pagal sugebėjimus ir jam patinkamus dalykus.
- . . . mokytojai suprastų sugebėjimus ir nereikalautų iš mokinių per daug.

Kitų moksleivių atsakymuose dominuoja noras būti savarankišku ir nepriklausomu, todėl nemaža dalis moksleivių norėtų kurti tokią mokyklą, kurioje:

- ... būtų laisviau su drausme, būtų kaip išsivysčiusiose šalyse.
- ... galima būtų praleidinėti pamokas, daryti ką nori.
- ... būtų daugiau laisvo laiko, būtų daugiau laisvės.
- ... galima būtų rūkyti ir praleidinėti pamokas.
- ... *būtų kaip nori mokiniai.*

Šie atsakymai atskleidžia, kad šiems paaugliams ypač svarbus savarankiškumas ir nepriklausomybė, tačiau jų siekiai pakankamai siauri . . .

Palyginti didelė moksleivių dalis mokykloje, kurią jie kurtų savo bendraamžiams, didžiausia dėmesį skirtų santykiams su mokytojais. Tokioje mokykloje:

- ... mokytojai daugiau ir geriau išaiškintų pamokas.
- ... mokytojai sąžiningiau vertintų mokinius.
- ... mokytojai būtų jauni, o mokiniai nesivaržytų mokytojų.
- ... mokytojai būtų nuoširdesni su mokiniais, geriau suprastų mokinius.
- ... mokiniai galėtų papasakoti mokytojui apie savo bėdas, o mokytojai ne tik mokytų mokinius savo dalyko, bet kartu būtų ir draugai, o ne priešai, su kuriais galima būtų pakalbėti apie gyvenimą.
- ... mokytojai būtų geri, neįžeidintų mokinių, būtų sąžiningi.
- ... mokytojai su vaikais būtų švelnesni.
- ... tarp mokinių ir mokytojų būtų tarpusavio supratimas.
- ... mokinsys būtų lygus su mokytoju.
- ... mokytojai gerbtų mokinius.
- ... būtų geri mokytojai ir mažiau pamokų.
- ... ateitų geri ir mandagūs mokiniai, kad mokytojai būtų patenkinti.
- ... mokytojai ir mokiniai būtų sąžiningi.
- ... mokiniui būtų daugiau dėmesio skiriama kaip žmogui.

Ir tik vienas moksleivis pažymėjo, kad: . . . *parinktų griežtą direktorių...*

Šios sakinių pabaigos leidžia teigti, kad dideliai daliai mūsų tirtų paauglių, nebaigusių pagrindinės mokyklos, ypač aktualūs santykiai su pedagogais, jie pageidautų šiltų, draugiškų santykių, jų supratimo, humaniškumo, demokratiškumo.

Ko lauktų moksleiviai iš savo bendraamžių? Norėtusi atkreipti dėmesį į tai, kad santykių su bendraamžiais svarbą užfiksavo tik penki moksleiviai, kurie nurodė, kad:

- ... santykiai su mokiniais nebūtų piktybiški, bet būtų draugiški.
- ... būtų draugiški, galima būtų bendrauti, nesipykti.
- ... būtų mandagūs ir geresni.
- ... kad mokykloje būtų galima suprasti bendraamžius ir bendrauti su jais.

Reikėtų manyti, kad šie moksleiviai turėjo ir tebeturi bendravimo su bendraamžiais problemų, tačiau tai tik pavieniai atvejai.

Paskutinę nebaigtų sakinių grupę galima būtų sieti su mokymusi ir mokomaisiais dalykais. Moksleiviai nurodė, kad jų kuriamoje mokykloje:

- ... mokslai būtų lengvesni. . . nebūtų didelis mokymosi krūvis.
- ... nebūtų visokių sustiprintų dalykų. . . mokykla būtų paprastesnė.
- ... būtų mažiau pamokų arba jos būtų trumpesnės.
- ... būtų šiek tiek mažiau reikalaujama.



... galima būtų mokytis tik įdomiausius dalykus.

... būtų daugiau įdomių dalykų. ... būtų lengva ir įdomu mokytis.

Šie pateikti atsakymai leidžia manyti, kad moksleiviai siekia lengvesnėmis priemonėmis įsigyti išsilavinimą. Jų atsakymai gali būti susieti su moksleivių sumažėjusiais siekiais, kurie atsispindi ir jų asmenybės charakteristikose.

Kita grupė moksleivių labiau išryškino mokomuosius dalykus, kurių jie norėtų mokytis savo kuriamoje mokykloje. Jie norėtų, kad:

... būtų daugiau darbų pamokų.

... būtų daugiau fizinio, informatikos, ir kitų įdomių dalykų.

... būtų daugiau renginių.

Šie atsakymai rodo, kad moksleiviai nurodo labai mažą dalykų skaičių, kurie padėtų jiems save aktualizuoti mokykloje ir mokymo(si) procese. Manytume, kad šie rezultatai reikalautų papildomų tyrimų.

## Išvados

*Apibendrinant moksleivių išsakytas mintis apie mokyklą, kurioje jie norėtų mokytis, galima būtų teigti, kad tokia mokykla turėtų būti paremta:*

- sėkmės motyvacija;
- pedagogų ir moksleivių tarpusavio bendradarbiavimu;
- diferencijuotu mokymu, atitinkančiu moksleivių interesus bei gebėjimus;
- aiškiomis ateities perspektyvomis, kurios būtų svarbios ir aktualios moksleiviams.

Rezultatai rodo, kad moksleiviams labai sunku susigaudyti savo poreikiuose ir galimybėse, todėl moksleivių išėjimas iš mokyklos iki 16 metų - tai ilgas ir sudėtingas procesas, kuris turėtų apimti socialinius, ekonominius, medicininius, pedagoginius, psichologinius tyrinėjimų aspektus.

## Literatūra

1. Delors J. Mokymasis - paslėptas lobis // Mokykla. - 1996. - Nr. 12. - P. 1-4.
2. Ekstrom R. B., Goertz M. E., Pollack J. M., Rock D. A. (1986) Who drops out of high school and why? Findings from a national study. Teachers College Record, 87. - P. 356-373.
3. Gold, M., Mann, D. W. (1984) Expelled to a friendlier place: A study of effective alternative schools. Ann Arbor: University of Michigan Press.
4. Finn J. D. Withdrawing from school // Review of Educational Research, 1989. - Vol. 59. - No. 2. - P. 117-142.
5. Newmann F. M. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. Harvard Educational Review, 51. - P. 546-564.

## Summary

### THE IMAGINATION OF “GOOD SCHOOL” OF STUDENTS WHO DROPOUT FROM BASIC SCHOOL

The author deals with the problems of dropouts. It is described the theoretical understandings dropping out as a developmental process: “the frustration-self-esteem”

model and the “participation-identification” model focuses on students’ “involvement in schooling”. In the other part of this article the author familiar with research study on the characteristics of students attending youth schools (previous dropouts): the lower participation of school, poor academic performance, critical age of students who drop-out of schools. The data bases shows that mostly students would like to attend the basic school if the activity will be based on success motivation; communication and co-operation with teachers; differentiation of students abilities, academic performance; and educational programme oriented to students needs, interests. Besides that author presents the students imaginations concerning the good school.

*Pedagogikos institutas*

# APIE STUDENTŲ SAVIAUKLĄ

Valentinas Spurga

Mokytojo profesija svarbi, sudėtinga, reikalaujanti iš jo turėti daug įvairių psichinių, dvasinių, moralinių, fizinių, valios ir kitų asmens savybių, o taip pat dalykinių bei pedagoginių žinių ir gebėjimų. Pasirengimas mokytojo profesijai negali apsiriboti vien dalykinių, pedagoginių bei psichologinių ir kitų su pedagogine veikla susijusių žinių įsigijimu, bet ir savo asmens įvairių savo savybių žinojimu, jų įvertinimu, turint tikslą teigiamas savybes tobulinti, neigiamas slopinti, o taip pat ir naujas išsiugdyti.

Pedagogines ir dalykines žinias bei įgūdžius studentai - būsimieji mokytojai - dėstytojų vadovaujami, įgyja studijų aukštojoje mokykloje metu. Jas įsigyjant, žinoma, taip pat reikia daug studento jėgų ir savarankiškumo. Tačiau asmenybės savybių išsiugdymu, jų tobulinimu jie patys turėtų susirūpinti ir skirti tam didelį dėmesį ir pastangas. Todėl iškyla studentų saviauklos problema.

Visi žymūs tiek praeities, tiek dabarties pedagogai aukštai vertina saviauklą, jos reikšmę žmogaus gyvenime, tačiau ją apibūdina įvairiai. Vieni pedagogai saviauklą apibūdina kaip žmogaus veiklą, kurios tikslas - keisti save. Taip apibūdinę saviauklą, galėtume tvirtinti, kad ja užsiiminėja visi, net nusikaltėliai - juk jie irgi "keičia" save, ugdydamiesi grubumą, užgniauždami sąžinės balsą ir pan. Argi tai galima vadinti saviaukla? Saviaukla yra pozityvus procesas. Kiti pedagogai saviauklą apibūdina kaip asmens pastangas ugdyti teigiamas savybes ir šalinti neigiamas.

L. Jovaiša saviauklą apibūdina kaip "savęs tobulinimas visuomeninio auklėjimo procese savimonės plėtotės pagrindu" (1, p. 204) V. Jakavičius saviauklą apibrėžia taip: "...saviaukla yra sąmoningas poveikis pačiam sau" (2, p. 279).

Lietuvių enciklopedijoje, išleistoje JAV, saviaukla apibūdinama plačiai. Joje rašoma: "Saviaukla, auklėjimasis, siekimas išsiauklėjimo savo paties pastangomis; savarankiškos pastangos išauklėti savo charakterį ir savo asmenybę pagrįsti vertybėmis; savarankiškas savo vertybių sistemos išvystymas ir pagal ją savęs formavimas. S., arba auklėjimasis, yra visokio auklėjimo tikslas bei jo atbaigiamasis laipsnis. Auklėjimo vertė dažnai matuojama tuo, kiek ji paruošia augantį žmogų toliau jau savarankiškai auklėtis - formuoti save pagal savo įgimus individualius pradus ir jo kultūriškai, sociališkai, morališkai bei religiškai pagrįstą vertybių sistemą" (3, p. 26).

Saviauklos sąvoką apibrėžti trukdo šio proceso sąmoningumo, sistemingumo, intensyvumo skirtingas supratimas. Jei saviauklą laikysime kaip bet koki poveikį sau, nesąmoningą savireguliaciją, intuityvius poelgius - tuomet ji bus apibūdinama vienaip: pavyzdžiui, kaip poveikis sau pačiam ar pastangos keisti save ir panašiai. Kitaip ji bus apibūdinta, jei į šį procesą žiūrėsime kaip į sąmoningą ir sistemingą žmogaus veiklą.

Mūsų nuomone, saviauklą reikėtų apibūdinti kaip sąmoningus, kryptingus ir sistemingus asmens poveikius sau, kurių tikslas - slopinti bei šalinti vienus ar kitus savo trūkumus ir tobulinti jau turimas teigiamas savybes ir ugdyti naujas, atitinkančias asmens susidariusią dvasinių, dorovinių, religinių, tautinių ir kitų vertybių sistemą. Svarbūs šio apibrėžimo momentai yra tie, kad saviaukla - sąmoninga, kryptinga ir sisteminga veikla.

Tik tada, kai žmogus suvokia saviuklos esmę, reikšmę, būtinumą, žino saviuklos teoriją, jos metodus ir sąmoningai kelia sau tobulinimosi užduotis ir stengiasi jas įvykdyti, galima teigti, kad jis ėmėsi saviuklos. Reikia pabrėžti, kad saviukla - pozityvus procesas, kurio esmė yra tobulinimas.

Šio straipsnio autorius jau keletą metų tyrinėja Vilniaus pedagoginio universiteto studentų saviuklos problemas, jų supratimą apie saviuklą, užsiiminėjimą ja bei intensyvumą, įvairių poveikių sau (saviuklos metodų) naudojimą ir kt. Tuo tikslu anketinės apklausos forma buvo apklausti įvairių kursų ir specialybių 608 Vilniaus pedagoginio universiteto studentai. Pirmiausia autorių domino, kaip studentai supranta saviuklą. Į klausimą "Kas yra saviukla?" iš 608 studentų saviuklą apibūdino aiškiai, plačiai ir, autoriaus nuomone, teisingai 242 (39,2%), apytiksliai (iš dalies teisingai) 293 (48,2%) ir neteisingai 73 (12%).

Pateikiu studentų atsakymų pavyzdžius, kuriuos autorius vertino kaip teisingus.

II kurso lituanistė Ingrida: "Saviukla - tai žmogaus pastangos pakeisti savo charakterio bruožus, t.y. išgyvendinti neigiamus, įsigyti teigiamus. Kartu tai ir ydų, neigiamų įpročių atsisakymas. Apskritai, tai žmogaus stengimasis pasidaryti tobulesniu, tačiau ne kitiems reikalaujant, o pačiam sąmoningai tai suvokiant".

I kurso Istorijos fakulteto studentė Laima: "Saviuklą turbūt galima apibūdinti labai įvairiai kaip ir auklėjimą. Saviuklą aš suprantu kaip nuolatinį savęs tobulinimą. Tai ir savęs analizavimas, savo poelgių išsiaiškinimas ir objektyvus įvertinimas, tuo pasiekiamas geresnis savęs supratimas, o tai padeda geriau suprasti ir kitus, o svarbiausia, kontroliuoti save, padeda išsiugdyti teigiamas būdo savybes ir kovoti su ydomis. Saviuklai, be abejo, reikalinga tvirta valia, tačiau saviukla irgi gali padėti tą valią išsiugdyti".

Istorijos fakulteto II kurso studentas Darius: "Žodį saviukla galima išskaidyti į žodžius save + auklėjimas. Tai yra savęs kontroliavimas, mokėjimas laiku dirbti, taupyti laiką. Manau, kad saviukla padeda ugdytis žmogui įgūdžius. Svarbiausia, ko reikia, kad suvoktume saviuklą, tai pažinti save. Todėl, kad tik pažindami save mes galėsime pažinti ir kitus žmones, ir pasaulį."

Apytiksliai vertinau tokius atsakymus: "Saviukla - tai savęs auklėjimas, valios grūdinimas, savęs pažinimas ir tobulinimas", "Saviukla - tai savęs auklėjimas, tobulinimas, tinkamas elgesys, savo padarytų klaidų pastebėjimas ir taisymas", "Saviukla - tai stengimasis valios pastangų dėka pakeisti save, savo blogus įpročius", "Saviukla - savęs ugdymas, savo dvasinio pasaulio turinimas, mokymasis dorai elgtis".

Iš atsakymų matyti, kad dauguma (88%) studentų saviuklą supranta teisingai arba iš dalies teisingai, ją apibūdindami įdomiai, originaliai, pabrėždami vieną ar kitą saviuklos proceso pusę, atskleisdami jos turinį. Yra studentų, pateikusių tokių saviuklos apibrėžimų, kurie ne blogesni už kai kuriuos paskelbtus pedagogų darbuose. Tai liudija neblogą studentų pedagoginį išprusimą.

Neteisingai vertinom tokius atsakymus: "Saviukla - savęs auklėjimas", "Saviukla - kai pats žmogus save auklėja" ir pan.

Iš 608 apklaustų studentų, 274 (45%) tvirtina, kad užsiiminėja saviukla, retkarčiais - 262 (43%) ir neužsiiminėja - 45 (7,4%), neatsakė - 27 (4,4%).

Kas paskatino saviuklai, iš kur sužinojo apie saviuklą? 240 studentų (39,4%) atsakė, kad juos su saviukla supažindino mokytojai, t. y. apie ją sužinojo mokykloje. 176 (29,2%) apklaustųjų apie tai sužinojo, skaitydami spaudą, knygas, kitą literatūrą.

118 (19,4%) teigė, kad juos į saviuklą nukreipė tėvai. Dalis studentų atsakė, kad apie saviuklą sužinojo iš draugų, kiti - kad suprato patys, t.y. iš bendro išsilavinimo, privertė pats gyvenimas, asmeninė patirtis, santykiai su kitais žmonėmis arba savaime jaučia poreikį. Buvo ir tokių, kurie apie tai nieko negalėjo pasakyti.

Matome, kad 88,1% apklaustųjų studentų tvirtina, kad jie, vieni intensyviau, kiti mažiau, užsiiminėja saviukla. Tačiau reikia pastebėti, kad tik 39,4% studentų apie saviuklą sužinojo mokykloje. Todėl galima teigti, kad mokyklose saviuklai dar neskiriamas reikiamas dėmesys. „Lietuvos švietimo koncepcijoje“ rašoma: „Asmens ugdymas - tai būtinų sąlygų individo prigimtyje glūdintiems gebėjimams kūrybiškai reikštis, perimant ir plėtojant kultūrą, visumą. Taip apibrėžiamas ugdymas apima mokymą-mokymąsi, lavinimą-lavinimąsi, auklėjimą-saviuklą“ (4, p. 6).

Pedagoginio universiteto studentų saviuklai reikalinga, kad jie gerai žinotų reikavimus mokytojui, t.y. kokias reikia turėti savybes, kad būtų galima sėkmingai su mokiniiais bendrauti, juos mokyti. K. Pukelis rašo: „Jei vaikui nepatinka mokytojas, jo asmenybė, tai nepatinka ir visi to mokytojo ugdomieji veiksmai, juos paprastai slapta arba atvirai jis ignoruoja“ (5, p. 97). Mokytojo asmenybės reikšmę pabrėžia ir S. Šalkauskis. Jis rašo: „Mokytojo asmenybės reikšmė ypatingai svarbi auklėjime, nes ugdytojas yra vadovas patarėjas, pašauktas vesti ugdytinį susiformuoti į vertingą asmenybę pagal dorines gyvenimo normas“ (6, p. 315).

Norint išsiaiškinti, kokias mokytojo savybes studentai labiausiai vertina ir kokias smerkia, buvo atliktas tyrimas. Anketų, rašinių ir pokalbių metodais buvo apklausti 198 studentai. Anketoje, kurioje buvo klausiama, kokias mokytojo teigiamas savybes labiausiai vertinate, 145 studentai (73,2%) atsakė, kad labiausiai vertina gerą dalyko žinojimą, 132 (66,6%) - mokėjimą dėstyti, 115 (5%) - pedagoginį taktą, 108 (54,5%) - mokėjimą bendrauti, 107 (54%) - mokytojo humoro jausmą, 81 (40,9%) - platų intelektą. Daug studentų vertino tokias mokytojo savybes: demokratiškumą, nuoširdumą, kūrybiškumą, gyvą vaizduotę, mokėjimą mokinius suprasti, paguosti. Mane kiek nustebino, jog palyginus nedidelis procentas studentų nurodė, kad mokytojui būtini organizaciniai gabumai (46 studentai arba 23,2%), nors iš savo pedagoginės patirties galiu tvirtinti, kad kiekvienas pedagogas turi būti geras organizatorius, nes nuo to žymia dalimi priklauso mokinių klasės drausmė pamokų metu, mokėjimas greitai įvertinti situaciją ir priimti naujus sprendimus, sugebėjimas planuoti darbą ir t.t. Tiesa, pedagogikos vadovėliuose apie tai irgi beveik nerašoma. Mane nustebino tai, kad studentai nurodė daugiau kaip 100 teigiamų savybių, kurios reikalingos mokytojui. Jas visas išvardinti nėra galimybių. Nurodysiu tik keliolika: mylėti vaikus, objektyvumas, aktoriniai gabumai, tautinis nusiteikimas, susivaldymas, stipri valia, darbštumas, domėjimasis mokinio gyvenimu, gera kalba, komunikabilumas, reikiamas griežtumas, teisingumas, gerumas, drausmės palaikymas be pikto šaukimo, tvarkingumas, inteligentiškumas, sugebėjimas priimti mokinį, koks jis yra ir t. t.

Į klausimą, kokios mokytojo savybės labiausiai nepatinka, iš 198 studentų nurodė, kad blogiausios savybės yra: blogas dalyko išmanymas - 98 studentai (49,4%), blogas dėstymas - 104 (52,5%), netaktas - 109 (55%), šališkumas - 106 (53,5%). Apklaustieji nurodė dar apie 150 neigiamų mokytojų savybių: perdėtas griežtumas, smulkmeniškumas, mokinių skirstymas į gerus ir blogus pagal tėvų padėtį ar profesiją, konservatizmas, mokinio žeminimas prieš klasę, despotiškumas, grubumas, arogancija, humoro nesuprati-

mas, abejingumas dėstomam dalykui, išdidumas, galvojimas, kad mokinys neturi jokių teisių, savęs laikymas visažiniu ir neklystančiu, prasta kalba, nemokėjimas bendrauti su mokiniais, nereikalingas kalbėjimas, griežtumo stoka, reikalavimas mintinai iškalti vadovėlių ir t.t. Buvo net tokių pasakymų - pamišimas, žioplumas, kerštingumas, ciniškumas, fizinių bausmių naudojimas (!), higienos stoka ir pan. Kaip matyti, mokiniai labai įdėmiai stebi mokytoją, jį visapusiškai analizuoja ir menkiausia mokytojo klaida jau vertinama kaip bloga savybė. Blogų pedagogų savybių mokiniai pastebi daugiau negu teigiamų.

Rašiniuose studentai rašė apie mokytojo išvaizdą: "Mokytojo išvaizda taip pat turi svarbų vaidmenį. Nuo to priklauso, ar jis bus gerbiamas, ar jo klausys mokiniai. Mokytojas turi būti pasitempęs, orus, tvarkingas", "Mokytojo drabužiai turi būti švarūs, tvarkingi. Svarbu, kad mokytojo apsirengimas nebūtų kvailas, nes toks apsirengimas sukelia mokinių nepasitikėjimą". Studentai rašė ir apie mokytojo temperamentą. Vieni tvirtino, kad bet kokio temperamento mokytojas gali sėkmingai dirbti, kai kurie blogiau vertino cholerikus ir melancholikus.

Studentai savo rašiniuose nagrinėjo mokytojų - vyrų ir moterų - problemą. "Mokytojai, vyrai ir moterys, turi savo pliusų ir minusų. Moterys daugiau švelnesnės, jautresnės mokinių problemoms, sugeba jiems patarti, tačiau jos gali būti netvirto būdo, joms sunkiau valdyti klasę. Vyrai paprastai būna tvirto būdo, reiklūs, gerai dėsto savo dalyką, tačiau jiems trūksta švelnumo ir jautrumo". Beveik visi pažymi, kad mokykloje turėtų būti po lygiai moterų ir vyrų.

Kalbant apie mokytojo amžių, studentai pažymi, jog ir jaunas, ir senesnis mokytojas turi ir pliusų, ir minusų. "Mokytojo amžius taip pat nemažai lemia. Labai jaunas pedagogas dar be patirties, sunkiau valdo klasę, nemoka tinkamai organizuoti pamokos, o labai seni, nors ir turi didelę patirtį, bet irgi ne visada sugeba pritapti prie mokinių, rasti su jais bendrą kalbą. Tad labiausiai tinkamas mokytojo amžius yra vidutinis, o apskritai, geriausias mokytojas (nepaisant amžiaus) yra tas, kuris širdyje jaunas ir į gyvenimą sugeba pažvelgti ne tik suaugusiojo, bet ir vaiko (pradinuko, paauglio) akimis, kuris niekad neužmiršta, kad jį supa vaikai". Gerai pasakyta - nieko ne pridėsi.

Pateikėme ir tokį klausimą: "Ar turėjote mokytoją, kuris jums būtų idealu?". Iš 198 115 studentų (58%) atsakė, kad turėjo, 55 (27,7%) - kad neturėjo, negalėjo atsakyti 25 (12,6%), 3 nieko neatsakė. Man atrodo yra gerai, kad 58% studentų turėjo idealų mokytoją. Tai rodo, kad daugelis mokytojų turi mokinių pasitikėjimą, jie juos vertina, laiko pavyzdžiu.

Labai svarbu, kad studentai pažintų save, žinotų savo teigiamus ir neigiamus charakterio bruožus, kitas dorovines-valines savybes, temperamentą, tas savo savybes teisingai įvertintų ir žinotų, ar jos tinkamos mokytojo profesijai. Kaip rodo tyrimai, studentai neblogai pažįsta pedagogo profesiją, reikalavimus jai, asmeninių savybių reikšmę. Į klausimą "Ar bandėte ugdyti tas savybes, kurios bus reikalingos mokytojo darbui?" atsakė, kad bandė 83 (41,9%), nebandė - 44 (22,2%), apie tai dar negalvoja 68 (34,8%). Buvo ir tokių atsakymų: "nebandžiau ir nebandysiu".

Gyvenimo patirtis ir moksliniai tyrimai bei stebėjimai rodo, kad įsisavinti sudėtingą mokytojo profesiją galima tik išsiugdžius profesinę savimonę ir užsiiminėjant profesine saviuokla.

Profesinė savimonė - žinojimas apie vienos ar kitos profesijos specifiškumą, sudėtingumą, tos profesijos reikalavimus asmeniui ir, visa tai suvokus, būtina susikurti savo



asmenines nuostatas, numatyti gyvenimo perspektyvą, tikslus ir pagal juos veikti.

Saviauklos procese reikia išskirti tris momentus. Pirma, asmuo turi gerai pažinti save, žinoti savo teigiamas ir neigiamas savybes, jas teisingai įvertinti, antra - norėti tobulintis ir trečia - mokėti save paveikti, t.y. panaudoti saviauklos būdus ir metodus.

Noras tobulintis yra saviauklos motyvų veika. Saviauklos motyvų yra daug: kilnus gyvenimo tikslas, gilus susirūpinimas savimi, noras būti savarankiškam ir siekimas gero vardo visuomenės tarpe, įsitvirtinti gyvenime bei išreikšti save, įsigyti profesiją ir kt.

Yra atlikta pedagoginių tyrimų, iš kurių matyti, dėl ko vaikinai ir merginos stoja į aukštąsias pedagogines mokyklas. Pirma, tai dalyko pamėgimas, antra, dalyko pamėgimas kartu su noru tapti to dalyko mokytoju ir, trečia, poreikis įsigyti aukštąjį mokslą. Vilniaus pedagoginio universiteto studentai ne visi pasiryžę tapti mokytojais. Į klausimą „Ar pasiryžęs tapti mokytoju?“ iš 198 studentų atsakė: tvirtai pasiryžę 49 (24,7%), dar svarsto 97 (48,9%), šiuo metu dar negali atsakyti, dar neapsisprendę (26 (13,1%)), dar negalvoja apie tai 26 (13,1%). Buvo apklausti I-II kurso studentai. Norint gauti patikimesnius duomenis, reikėtų atlikti platesnius tyrimus. Manau, kad atlikus tokius tyrimus, visvien paaiškėtų, kad dalis studentų dar neapsisprendę būti mokytojais.

Profesinė saviaukla atsiranda tik tuomet, kai studentas tvirtai nusprendžia tapti vienu ar kitu specialistu. Rimtas ir tvirtas apsisprendimas tapti mokytoju yra svarbiausias mokytojo profesinės saviauklos motyvas. Kai kurie tapti mokytoju apsisprendžia jau gana anksti - vaikystės ir paauglystės metais.

Užsiiminėjant saviaukla, reikia žinoti, kaip save paveikti, t.y. panaudoti poveikio sau būdus arba, kitaip sakant, naudotis saviauklos metodais, mokėti save tobulinti. Kiekvienas žmogus skirtingas, unikalus, o gyvenimas labai sudėtingas. Keičiasi gyvenimo sąlygos, keičiasi ir pats žmogus, kiekvienas turi vis kitokią gyvenimo tikslą, skirtingus idealus, dvasines vertybes. Be to, jaunas žmogus turi įsigyti profesiją, kurią įsisavinant reikia išsiugdyti tam tikras savybes. Žmogus, suprantama, nuolat turi save paveikti, nusiteikti, kai yra reikalas - nusiraminti, padrąsinti save, pasiryžti, nugalėti vidinius ir išorinius dirgiklius, kurie kliudo, siekiant tikslo ir t.t. Pavyzdžiui, žmogus vienaip nusiteikia prieš sudėtingą darbą, egzaminą, susirgus, kilus konfliktui, smarkiai padidėjus darbo krūviui, kitaip - būdamas svečiuose, dar kitaip - dalyvaudamas laidotuvėse. Mokymasis, darbas, profesijos įsigijimas reikalauja iš žmogaus tam tikrų savybių, kurias reikia išsiugdyti. Tačiau dažnai įvairiais atvejais jis save paveikia nesąmoningai, intuityviai atsižvelgdamas į aplinkybes. Dažnai asmuo nežino saviauklos teorijos, poveikio sau būdų ir todėl, kai iškyla reikalas, nemoka atsipalaiduoti, susikaupti, emociškai nusiteikti, tinkamai pailsėti, pasiekti tikslą ir t.t. Teisingai pastebi gydytojas psichiatras V. Levis: „Valdyti save sunku tada, kai tas labiausiai būtina. Daugelis žmonių to niekada nesimoko. Tad argi nuostabu, kad į egzaminus kartais ateinama nepasiruošus?“ (7, p. 6). Suprantama, autorius turi omenyje gyvenimo egzaminus.

Aš esu „suinventorizavęs“ ir išsiaiškinęs apie 40 saviauklos metodų. Tuo tarpu studentai, nors ir vertina saviauklą, tačiau apie ją mažai žino, naudojami ja intuityviai, epizodiškai. Tai rodo tyrimo duomenys: iš apklaustų 608 studentų negalėjo nurodyti nė vieno metodo 108 studentai, 1-2 metodus nurodė 266. Daugiausia buvo nurodyti 4-5 metodai. Pavyzdžiui: „Tiksliai neatsimenu metodų pavadinimų, bet dažniausiai mano saviaukla vyksta mąstant, skaitant knygas, bendraujant su žmonėmis. Kartais tenka tiesiog prisiversti, įsakinėti sau, įteiginėti, griebtis valios pastangų, bet dažniausiai aš pati su

savimi “draugiškai susitariu” (7 metodai), “Kiekvieną vakarą susumuoju savo atliktus dienos darbus, klausu savęs, kodėl taip pasielgiau, ieškau būdų keistis. Išsikeliu sau užduotį, ją suformuluoju ir bandau besąlygiškai vykdyti. Sunku, bet... Tai daryti stengiuosi, kad kitiems nekristų į akis” (4 metodai). Tokių atsakymų reta. Kaip minėta, daugiausia nenurodoma jokių būdų ar metodų, arba atsakoma: “Rašau dienoraštį”, “Panaudoju valios pastangas”, “Suklydusi - stengiuosi pasitaisyti”, “Save stebiu” ir pan.

Tobulinimasis, savireguliacija, valdymasis reikalauja panaudoti įvairių būdų. Vienaip reikia save paveikti ruošiantis seminarams, kitaip save nuteikiant sudėtingam uždavinio sprendimui, o ypač jį sprendžiant, dar kitaip - nugalint tingumą.

Apsispręsti padeda savęs įtikinimo metodas, nugalėti baimę - savęs padrašinimas, atlikti savitvarkos darbus - prisivertimas. Kad neužmirštume, naudojame priminimą sau, kovodami su blogais įpročiais - draudimą sau, norėdami susikurti reikiamą nuotaiką, naudojame savitaigą, reikia ką nors staigiai įvykdyti ar nugalėti didelį nenorą - naudojame įsakymą sau, blogai pasielgę, save smerkiame ir t.t.

Saviauklos metodai yra šie: saviauklos programos ir išipareigojimų sudarymas, savikritika, savęs įtikinimas, prisivertimas, įsakymas sau, atgaila, savikontrolė, savęs drašiniimas, pritarimas sau, savęs guodimas, teisinimas, ramėjimas, instruktavimas, priminimas sau, dėmesio atitraukimas ir minčių perkėlimas, veiklos pakeitimas, draudimas sau, savęs nuteikimas, savęs paruošimas, pasmerkimas, sekimas tėvų, mokytojų, draugų, pažįstamų, mėgstamų herojų pavyzdžiu, nurodymas sau, prisiminimai, savitaiga, savitvarda, taisyklių susidarymas ir jų laikymasis, pasišventimas, pasiaukojimas, priesaika ir kt.

Nuo 1996/97 m.m. pradžios Vilniaus pedagoginiame universitete, kaip vienas pasirenkamųjų dalykų, buvo įvestas ir “Saviauklos pedagogikos” kursas. Jį tais mokslo metais išklausė 219 įvairių fakultetų studentų.

## **Išvados**

1. Rengiantis pedagogų profesijai, studentams reikia tobulinti savo asmens kai kurias teigiamas savybes, slopinti neigiamas ir ugdyti naujas. Tai galima padaryti tik saviauklos pagalba. Mūsų atliktų tyrimų duomenimis, studentai aukštai vertina saviauklą, supranta jos reikšmę ir dauguma (88%) vienokiu ar kitokiu intensyvumu ją užsiiminėja. Tačiau studentai nėra giliai susipažinę su saviauklos teorija ir praktika, todėl jos rezultatyvumas nedidelis. Tik 29% studentų apie saviauklą sužinojo mokykloje iš mokytojų.
2. Aukštųjų pedagoginių mokyklų, visų pirma, pedagoginių-psichologinių disciplinų dėstytojų pareiga - skatinti studentus ugdyti savo pedagoginę-profesinę savimonę, tuo tikslu parodant pedagogo profesijos reikšmę, specifiškumą, įdomumą ir t.t.
3. Skatinti studentus daugiau gilintis į saviauklos problemas. Reikėtų pedagogikos ir psichologijos paskaitose dalį laiko skirti saviauklos teorijai ir praktikai.

## **Literatūra**

1. Jovaiša L. Pedagogikos terminai. - K., 1993.
2. Jakavičius V., Juška A. Mokyklos pedagogika. - K., 1996.
3. Lietuvių enciklopedija. T. 27. - Boston, 1962.
4. Lietuvos švietimo koncepcija. - V., 1992.

5. Pukelis K. Mokytojų rengimas ir tautos kultūra. - K., 1995.
6. Šalkauskis S. Pedagoginiai raštai. - K., 1991.
7. Levis V. Menas būti savimi. - V., 1977.

## Summary

### STUDENT SELF-EDUCATION

The profession of a pedagogue requires a great deal of psychic, moral, ethical, physical and other characteristics. Therefore, a problem of self-education of students - the would-be teachers - arises. Having done research into students' self-education, the author of the article has established that 88% of them cultivate self-education. Their self-education, though, is not profound and comprehensive enough, owing to the students' lack of theoretical and practical knowledge of self-education. Students are rather well aware of the significance and specific character of a teacher's work, as well as of the requirements for a teacher's personality. For instance, they have indicated over 100 positive features of a teacher as well as more than 150 negative ones. This awareness creates conditions for the formation of pedagogical self-consciousness and for the building-up, on that basis, of one's self-education. The author is of the opinion that, nevertheless, the assistance of teachers of higher education institutions is absolutely necessary in this regard.

*Vilniaus pedagoginis universitetas*

# BUITIES KULTŪROS IR DARBŲ MOKYTOJŲ POŽIŪRIS Į TRANSFORMACIJOS METODO TAIKymo GALIMYBES UGDANT MOKINIŲ KŪRYBIŠKUMĄ IR MĄSTYMĄ

Loreta Statauskienė

**Temos aktualumas.** Šiuo metu, kai keliame aukštus reikalavimus žmogaus asmenybės ugdymui, o „ugdymo, kaip būties formos, vienas iš tikslų - išskleisti visas individualybės savirealizacijos galimybes” (5, p. 5), mokykla, kaip ir apskritai visuomenė, vertina ir jaučia pareigą puoselėti kūrybiškumą.

L. Jovaiša knygoje „Edukologijos įvadas”, skyriuje „Ugdymo mokslo dalykas ir struktūra” teigia, kad „Ugdymas - tai žmogaus pilnutinio gyvenimo kūryba jo paties jėgomis, aprūpinant jį saviraiškos priemonėmis” (5, p. 9) ir kaip gyvenimo pagrindus išskiria protą, kūrybą ir dorą.

Lietuvos švietimo koncepcija taip pat sako, jog „Reformuoto ugdymo pagrindinis tikslas - savarankiška ir kūrybinga, maksimaliai jau mokykloje savo sugebėjimus atskleidžianti asmenybė” (6, p. 5).

Tačiau mokykloje iškyla **problema**: ugdymo procesui pilnai atskleisti trūksta kūrybiškumą bei mąstymą lavinančių metodų pamokose.

N. L. Gage, D. C. Berliner „Pedagoginėje psichologijoje” sako: „Galbūt didžiausia auklėtojo parama globotiniui yra tai, kad naujokas turi galimybę sužinoti, kaip jo mentorius protauja, kai sprendžia problemas. Naujokas turi ne tik perimti mentoriaus žinias, bet ir išmokti jo galvosenos” (3, p. 252) ir analizuoja perkėlimo (transfer) metodo privalumus, kuris padeda išmokti mokomąjį dalyką, paskatina pageidaujamą kūrybišką elgesį. Autoriai išskiria turinio transformaciją, kuri remiasi ankstesnės ir naujos situacijos tapačiais prasminiais elementais, bei procedūrų transformaciją, kuri remiasi abiejų situacijų tapačiais dėsningumais.

Susiliejančio ugdymo šalininkas pedagogas ir psichologas Nilsas M. Grendstadas pabrėžia, jog „...tam, kad atrastume ko nors prasmę, turime su tuo dalyku turėti asmeninį santykį” (4, p. 17) ir vieną iš veiksmų, kurie daro įtaką atradimo (kitaip - išmokimo) procesui, pateikia nedidelį eksperimentą, atlikdamas „vaizduotės kelionę”, t. y. atlikdamas transformavimą, daro išvadą, jog šitaip „dirba žmogaus jausmai ir šių jausmų dėka mes sužinome tokių dalykų, kurių neišsiaiškintume kitokiais būdais” (4, p. 25). Matome, jog transformacijos metodas padeda ne tik atskleisti ugdymo procesą, bet ir praturtina jį gyvenimo pagrindo - doros (jautrumo, valios ir gėrio, papročių ir darbo) atradimu sau.

„Transformacija - lot. transformatio - pavertimas, pavirtimas, keitimas, per(si)tvarymas, per(si)formavimas”, - tokį šios sąvokos aiškinimą randame tarptautinių žodžių žodyne (10, p. 496).

Transformacijos principo esmė (- tai, kad vieno modelio konstrukcinių detalių pagrindu pilnai ar dalinai jas transformuojant, gaunami kiti modeliai), pavaizduota schemomis, piešiniais ir brėžiniais, o taip pat transformacijos variantai išdėstyti knygoje „Drabužių

modeliavimas transformacijos pagrindu” (1, p. 6-25).

Žurnale „Tautinė mokykla” (7, p. 15-18), išdėstoma galimybė taikyti šį mokinių kūrybą ir mąstymą lavinantį metodą vidurinėje bendrojo lavinimo mokykloje buitės darbų pamokose.

Išanalizavę kai kurias tyrinėtojų mintis apie reformuotą ugdymą ir kūrybiškumą bei mąstymą skatinantį transformacijos metodą, jo pritaikymą ir teigiamą poveikį asmenybės vystymosi procese, t. y. apie šio metodo galią ne tik duoti tam tikrų žinių sumą, bet formuoti apibendrintus mokėjimus ir įgūdžius, kurie teiktų galimybę greitai orientotis visai naujose situacijose, bei kūrybiškai spręsti iškilusius praktinius uždavinius. Matome, jog transformacijos metodas įgalina mokytojus ugdyti mokinių kūrybiškumą ir mąstymą, tačiau mes nežinome, ar mokyklų mokytojai yra tam pasiruošę... Juk „nuo mokytojų asmenybės savybių, jų charakterio bruožų, profesinės kompetencijos labai priklausys augančios kartos kūrybingumas, nes mokykla yra pagrindinė vieta, kur ugdomas žmogus kaip kūrėjas” (9, p. 25). Todėl iškėlėme **tikslą**: ištirti empirinį mokytojų požiūrį į transformacijos metodo taikymą vidurinėje bendrojo lavinimo mokykloje.

„Vienas svarbiausių būdų mokymo efektyvumui didinti turėtų būti teisingas darbinio ugdymo traktavimas” (2, p. 34), t. y. kūrybinės projektinės veiklos vystymas. Projektinę veiklą papildantis bei praplečiantis jos įtaką žmogaus asmenybės formavimui, yra transformacijos metodo taikymas darbinėje veikloje, todėl mūsų pasirinktas **tyrimo objektas** - 46 pedagogai - buitės kultūros ir darbų mokytojai, atvykę į mokytojų kvalifikacijos kėlimo kursus.

Empiriniam mokytojų požiūriui ištirti taikėme anketinės apklausos **metodą** ir sudarėme klausimyną.

## Metodika

1. Jūsų pedagoginis pasiruošimas:
  - a) su pedagoginiu buitės darbų mokytojo pasiruošimu;
  - b) be pedagoginio buitės darbų mokytojo pasiruošimo;
2. Jūsų pedagoginis buitės darbų mokytojo darbo stažas;
3. Ar naudojotės eksperimentinėm vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos programomis darbų mokymui?
4. Ar taikote dizaino principus savo pamokose?
5. Kaip Jūs suvokiate transformacijos principą?
6. Ar gaminate transforminius suvenyrus buitės darbų pamokų metu?
7. Ar mokiniai, Jūsų nuomone, domisi dizainu?
8. Kokius, Jūsų nuomone, mokinių sugebėjimus galima vystyti pamokose, taikant transformacijos principo metodą ugdymo procese?
9. Ar savo pamokose taikote transformacijos metodą?
10. Kokias technologijas panaudojate, taikant transformacijos metodą buitės darbų pamokose?

## Rezultatai

Į anketos klausimus atsakė 46 (100%) į mokytojų kvalifikacijos kėlimo kursus atvykę dirbantys Vilniaus ir Kauno miestų pedagogai.

Anketos rezultatai buvo apdoroti kiekybiškai ir išreikšti grafiškai (10 grafikų).



1. *Profesinis mokytojų pasiruošimas*: apklausti 29 (60,87%) - mokytojai su specialiu buities kultūros pasirengimu, 18 (39,13%) - mokytojai, be specialaus buities kultūros mokytojo pasirengimo;

2. *Pedagoginis mokytojų stažas* svyruoja nuo 4 iki 28 metų: 6 metų darbo stažą turi 7 (15,29%) mokytojų, 4 metų darbo stažą turi 6 (13,04%) mokytojų, 5 metų darbo stažą turi 5 (11,15 %) mokytojų, 8 metų darbo stažą turi 4 (8,69%) mokytojų, 13 metų darbo stažą turi 4 (8,69 %) mokytojų, 7 metų darbo stažą turi 3 (6,52 %) mokytojų, 9 metų darbo stažą turi 3 (6,52%) mokytojų, 15 metų darbo stažą turi 3 (6,52%) mokytojų, kiti mokytojai yra išdirbę 10; 12 ;16; 17; 19; 20; 25; 28 metus;

3. *Eksperimentinės darbų programos naudojimas mokykloje*: 98% mokytojų naudojami eksperimentine mokyklos darbų mokymo programa, 2% mokytojų nesinaudoja šia programa;

4. *Dizaino principų taikymas darbų pamokose*: mokytojai, kurie taiko dizaino principus darbų pamokose 91%; mokytojai, kurie netaiko dizaino principų darbų pamokose 7%; mokytojai, neatsakę į šį klausimą 2%;

5. *Kaip mokytojai suvokia transformacijos principą*”: 53% mokytojų neteisingai suvokia transformacijos principą, 45% mokytojų nepilnai suvokia transformacijos principą, 2% mokytojų teisingai ir pilnai suvokia transformacijos principą;

6. *Transforminių suvenyrų gaminimas pamokose*: 63% mokytojų, pamokų metu nedarantys transforminių suvenyrų, 33% mokytojų teigia, jog daro transforminius suvenyrus, tačiau išvardino netransforminius suvenyrus, 4% mokytojų išvardino gaminamus transforminius suvenyrus;

7. *Mokinių domėjimasis dizainu (mokytojų nuomonė)*: 93% mokytojų tvirtina, jog mokiniai domisi dizainu; 7% mokytojų tvirtina, kad mokiniai nesidomi dizainu.

8. *Mokinių sugebėjimų vystymasis transformacijos metodo taikymo pasekoje*: į šį klausimą atsakė visi mokytojai; buvo paminėti šie mokinių sugebėjimai (kai kurie apklaustieji pažymėjo kelis mokinių sugebėjimus): kūrybiškumą 33 (72,45%), vaizduotę /fantaziją/ 16 (39,13%), mąstymą ir loginį mąstymą 18 (39,13%), erdvinį mąstymą 2 (4,35%), išradingumą 8 (17,39%);

9. *Transformacijos metodo taikymas darbų pamokose*: 70% mokytojų taiko transformacijos principą pamokose, 26% mokytojų kartais taiko transformacijos principą pamokose, 4% netaiko transformacijos principo pamokose;

10. *Technologijų panaudojimas pamokose, taikant transformacijos principą*: 30% apklaustųjų neatsakė, 61% paminėjo siuvimą, 45% mezgimą, 40% nėrimą, 9% mitybą, 2% batikos ir karpymo technologijas.

**Susumavus rezultatus**, buvo palyginti labai besiskiriantys atsakymai į 5-ą ir 9-ą anketos klausimus, iš kurių daroma išvada, kad: arba mokytojai dėsto transformacijos principus neteisingai, arba jie visai netaiko transformacijos metodo savo pamokose, nors anketoje teigia priešingai.

## **Bendrosios išvados**

1. Transformacijos principas ugdymo procese gali būti taikomas kaip kūrybiškumą ir mąstymą skatinantis metodas.
2. Mokytojai praktikai pripažįsta transformacijos metodo taikymo galią ugdyti mokinių kūrybiškumą, loginį ir erdvinį mąstymą, išradingumą, estetinį skonį,



bei vaizduotę.

3. Empirinio mokytojų požiūrio į transformacijos metodo taikymą mokykloje, tyrimo duomenimis, transformacijos metodas šiuo metu nėra taikomas ugdymo procese pilnu pajėgumu dėl informacijos stokos pedagoginėje literatūroje, todėl svarbu pritaikyti transformacijos metodo aiškinimą pedagoginių kadro ruošime.

Apibendrinant šį darbą, galima būtų konstatuoti, kad transformacijos metodas yra viena iš projektinės kultūros sudėtinių dalių. Ugdant mokinių visuminį pasaulio pažinimą per darbą ir buitines kultūros pamokas, reikėtų plačiau taikyti projektinės kultūros sampratą, jos principus ir būdus. Tai - tolimesnė tyrinėjimo sritis.

#### Literatūra

1. Акилова З., Петушкова Г., Пацявичюте А. Моделирование одежды на основе трансформации. - М., 1993.
2. Effective teaching. - London, 1992.
3. Gage N. L., Berliner D. C. Pedagoginė psichologija - Educational psychology. - V., 1993.
4. Grendstad N. M. Mokyti - tai atrasti. - V., 1996.
5. Jovaiša L. Edukologijos įvadas. - K., 1996.
6. Lietuvos švietimo koncepcija. - V., 1992.
7. Pacevičiūtė A. Drabužių detalių transformavimas // Tautinė mokykla. - 1989. - Nr. 9.
8. Пацявичюте А. "Моделирование одежды на основе трансформированных деталей конструкции" // Швейная промышленность. - 1987. - Но. 6.
9. Pukelis K. Būsimųjų mokytojų atranka - viena aktualiausių mokytojų rengimo tobulinimo sąlygų // Pedagogika (mokslo darbai). - 1996. - Nr. 32.
10. Tarptautinių žodžių žodynas. - V., 1985.

## Summary

### **ATTITUDE OF TEACHERS OF HOUSEHOLD CULTURE AND LABOUR TOWARDS THE CHANCE OF APPLICATION OF TRANSFORMATION METHOD IN THE DEVELOPMENT OF PUPILS CREATIVITY AND THINKING**

Now that society places exacting demands for personality development upon educators, school, like society in general, regards creativity as a value and feels its duty to cherish it.

The transformation method is an advanced instrument used in the development of pupils' creativity and thinking. Today society gives school a major task, i.e. to teach in the way that secures human development or, in other words, to provide pupils not only with a certain amount of knowledge or skills but also to form in pupils generalized knowledge and skills enabling them to cope with ever changing situations or with practical tasks they may encounter.

A survey of literature on transformation method indicates that the transformation method is not described in the pedagogic literature exhaustively.

In order to analyse the attitude of practically working teachers towards the chances of application of this method in the process of education, 47 teachers of labour and

household culture from Vilnius and Kaunas who participated in the refresher courses were interviewed.

Proceeding from the data received, we can state that practically working teachers recognise the power of transformation method in developing pupils' creativity, logic thinking, spatial abilities, resourcefulness, aesthetic taste and imagination, however, the transformation method, its principles and variants are insufficiently reflected in pedagogic literature, which narrows the range of application of the transformation method in a comprehensive secondary school.

Summarising the work, it is possible to state that in the development of overall cognition of the world in pupils and in the application of transformation method, major attention should be given to the development of understanding of projective culture, its principles and ways. This belongs to a further area of investigation.

*Vilniaus radiotechnikos ir tiksliosios mechanikos mokykla*

# HUMANIZMO IDĖJOS DĖSTANT GEOGRAFIJĄ

Zita Subačienė

Pedagoginėje veikloje vargu ar galima padaryti atradimus, daug naudingiau atsigręžti atgal į praėjusių laikų išmintį. Tačiau šį kartą neteks rankioti auksinių liaudies pedagogikos trupinių, nes mus domina viena iš švietimo institucijų - mokykla ir atskirų dalykų dėstymas. Jei sutiksime su J. Komenskiu, kad "mokykla - tai žmoniškumo dirbtuvė, kurioje jauni ir neprusinti žmonės yra auklėjami, kad turėtų visus tikro žmogaus bruožus" ir turėsime galvoje, kad "žmoniškumas" tarsi konkretizuoja pačią gėrio sąvoką, negalėsime nematyti, kad humanizmo teorija mums visiems yra be galo svarbi. Suaugusieji ne mažiau kaip vaikai trokšta gerumo, užuojautos, teisingumo, nuoširdumo - viso to, ką vadiname žmogiškumu. Žodis "humanus" (lot.) reiškia žmogiškas, o humanizmą mes suprantame kaip pažiūrų sistemą, laikančią žmogų pagrindine vertybe, o jo gerovę - socialinių institutų vertinimo kriterijumi. Žmogaus vertingumo pabrėžimas ir žmonių laisvės, lygybės, brolybės idėjos, kilusios didžiųjų Renesanso humanistų - Dantės, Leonardo da Vinči, Petrarkos, Šekspyro - protuose, išliko iki mūsų dienų.

Neturėtume pamiršti, kad tuo metu, kai visuomenės ekonomikos pagrindą sudarė žemdirbystė, kai buvo naudojama viena energijos rūšis - raumenų jėga, kai žmogus dar nebuvo suardęs harmonijos gamtoje, ši humanizmo samprata, aukštinanti žmogų, išskirianti jį iš aplinkos, padaranti jį gamtos valdovu, atrodė natūrali ir savaime suprantama.

Tačiau XVIII amžiuje prasidėjo dideli ekonominiai pokyčiai, ir mes peržengėme ženkliai ribą. Pramonė vystėsi neįtikėtinais tempais, o žmonės, apsvaigę nuo naujų technologijų tobulėjimo, vis tebeskandavo: "Žmogus - gamtos valdovas! Viską jam!" "Viską žmogui, jo gerovei!"

Žmonės praleido tinkamiausią laiką stabtelėti ir suvokti, kad niekada nebūna laimėjimo be pralaimėjimo, kad ką nors sukūrus tuo pačiu metu kažkas sugriaunama, pagaliau, kad mes visi esame kosminiai keleiviai laive, kurio vardas Žemė, ir jei norime išlikti, turime pirmiausia pasirūpinti savo laivu.

"Žemė, rūkstanti gamyklų kaminais. Žemė, nestygstanti dėl reikalų. Žemė, vibruojanti nuo šimtų naujų radiacijų. ...Kad ir kas būtų sakoma, per keturias ar penkias kartas mes tapome tokie skirtingi nuo mūsų protėvių, tokie garbėtroškos, taip pat ir tokie neramūs ne dėl to, kad atradome ir sutramdėme kitas gamtos jėgas. Iš tiesų taip yra todėl, kad perpratome mus nešančią tėkmę ir kartu pastebėjome grėsmingas problemas, kurias iškėlė sąmoninga žmonių veikla" (P. de Šardenas).

Norime to ar ne, bet tenka pripažinti griežtą alternatyvą: arba humanizmas, arba susinaikinimas. Humanizmą šiandien reikia suprasti gerokai plačiau, susiejant jį su šveicariška pagarbos kiekvienai gyvybei idėja. O svarbiausia - šiandien atėjo laikas visuomenei apskaičiuoti savo praktinės veiklos rezultatus. Mums reikia ne tik žinoti, kokie naudingųjų iškasenų turtai glūdi žemės gelmėse, kiek miškų ir požemio vandens turime ir kokiam laikui jų užteks, kelios žmonijos kartos galės be didelio rūpesčio jais naudotis. Visa tai mokslas sugeba apskaičiuoti, tai randame įvairiuose žinynuose ir

vadovėliuose. Bet niekur nerandame duomenų apie amžiną žmonių nepasotinumą, apie norą gaminti vis daugiau ir daugiau, kai beprotiškai plečiama dėl pačios gamybos. A. Šopenhaueris bandė pažvelgti į protingas turto geismo ribas, bet šių ribų nustatymas šiandieniniame pasaulyje atrodo net juokingas. Niekur nerandame duomenų, kokia gamtos turtų dalis sunaudojama kariniame pramoniniame komplekse, kuris pačia savo prigimtimi yra nukreiptas prieš žmogų.

Humanizmas turi skatinti naujas žmogaus savybes, besirūpinančias visa žeme su joje esančia gyvybe, ne vien tik žmogumi. Žmogus turi keistis kaip asmenybė, nes tik šis pasikeitimas garantuos jam galimybę išlikti.

Kaip ugdome tas savybes augančioje kartoje šiandien? Kaip atrodo mokymo programos ir atskirų dalykų dėstymas?

Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrose programose yra įrašyta, kad “žmonių tarpusavio bei žmonių ir gamtos santykiai gali būti tobulinami”, kad mokiniai skatinami “numatyti ir suprasti savo veiksmų bei sprendimų pasekmes kitiems žmonėms ir bendruomenei”.

Ne ką daugiau akcentuojami humanistiniai momentai ir geografijos dėstymo programoje. Aišku, kiekvienas mokytojas gali savo nuožiūra papildyti atskiras temas, akcentuojant humanizmo svarbą šiuolaikiniame technologijų pasaulyje, bet nemanau, kad kiekvienas taip pasielgs, jei šitai aiškiai nesuformuluota programoje. Jeigu geografiją traktuosime kaip “gamtinių, ekonominių, socialinių sistemų bei jų elementų išsidėstymo erdvėje mokslą” (A. Sikorskienė), tai suteikia unikalias galimybes ne tik sudaryti mokiniams visuminį pasaulio vaizdą, bet ir stabtelėti prie žmonijos laimėjimų, kurie neapsiėjo be pralaimėjimų visos žemės mastu.

Gamtosauginės problemos programoje nėra užmirštos, bet jos paminėtos lyg tarp kitko, tradiciškai, manau, kad jos pamokų metu paliečiamos paviršutiniškai. Nė viename vadovėly nerasime kiek ereziškos minties, kad žemei skauda, kai kasami karjerai ar vykdomi požeminiai sprogdinimai, kad biosferoje viskas tarpusavy tamptariai susiję ir pažeidus ryšius bent vienoje vietoje skaudžiai atsiliepia visoje sistemoje. Kaip atsitiko su ozono skylėmis.

Kartais susidaro įspūdis, kad geografijos programos sudarytojai ir vadovėlių autoriai į žemę žvelgia tarsi iš šono, atsietai ir per daug moksliškai. Suprantama, tai - ne poezijos pamokos, bet norėdami atsigręžti į humanizmą kaip vienintelę žmonijos išlikimo sąlygą, galėtume šiam tikslui paaukoti keletą sausų mokslo faktų. “Žmonių ūkinės veiklos priklausomybė nuo gamtos sąlygų”, - skaitome programoje. O gal labiau tikėtų “ūkinės veiklos priklausomybė nuo kompanijų godumo”? “Konkurencinė veikla ir jos poveikis ekonomikos vystymui”, - rasime parašyta programoje, be abejonės, turint galvoje tik teigiamas tokios veiklos puses.

Kad mes labai siaurai suprantame humanizmo sąvoką, rodo tokia nuostata geografijos programoje: “Neatsakingos žmogaus veiklos padariniai kai kurių gyvūnų rūšių išnykimui Europoje”. Kodėl neminime šaltinių, akmenų, pelkių išnykimo? Ar todėl, kad jie negyvi? Kur toji riba tarp gyvo ir negyvo ir ar nebuvo mūsų tolimi protėviai išvalgesni, gerbė akmenis? Tiesa, vandenys minimi, bet tik jų reikšmės Europos ūkinėje veikloje prasme.

Į šiandienos pasaulį mūsų Lietuvoje žiūrima tik iš ekonominės pusės, bet kokia kaina skatinant verslą. Padejuojam, kad mokiniai baigia mokyklą, nepasiruošę gyvenimui. Kokiam? Godžiam? O ar mes norime tokį gyvenimą matyti? Ar galima humanizmo

idėjomis sušvelninti neigiamas visuomenės tendencijas? Mes privalome tai daryti. Kalbame apie Lietuvos biologinių išteklių ūkinį įvertinimą, o kodėl nepašnekėjus apie dvasinį jų reikalingumą? Minėdami slūgstančią Varėnos krašte geležies rūdą, pašnekėkime su devintokais apie jos eksploatacijos reikalingumą, kai aplink mus žvanga tiek geležies...

Pasaulio ekonominės ir socialinės geografijos programos X klasei pratarmėje rašoma, kad "ji iš esmės skiriasi nuo iki šiol buvusių ir būtent tuo, kad ji humanizuota, tai yra daugiau vietos skiriama žmogui ir socialinėms problemoms". Tačiau toks humanizmo supratimas, kai į viršų iškeliamas žmogus, šiandien mūsų jau nebetenkina. Temoje "Žmonijos (kodėl ne Žemės?) globalinės problemos ir pasaulio ateitis" nurodomi tokie jų sprendimo būdai: ekonominio atsilikimo įveikimas, karų grėsmės šalinimas, sveikatos, biotechnologijos, mokslo ir švietimo programų kūrimas ir įgyvendinimas.

Daugelyje vietų programoje nurodoma, ką mokiniai turi žinoti ir mokėti: analizuoti, nustatyti, paaiškinti, apibūdinti... Tik niekur neužsimenama, kad reikia mokytį jausti.

Turime galvoti - ne kad žmogui būtų geriau gyventi, bet visiems - gyviems ir negyviems gamtos sutvėrimams Žemėje būtų geriau. Tai - aukščiausias humanizmo tikslas.

## Literatūra

*Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos.* - V., 1994.

Morkūnienė J. *Humanizmas. Filosofinės teritorijos metmenys.* - V., 1995.

De Šardenas P. *Žmogaus fenomenas.* - V., 1995.

Šopenhaueris A. *Gyvenimo išminties aforizmai.* - V., 1994.

Šveiceris A. *Kultūra ir etika.* - V., 1989.

Vydūnas. *Raštai.* I t. - V., 1992.

## Summary

### THE IDEAS OF A HUMANISM IN GEOGRAPHY LEARNING

The ideas of liberty, equality, brotherhood and human laudation, arose in the Renaissance humanist's minds, are still alive in our days. However, the world has changed very much from these times because of the unbelievable fast development of economics and improvement of the new technologies. The time is come to change a human view that the humanity stays higher than nature. Today we must link the ideas of humanism with the idea of A.Schwaicer about a respect for all lives.

The man must change himself like personality. Also the school must develop the new human nature.

*Šiaulių jaunimo turizmo centras*

# APIE MATEMATIKOS MOKYTOJŲ RENGIMĄ VOKIETIJOS BADEN VIURTENBERGO ŽEMĖJE

Pranas Survila

Matematikos (ir kitų dalykų) mokytojų rengimas Vokietijoje yra griežtai reglamentuotos vyriausybiniais dokumentais. Mokytojai rengiami atitinkamoms mokykloms: pradinei mokyklai (Grundschule), bendrojo lavinimo pagrindinei mokyklai (5-10 klasėms, Hauptschule), realinei mokyklai (5-10 klasėms, Realschule), gimnazijai (11-13 klasėms). Mokytojų pirminio rengimo tikslai ir žinių apimtis nustatoma pirmųjų valstybinių egzaminų norintiems tapti atitinkamų mokyklų mokytojais “tvarka” - dokumentais, nurodančiais ne tik egzaminų laikymo tvarką, bet ir jų skaičių, dalykų kombinacijas, dalykų egzaminų apimtį, rengimosi egzaminams (studijų) laiką, reikalingų atestacijų, gaunamų per studijų laiką, kiekį. Dokumentuose, vadinamuose “egzaminų tvarka” detaliai reglamentuojamos egzaminų laikymo formos, egzaminatoriai, egzaminui skirtas laikas, egzaminų dokumentacija, vertinimo normos (pažymiai), perlaikymo tvarka.

Trumpai apžvelgsime matematikos mokytojų rengimą “bendrojo lavinimo pagrindinei” ir “realinei” mokykloms.

*Bendrojo lavinimo pagrindinei mokyklai (5-10 kl.)* rengiami ne mažiau kaip tris dalykus galintys mokyti mokytojai. Dalykų kombinacijos gali būti sudaromos pagal tam tikrą schemą. Jos esmė: bendrojo lavinimo mokyklos dalykai suskirstomi į dvi dalis.

1. Vokiečių kalba, anglų kalba, matematika, evangelikų teologija - religijos pedagogika, katalikų teologija - religijos pedagogika, prancūzų kalba, namų ruošą - tekstilės darbai, menas, muzika, sportas;
2. a) visuomenės mokslas - ūkio mokslas, namų ūkis - tekstilės darbai, technika;  
b) visuomenės mokslas - ūkio mokslas, geografija, istorija;  
c) biologija, chemija, fizika, namų ūkis - tekstilės darbai.

Matematikos mokytojais norintys tapti gali rinktis dalykų kombinacijas šitaip:

- 1) matematiką ir pradinį mokymą;
- 2) matematiką ir dar ne mažiau kaip du dalykus iš 2 dalies;
- 3) matematiką ir dar ne mažiau kaip du dalykus iš 1 dalies tarp kurių būtinai vokiečių arba anglų kalbą;
- 4) matematiką ir vokiečių arba anglų kalbą ir dar bent vieną dalyką iš 2 dalies;
- 5) matematiką, vokiečių kalbą, anglų kalbą, teologiją ir dar du dalykus iš 2 dalies.

Yra dar ir papildomi apribojimai. Pavyzdžiui, prancūzų kalbą galima rinktis tik su vokiečių kalba, anglų kalba arba su matematika; teologiją gali rinktis tik atitinkamoms konfesijoms priklausantys. Yra ir kitų apribojimų, bet jie neturi ryšio su matematikos specialybės pasirinkimu.

Kiekvienas, norintis tapti bendrojo lavinimo pagrindinės mokyklos (5-10 kl.) mokytoju laiko kvalifikacinius (valstybinius) egzaminus: 1) ugdymo mokslą (bendrąją pedagogiką ir mokyklinę pedagogiką); 2) pasirinktinai vieną iš dalykų: pedagoginė psichologija, filosofija, sociologija - politikos mokslas, teologija (evangelikų arba katalikų); 3) visų tų



dalykų, kurių mokytojais nori tapti, kartu su jų didaktikomis egzaminus.

Studentas nusprendžia, kurie iš jo pasirinktų dalykų yra pagrindiniai, kurie šalutiniai. Nuo to priklauso studijų apimtis akademinėmis valandomis ir studijų turinys. Normali mokytojo rengimo trukmė 6-7 semestrai. Paprastai septintas semestras skiriamas kvalifikaciniam egzaminams.

Pasirinktam pagrindiniam dalykui tenka 36 akademinės savaitinės valandos, antraeiliam dalykui tenka 20 akademinių savaitinių valandų. Be to, kiekvienam dalykui tenka po 2 savaitines valandas pedagoginės praktikos. Visi studentai privalo išklaudyti 10 akademinių savaitinių valandų bendrosios pedagogikos kursą, 10 akademinių savaitinių valandų mokyklinės pedagogikos kursą ir dar vieną discipliną (filosofiją, pedagoginę psichologiją, socialologiją - politikos mokslą) 10 akademinių savaitinių valandų kursą.

Taigi, jei studentas pasirinktų tris dalykus pagrindiniais, jam visą studijų laiką (6 semestrai) tektų dirbti maždaug po 23-24 privalomas akademines valandas per savaitę. Studentas, pasirinkęs vieną pagrindinį ir 2 šalutinius dalykus, turėtų dirbti ne mažiau kaip 18 privalomų akademinių valandų per savaitę.

Matematikos ir jos didaktikos žinių apimtį nustato valstybinio egzamino reikalavimai. Jie skirstomi į 5 dalis:

- a) matematikos mokymo tikslų, jos turinio, mokymo principų geras žinojimas;
- b) didaktinių koncepcijų žinojimas ir mokėjimas taikyti pradinės ir bendrojo lavinimo mokyklos mokymo principus mokant algebros, geometrijos, matematikos taikymų;
- c) matematikos mokymo darbo ir aktyvumo formų žinojimas: ypatingai mokinių žaidimų ir jų veiklos, skirtos matematinių sąvokų sampratoms formuoti;
- d) matematikos mokymo proceso ir matematinio mąstymo vystymosi žinojimas;
- f) pradinės ir bendrojo lavinimo pagrindinės mokyklos matematikos turinio, metodų ir problemų žinojimas, pagilintas matematinių sąvokų formavimo supratimas ir matematinių metodų žinojimas.

Priklausomai nuo šių egzamino reikalavimų ir nuo to, ar matematika renkama pagrindiniu, ar antraeilium dalyku, sudarytas Heidelbergo pedagoginės aukštosios mokyklos studijų planas. Pateikiamas jo sutrumpintas variantas.

Dalykas	Pagrindinis		Antraeilis	
	Semestras	val.sk.	Semestras	val.sk.
Matematikos pagrindinės sąvokos	1	4	1	4
Geometrija	2	2	2	2
Algebra	2	2	4	2
Realieji skaičiai	3-6	2	-	-
Pasirenkamieji dalykai	3-6	13	-	-
Taikomoji matematika mokykloje	-	-	3	2
Matematikos didaktika	1-6	13	1-6	10

*Realinei mokyklai* (5-10 kl.) rengiami tris dalykus galintys mokyti mokytojai. Vienas dalykas pagrindinis, du šalutiniai. Apribojimų jokių nėra; teologiją (evangelikų, katalikų) gali rinktis tik atitinkamai konfesijai priklausantis asmuo. Pagrindinio dalyko studijoms

skiriama 50 akademinių savaitinių valandų, šalutinio dalyko studijoms skiriama 30 akademinių savaitinių valandų. Ugdymo mokslo (bendroji pedagogika, mokyklinė pedagogika, pedagoginė psichologija arba kiti) studijoms dar skiriama ne mažiau kaip 30 akademinių savaitinių valandų. Studijos trunka 7 semestrus. Studentui savaitinis privalomo akademinio darbo krūvis yra ne mažesnis kaip 20 val.

Matematikos mokytojo realinei mokyklai (5-10 kl.) rengimo planas žymiai skiriasi nuo matematikos mokytojo rengimo bendrojo lavinimo pagrindinei mokyklai plano. Pateiktas jo sutrumpintas variantas.

Dalykas	Pagrindinis		Antraeilis	
	Semestras	val.sk.	Semestras	val.sk.
Matematikos pagrindinės sąvokos	1	4	1	4
Programavimo kalbos	1	2	1	2 (pagal pasirinkimą)
Įvadas į geometriją	2	2	2-4	2
Įvadas į algebrą	2	2	2-4	2
Realieji skaičiai	3	2	3-5	2
Elementarioji geometrija	3-5	4	3-7	2 (pagal pasirinkimą)
Tiesinė algebra	4-6	4	-	-
Pasirenkamieji kursai	4-7	10	5-7	4
Matematikos didaktika				
Matematikos didaktikos pagrindinės sąvokos	2	2	2	2
Didaktika I	3-5	2	3-5	2
Didaktika II	4-6	2	4-6	2
Didaktika III	3-7	2	3-7	2
Pasirinktiniai didaktikos kursai	4-7	12	4-7	4

Matematikos ir jos didaktikos kvalifikacinis egzaminas vykdomas pagal skirtingas programas: matematika - pagrindinis dalykas; matematika - šalutinis dalykas. Abiejų tų programų reikalavimai skirstomi į 5 dalis:

- matematikos turinio ir metodų, reikalingų dirbant realinėje mokykloje žinojimas;
- matematinų sąvokų formavimas mokslinių metodų ir matematikos darbo metodų žinojimas;
- matematinio mąstymo vystymosi ir matematikos mokymosi proceso žinojimas;
- realinės mokyklos mokymo plano ir matematikos programos geras žinojimas, matematikos mokymo koncepcijų, metodų, jų psichologinio pagrindimo geras žinojimas;
- matematikos mokymo auklėjamosios reikšmės, jos reikšmės profesijai ir darbui geras žinojimas ir gebėjimas tuo naudotis.

Programos labiausiai skiriasi a) dalies apimtimi. Tuo atveju, kai matematika - šalutinis dalykas, laikantis egzaminą gali pasirinkti tik dvi sritis iš sąrašo: elementarioji geometrija, skaičių sistemos, skaičių teorija, algebrinės struktūros, analizė, tiesinė algebra, tikimybių teorija, braižomoji geometrija, skaičiavimo matematika. Būtinai turi rinktis bent vieną iš trijų: skaičių sistemos, tiesinė algebra, elementarioji geometrija. Laikančiam

pagrindiniu dalyku matematiką, tokio pasirinkimo galimybė atmetama. Dalių b) ir c) skirtumai nežymūs.

Išlaikę pirmuosius kvalifikacinius (valstybinius) egzaminus ir dirbantys mokymo institucijose, asmenys turi galimybių laikyti kitų mokyklos dalykų kvalifikacinius egzaminus (Erweiterungsprüfung), jei yra studijavę atitinkamus dalykus ir turi reikiamas atestacijas. Tie egzaminai irgi gali būti laikomi kaip pagrindinio arba šalutinio dalyko egzaminai. Be to gali laikyti “užsienio pedagogikos”, “patarėjo” arba kitus egzaminus. Tie egzaminai suteikia papildomą specialybę. Jie laikomi aukštųjų mokyklų egzaminų centruose ta pačia tvarka, kaip ir pirmieji kvalifikaciniai egzaminai.

Taigi, jei studijų metu studentas išklaušė matematikos kursą, surinko reikiamas atestacijas, o pirmojo matematikos kvalifikacinio egzamino nelaikė, jis gali tapti matematikos mokytoju išlaikęs egzaminą dirbdamas.

Vokietijos Baden Viurtenbergo žemėje matematikos mokytojų rengimas žymiai skiriasi nuo matematikos mokytojų rengimo Lietuvoje. Tie skirtumai:

1. Nerengiami vienos specialybės - matematikos - mokytojai, o tik kelių specialybių.
2. Matematikos mokytojų rengimas diferencijuotas: pagal atskiras programas rengiami mokytojai bendrojo lavinimo pagrindinei mokyklai (Hauptschule), realinei mokyklai (Realschule), gimnazijai.

Sugretinus matematikos mokytojų rengimo Lietuvoje ir Baden Viurtenbergo žemėje sistemas, tenka daryti išvadą, kad Lietuvos aukštojo mokslo bakalauro ir magistrų rengimo sistema nėra pritaikyta mokytojų rengimui. Reikalingi pokyčiai, reikalinga matematikos mokytojų rengimo reforma.

## Literatūra

1. Verordnung des Kultusministeriums über die erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund-Haupt-und Realschulen.
2. Studienordnung der pädagogischen Hochschule Heidelberg für den Studiengang Lehramt an Grund-Haupt-und Realschulen.
3. Innere Schulentwicklung. Informationschrift Nr.52. PHH, 1977.

## Zusammenfassung

### ZUR AUSBILDUNG DER MATHEMATIKLEHRER IM LAND BADEN-WÜRTENBERG, DEUTSCHLAND

Im Land Baden Württemberg werden Lehrer verschiedenen Fachkombinationen sowohl für Haupt- als auch für Realschulen ausgebildet. Die erste Staatsprüfung unterscheidet sich abhängig von dem Lehramt - Haupt- oder Realschule. Die Differenz liegt auch auf dem Gebiet der Anforderungen, der Studieninhalte, der Stundenzahl und der Leistungsnachweise. Für das Lehramt an Realschulen beträgt die Richtstundenzahl im Hauptfach 50 SWS und im Nebenfach - 30 SWS. Für das Lehramt an Hauptschulen beträgt die Richtstundenzahl im Hauptfach 36 SWS und im Nebenfach - 20 SWS. Die Studienzeit ist 6-7 Semester. Alle Studierenden haben das Prüfungsfach Erziehungswissenschaft abzulegen. Im fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Bereich sind als Prüfungen ein Haupt- und zwei Nebenfächer zu belegen. Das erfolgreiche Bestehen

der ersten Staatsprüfung ermöglicht die Aufbauprüfungen im Haupt- und/oder Nebenfach.

*Vilniaus pedagoginis universitetas*

# **GEROS EMOCINĖS ATMOSFEROS DARBŲ PAMOKOJE ĮTAKA MOKYMO PROCESUI**

Severina Trepėnaitienė

1. Teigiama emocinė atmosfera - būtinybė. Dabartiniame gyvenime nuolat didėja mokslo vaidmuo, labai sparčiai tobulėja informatikos priemonės, liejasi be galo įvairus, tiek pozityvios, tiek negatyvios informacijos srautas. Esant tokioms sąlygoms intensyvus šiuolaikinio jauno žmogaus paruošimas gyvenimui, mokant ir nukreipiant jį pasirinkti svarbiausias, esmingiausias, pritaikomiausias žinias per trumpą laiką, pagal jo intelektualines, fizines ir nervines galias - labai atsakingas ir sudėtingas procesas. Tuo labiau ugdant mokinį savarankiškai dirbti ne dėl kontrolės, pažymio, o dėl to, kad žinios, domėjimasis atradimais, pritaikymas taptų jo savastimi, teiktų džiaugsmą ir pasitenkinimą.

Todėl, kaip niekada, svarbus humaniškumas mūsų darbe, t. y. gera emocinė atmosfera pamokose, praktikos darbuose, visame bendravime su mokiniais. Manau, kad buities kultūros bei techninių darbų pamokų specifika sudaro visas sąlygas šiam žmogiškajam asmenybės atsiskleidimui.

2. Teigiama emocinė atmosfera priklauso nuo daugelio dalykų ir iš esmės lemia mokytojo sėkmę. Pamoka - bendra mokytojo ir mokinių kūryba. Tuo labiau darbų pamokos, nes jų metu vaikas ruošiamas visapusiškai gyventi pats, gyventi šeimoje ir gyventi visuomenėje. Pamokoje vyksta pasikeitimas patirtimi, informacija, žmogaus praturtėjimas. Grafiškai tai turėtų atrodyti tarsi abipusė cheminė lygtis su lygiavertėmis rodyklėmis į vieną ir į kitą pusę, o ne - mokytojas perteikė, vadovavo, mokiniai atsiskaitė, grąžino. Tik draugiški santykiai mokymo metu sukuria pakilią nuotaiką, skatina bendradarbiavimą.

Kad noriai dirbtų, siektų žinių, su džiaugsmu ir be įtampos eitų į mokyklą, mokinys turi: mokykloje jaustis saugus. O saugus jausis tuomet, jei galės išsakyti savo mintis, nuomonę, kūrybiniuose darbuose išreikšti save, t. y. būti vertingu tiek mokytojų, tiek bendraamžių tarpe; jausti, kad yra ir bus suprastas bei mylimas; žinoti, jog priimamas toks, koks yra: su savo atitinkamais intelektualiniais sugebėjimais, sveikatingumu, lėtumu ar judrumu, polinkiu rankdarbiams, drožiniams ar visiškai be jo. Žinoti, kad pagal pajėgumą gaus ir užduotis.

3. Gerą emocinę atmosferą, gilų ir ilgalaikį žinių įsisavinimą skatins ne tik aukšti reikalavimai, derinami su pagarba ir meile mokiniui, bet ypatingai išgyvenimas, įsijautimas į faktą, kūrybą, ėjimas mokyme nuo jausmo prie suvokimo, nuo suvokimo prie veiklos. Kartu džiaugiantis, stebintis, piktinantis ar užjaučiant, faktai ir reiškiniai, perėję per bendražmogiškųjų vertybių prizmę, ne tik lengvai įsimins, ilgam neišdils, bus lengvai pritaikomi praktikoje, bet turės ir savaiminį teigiamą auklėjamąjį pobūdį patiems to net nejaučiant.

Tautodailės albumų vartymas, parodų lankymas, ruošimas, dalyvavimas jose, pačių sukurtų rūbų demonstravimas, kabinetų, klasių, mokyklos puošimas savo rankų darbais, nuoširdūs pokalbiai prie savais gaminiais padengto šventinio stalo, mirksint pačių pagamintiems šviesos efektams ar žvakėms - tai tik dalelė begalinės šios veiklos formų įvairovės.

4. Kad šiuolaikinė perkrauta mokykla bent kiek priartėtų prie “džiaugsmo namų” vizijos, didžiulė atsakomybė tenka mokytojui, jo protui, širdžiai, talentui, kantrybei. To iš jo reikalauja šios profesijos specifika. Mokytojas turi jausti mokinį. Jau pačioje pamokos įžangoje, geranoriškai nuteikdamas darbui, pajusti, kaip nusiteikęs, ko paveiktas mokinys (gal prieš jį nesveikatingas, pavargęs, patyręs nesėkmę ar atsirevanšuoti su bet kuo pasirengęs išūlus mokinys, energijos perteklių neturinti kur dėti paauglę) ir atitinkamai lanksčiai pakoreguoti, pritaikyti savo metodus, geranoriškai ir kartu reikliai neutralizuoti situaciją ir pradėti darbą.

Mokymo eigoje labai brangintina mokinio pasirėmimo savimi, įsiklausymo į save minutės, nes po jų ateina geriausi sprendimai tiek mergaičių, tiek berniukų grupėse eskizų savo darbams kūrimo metu.

Geram emociniam klimatui visuomet didžiulę įtaką turės mokytojo asmenybė, jo požiūris į dėstomą dalyką, erudicija. Tai prizmė, pro kurią dalykas nušvinta nauja šviesa. Todėl mokytojo pavyzdys, jo nuotaika, gilus susidomėjimas tiesiogiai veikia mokinių nusiteikimą. To mokytojo, kurį vertina, myli gerbia, pažįsta kaip gilų savo dalyko žinovą, greičiau bei giliau įsisavins ir mokomąją medžiagą.

Kaip kad ir labai sudėtingas pasaulis kartu yra vieningas, taip ir mokytojas tikrai paruos mokinius kūrybai bei žinių pritaikymui tik atskleisdamas savo mokomąją dalyką sąryšyje su kitais dalykais, formuodamas požiūrį į pasaulį, savo tautą, jos šaknis.

Buities kultūros ir darbų pamokos yra kaip tik tos, kurių metu savaime susijungia dailės, braižybos, etnologijos, matematikos, biologijos, literatūros žinios tam, kad jų pagrindu gimtų meniškas rankdarbis, rūbas, drožinys ar pokalbis prie padengto stalo.

Gera emocinė atmosfera ir darbingumas be greito nuovargio vyraus ten, kur bus daugiausia kūrybos, atradimų, individualaus priėjimo, o ne tik racionalaus protavimo, sprendimų, kopijavimo, įsisavinimo.

Mokytojas, paskatinęs mokinį kūrybai, turėtų džiaugtis kiekvienu autentišku mokinio minties blykstelėjimu, jausdamas, kiek ir koku laipsniu mokinį nukreipti, o kur palikti savarankiškai veiklai, atradimams. Susiejimas sužinoto, išgyvento su praktiniu pritaikymu, reikalingumu taip pat tarpusavyje teigiamo nusiteikimo susiformavimui ir ilgalaikiam žinių įsisavinimui. Per praktinę veiklą ruošiamo mokinį gyvenimui, šeimai, visuomenei. Šiuo požiūriu buities kultūros ir darbų pamokos pats dėkingiausias mokomasis dalykas. Tačiau nuo pat pradžios svarbu kiekvieno, kad ir paties mažiausio tekstilinio, medinio, metalinio pavyzdėlio tikslingumas, pritaikomumas, kad jis virstų mielu miniatiūriniu daikteliu, t. y. užsklandėle, raktine, adatine, maišeliu, įrėminta miniatiūra ar dar kuo nors džiuginančiu ir reikalingu.

Teigiamai emociškai atmosferai pamokoje kurti didelę reikšmę turi mokytojo veiksmai. Nuo instrukcinių ir kontrolės kuo daugiau pereiti prie skatinamųjų, palaikymo, pagiriamųjų.

Mokiniai, ypač paaugliai, labai jautrūs neteisybei, įžeidimams, jų prestižo žeminimui. Tai žeidžia, kompromituoja draugų akyse. Kyla nepasitenkinimas ne tik mokytoju, bet ir jo dalyku. Reikalui esant, kritikuoti, barti tik už poelgį, bet ne patį mokinį visumoje. Jei supykti, tai pykti išoriškai, bet nesmerkti vidumi.

Būtina atsižvelgti į kartais pasitaikančią vaiko nenorą viešai aptarimui rodyti savo darbą, jį eksponuoti ar demonstruoti, nes to motyvai jam gali būti svarbūs. Reikėtų palikti panašų klausimą paties mokinio nuožiūrai.

Buities kultūros ir darbų pamokos gali daug padėti psichologiškai suteikti atsparumą



gyvenimui. Per didžiulį apkrovimą, kompiuterizaciją, mokiniai tarsi praranda patys save, praranda pojūtį, kad visi esame vieningos, objektyvios visatos dalis. Suteikti galimybę išgirsti paukštį, pamatyti želmenį, per muziką, judesio plastiką, sukurtą darbėlį, pamėgtą užsiėmimą atrasti save, savo dvasios kambarį, kuriame nėra vienatvės ir tuštumos, rei kalingos užmušinėti garsais, alkoholiu ar narkotikais, o kuriame galima ramiai pabūti vienam, atsigauti, pajusti kūrybos džiaugsmą, atsipalaidavimą ir sutelkti jėgos tolimesnei veiklai.

Teigiama emocinė atmosfera neatskiriama nuo pedagoginio optimizmo. Tik gilus optimistiškas mokytojo požiūris į bet kuriuos mokinius, rėmimasis jų teigiamais bruožais, džiaugimasis galimybe bendradarbiauti, kurs teigiamą atmosferą pamokoje, skatins mokinius pateisinti pasitikėjimą.

Negali mokytoją iš esmės piktinti ir erzinti negatyvūs reiškiniai (pasitaikanti netvarka, iššaukianti mokinio išvaizda, nikotino, alkoholio vartojimas ir t. t.). Turi būti supratimas, kokia tuštuma, ko negavimas su prigimtimi, iš tėvų ar iš aplinkos privedė prie šito ir ką galima būtų kantriai nuveikti, kad kuo mažiau tokių reiškinių būtų.

Tad tik didžiulis optimizmas, pakantumas, meilė, pasigėrėjimas bendra kūryba su mokiniais yra ta varomoji jėga, teikianti abiems pusėms bendradarbiavimo džiaugsmą, aktyvinanti ir efektyvinanti bet koki mokymo procesą.

## Literatūra

1. Gage N. L., Berliner D. C. Pedagoginė psichologija - V., 1994.
2. Butkienė G., Kepalaitė A. Mokymasis ir asmenybės brendimas - V., 1996.
3. Rajeckas V. Pamoka - V., 1997.

## Zusammenfassung

### EINFLUß DER POSITIVEN EMOTIONELLEN ATMOSPHÄRE AUF DEN LEHRPROZEß IM UNTERRICHT DER HAND- UND TECHNISCHEN ARBEITEN

In heutigen gesellschaftlichen Verhältnissen ist es wichtig, die jungen Leute auf ihr künftiges Leben mit hoher Verantwortung vorzubereiten. Die Humanität, positive Emotionen sind in den Stunden sehr wichtig. Sie üben einen großen Einfluß auf den Lernprozeß aus.

Die Stunde ist das gemeinsame von Lehrern und Schülern. Ihr Erfolg hängt davon ab, ob sich der Schüler in der Schule beliebt, wertvoll fühlt. Er muß die Bedingungen haben, seine Möglichkeiten, Fähigkeiten zu zeigen. Eine große Verantwortung hat der Lehrer und seine Persönlichkeit. Er muß Fähigkeit haben, den anderen Menschen zu verstehen, ihn zur Arbeit und zum Schaffen anzuspornen. In seiner Arbeit hilft der Lehrer seinen Schülern ihr Selbstbewußtsein, Mitleid, Liebe für Natur und Kunst zu verstehen und zu entwickeln. Nur optimistische Einstellung von allen Schülern schafft gute Arbeitsatmosphäre und gibt Vertrauen für alle Kindern. In den Stunden von Hand- und technischen Arbeiten werden die besten Möglichkeiten für das Schaffen und für die Vielseitige entwicklung der Schülerpersönlichkeit gegeben.

*Vilniaus miesto Žemynos vidurinės mokyklos - gimnazijos buities darbų mokytoja - metodininkė*

# DEMOKRATIJOS PROBLEMA K. OSTRUSKO DRAMOJE “GUNDYMAI”

Undinė Uogintaitė

Kosto Ostrusko kūryba pajvairina egzodo dramaturgiją Vakarų kultūros naujybėmis (2, 323), peržengia tautinių aspektų bei dramos tradicijos ribą ir įjungia lietuvių dramaturgiją į įvairialypį Vakarų dramos pasaulį. Dramaturgas nuolat eksperimentuoja, jo dramose asimiliuojami įvairių modernizmo srovių elementai.

Simbolizmo, ekspresionizmo, siurrealizmo poetika padeda dramaturgui metaforiškai įprasminėti savo realybės viziją, materializuoti individo sąmonę. Struktūriniu požiūriu K. Ostrusko drama “Gundymai” panaši į viduramžių moralitę, nes jos pagrindinė tema - Žmogaus (Everyman) dvasinės stiprybės išbandymas. Šiuolaikinio žmogaus niekybė ir didingumas atsiskleidžia jam grumiantis su siela ir sąmonę kamuojančiomis vidinėmis ir civilizacijos sukurtomis išorinėmis jėgomis.

Dramoje “Gundymai” vaizduojama nevilties atmosfera (kuria persmelktas mūsų amžius) viename XX a. istoriniame-socialiniame epizode. Pjesės tema - žmogaus buvimas imperialistinėje valstybėje politinio totalitarizmo sąlygomis. Kaip ir George’o Orwello romaną “1984-iejį” (1949), šią dramą galima pavadinti negatyvia utopija, argumentuojančia šiuolaikinio žmogaus bejėgiškumą ir beviltiškumą. Pjesėje rodoma biurokratizuota ir sukarinta visuomenė, kurioje individas tampa totalitarinio, propagandinio valstybės aparato įrankiu, paklusniu ir nuolankiu jo vienetui. Nevilties nuotaiką sustiprina perspėjimas, kad nežmogiška sistema plečia savo teritoriją. Pjesės fabulos pamatu yra politinis įvykis - vienos šalies kariuomenė įvedama į kitą šalį, prisidengiant šį poelgį pateisinančiomis ir garbinančiomis frazėmis: “kaimynui į pagalbą ateinam”; “laisvę vežat”; “kaimynas mūsų pagalbos šaukias”, nes “klastingas priešas kėsina išplėsti jį iš mūsų glėbio” (1, 18; 21; 27). Pjesės laikas nėra apibrėžtas, valstybės neįvardijamos, tačiau konkreti, lengvai atpažįstama politinė-socialinė pjesės idėja išspraudžia ją į tam tikrus numanomas laiko ir erdvės rėmus. Nežiūrint valstybinio lygio problemos, pjesė yra kamerinė su ribotu veikėjų skaičiumi, uždara veiksmo erdve (kambarys, kabinetas, kalėjimo kamera), išskyrus scenas miesto parke ir prie miesto vartų. Autorius atveria vidinę įvykio prasmę, vidinį reiškinių mechanizmą, moralės ir politikos ryšį remdamasis individo elgsenos šiomis aplinkybėmis logika. Jį domina paklusnumo, prisitaikymo ir praregėjimo galimybės. Žmogus, dramaturgo nuomone, pasmerktas, nes priklauso nuo visuomeninių institucijų, stipresnių nei žmogaus valia ir jo gebėjimas veiksmingai priešintis. Mėginimas nukrypti nuo politinės moralės dėsnių, piliečio elgesio reglamentacijos veda prie visiškos individo izoliacijos - įkalinimo. Dramaturginės priemonės padeda parodyti individą taip, kad jis asocijuojasi su visais valstybės piliečiais, pjesės veikėjai išreiškia visų valstybės piliečių struktūrinę gradaciją. Pagal ekspresionizmo dėsnius pjesės veikėjai neturi tikrinių vardų, jie vadinami pagal padėtį šeimoje, kariuomenėje, visuomenėje, pagal lytį. Pagrindinis personažas pavadintas tikriniu vardu - Antanas, tačiau vardas yra ne individualybės, o archetipo, susieto su religinės legendos

apie šv. Antaną Pūstelniką, ženklas. Taip pažymima pjesės tema artima viduramžių moralitė - Žmogaus prigimties esmė atsiskleidžia gundymų išbandymuose.

K. Ostrausko dramoje charakterio funkcija yra perteikti gyvenimo - melo idėją. Vidinė charakterio struktūra nesvarbi. Kaip ir farse, pjesėje nėra psichologiškai gilių charakterių. Tačiau, skirtingai nei farse, jie ne buitiški, bet abstrakčiai tipiški ir kartu nerealūs. Visi jų veiksmai yra ritualinis elgesio standarto aktas. Personazai lieka anoniminiais individualiais, psichikos stereotipais, o tai yra ir vaizduojamosios nuasmenintos visuomenės ženklas, ir autoriaus požiūrio į vaizduojamąją tikrovę tik kaip į meninę realybę išraiška. Autoriaus ironija ir groteskiškų personazų reikšmė atsiskleidžia per jų ryšį su valstybės politika ir ideologija. Šios būtybės, įtrauktos į užprogramuotą totalitarinės valstybės gyvenimo modelį, paklūsta nerašytiems įstatymams, žmogų paverčiantiems valstybės vergu, liokajumi. Baimės ir neriboto teroro tvirtai susaistyti personazai - Žmona, Majoras, Viršila, Kareivis - parodo visiškai išnykusias ribas tarp to, kas visuomeniška, ir to, kas asmenišką. Politika įsibrauna į žmogaus asmeninį gyvenimą (Žmona seka ir įskundžia Antaną). Šeimos nuvertinimas deklaruojamas sufabrikuotame laiške spaudai: “<...> šitaip pasielgti galėjau tiktai Partijos dėka: ji man įkvėpė politinį budrumą ir nepalaužiamą moralę. Ji mane išauklėjo. Na, ir šiek tiek mama” (1, 89). Dramoje pavaizduotas totalitarinės valstybės šeimos archetipas. Šeimoje įsigali bendrabūvio santykiai, kurie privalomi visuomenėje: sekimas, skundimas, beatodairiškas tarnavimas Didžiajam Vadui.

Pjesėje “Gundymai” nėra pagrindinės siužetinės linijos, veiksmas fragmentiškas, kaleidoskopiškas. Nėra tradicinei pjesei būdingo konflikto, epizodų seka ir slinktis primena kino juostos kadrų kaitą. Struktūriškai pjesę sudaro 9 scenos ir interliudas. Visus politinius-socialinius daugiaprasmius epizodus vienija meilės tema. Ši tema sietina su viduramžių moralitė struktūra, tačiau K. Ostrauskas atnauja šią struktūrą ironiškai, parodijiniu ir šios temos, ir teatro traktavimu: herojaus “politinis budrumas ir nepalaužiamą moralę” išmėginami moters iš priešiškos stovyklos (Šėtono) gundymais. Meilės sąvoka pjesėje yra heterogeniška, apimanti kelis prasmių sluoksnius. Kaip ir viduramžių moralitė, Žmogus (Antanas) susiduria su viena iš amžinų žmogiškų ydų - gašlumu. Per meilę herojus bando patikrinti susvyravusį tikėjimą Partijos religija ir pasididžiavimą savo, kaip valstybės piliečio, misijos teismu, patvirtinti savo integralumą, savumą okupuoto krašto visuomenėje. Meilė tampa ir vienintele galimybe būti individu, atsiriboti nuo valstybinio kolektyvo, masės, išreikšti savo autonomiškumą. Nepaisant laiško spaudai, padedančio kurti “teisingos” valstybės ir jos “nepalūžtančių, plieninių”, ištikimų idėjų piliečių įvaizdį, Antanas nuteisiamas dešimčiai metų kalėjimo. Jį teisė trijulė: Majoras, Viršila ir Vado portretas. Blogis, lemtingoji valstybės ideologinių-politinių institucijų jėga, yra materializuojama Vado portreto įvaizdžiu. Meilės nuotyčiai, moterų požiūris į pavergėjus (“visos moterys išlakstė... o jaunos ir dailesnės, sako, anglim išsipaišė, neva bobom pasivertė”) veda Antaną tiesos pažinimo, sąmonėjimo keliu (1, 18). Kalėjimo kameroje jis kremtasi, kad pasodintas “dėl svetimo sijono”: “Jeigu jau sėsti už grotų, tai bent už nuopelnus, garbingai - Didžiajam Vadui koją pakišai, Saugumui špygą parodei...” (1, 109). Sudaužyta kareivio armonika simbolizuoja sąmonėjimo baigmę, iliuzijų žlugimą, galvojimo būdo apsivertimą. Pasiekęs dvasinę laisvę, herojus įkalinamas fiziškai. Ši būseną jam yra lengvesnė: “Geriau namuos kalėjime, negu laisvėje svetur”; “anapus ne ką geriau” (1, 110). Fizinė izoliacija atskiria herojų nuo minios, nuo paties savęs kaip socialinės būtybės, išlaisvina nuo veidmainiškos aplinkos tironijos.

Pjesėje išsiskiria dvi struktūrinio karkaso ašys: sapnas ir “teatras - teatre”. Sąmoningas sapno panaudojimas, veiksmas paverstas psichikos fantazijos vaizdiniu buvo įteisintas ir išplėtotas siurrealistų. K. Ostrausko dramoje sapnas prasminiu požiūriu siejasi su meilės tema. Meilės išgyvenimai ir apmąstymai prikelia iš sąmonės autentišką žmogaus esybę, apnuogina tapsmo, destruktijos pavidalus. Totalitarinėje valstybėje žmogui yra likusi tik viena jo individualumo, saugumo, tikrųjų minčių ir jausmų sfera - sapnai. Studentė Antanui sako: “Svarbiausia, kad blakės neprasiskverbtų į sapnus!” (1, 48). Tada individo sauga būtų absoliučiai panaikinta. Ji pataria “neišpasakot sapnų ir apsisaugoti nuo socialinio spaudimo”, jei “Freudo šalininkai užgrobs valdžią” (1, 48). Šeštoje scenoje “Sapnas ir tikrovė” Antanas miega “aukštielninkas, tartum nukryžiuotas” (1, 59). Studentė pasakoja apie šv. Antaną Pūstelnyką ir Šėtono gundymus. Dvi senėmis persirengusios merginos neša pranašiską užrašą “Experientia Docent - patirtis Moko”. Ši scena yra išskirtinė savo atvira nuoroda į religinę legendą ir ekrano panaudojimu. Spektaklio metu ekrane turi pasirodyti Niderlandų XV a. dailininko H. Boscho paveikslų “Šv. Antano gundymas”, “Linksmybių sodas”, “Paskutinis teismas” detalės. Ekrane matomų ypatinga fantazija ir niūriu humoru dvelkiančių H. Boscho paveikslų funkcija iliustratyvi, tema, emocija, vaizdu artima dramos autoriaus kuriamam meniniam pasauliui. Keistos H. Boscho fantasmagorijos, teigiančios pasaulinio blogio, kuris įsisiurbia į kiekvieną gyvą padarą, gajumą ir visuotinumą, paryškina K. Ostrausko keliamus klausimus: kodėl žmogus silpnas, pasigailėtinas ir dažnai juokingas, kodėl visuomenėje nėra nei harmonijos, nei tobulybės?

“Teatro - teatre” priemonės panaudojimas pjesėje “Gundymai” tematiškai siejasi su tiesos problema, tiesos sakymo galimybe, o formos atžvilgiu susijęs su postmodernizmo savybe - intertekstualumu. Jei sovietinio stiliaus laikraštiniai tekstai pjesėje yra nuoroda į realų pasaulį, jo ženklas, tai Studentų ir vėliau Antano vaidinamos pasakėčios, aforizmai komentuoja, ironizuoja, parodijuoja tikrovę. Teatriniai intarpai - vaidinimai miesto parke - rodo, kad mieste yra vienintelė sfera, kur, nors ir Ezopo kalba, galima pasakyti tai, kas galvojama. Pasakėčios žanras jau savaime yra nuoroda į Ezopo kalbos galimybę totalitarizmo sąlygomis. Autorius apibrėžia galimo neprisitaikymo ir veiklos ribas, pasirinkdamas Studentus kaip laisvai mąstantį, liokajiškumo bacila neužsikrėtusį visuomenės sluoksnį. Tiesos prigimties tyrimas pratęsiamas scenoje “Dialektika”, kurioje vilties visai atsisakoma. Studentas, tardomas Žmonos, kiek dukart du, atsisako pareikšti savo tvirtą “asmenišką pažiūrą”, nes “kas bus, kai Partija paskelbs, kad dukart du - penki?” (1, 95). Ką Partija laiko tiesa, tas ir yra tiesa. Kontroliuodama žmonių sąmonę, mintis, Partija kontroliuoja ir tiesą. Tiesos paslankumą, “dialektikos plonybes” ironiškai perteikia šios scenos antraštė. Ironija glūdi ir teatrinį vaidinimų scenos pavadinime “Mažasis teatras”. Studentas II sako, kad čia ne teatras, o tikrovė” (1, 47). Autorius, aukštindamas meną, pabrėžia, kad “fantazija dažnai tikresnė už tikrovę”, “gyvastingesnis ne tikrovės, o rašto išmonės žmogus” (1, 6; 92). Tačiau ir pats gyvenimas yra virtęs teatru, kur apsimetinėjama, vaidinama Partijos modeliuojamoje tikrovėje. Scenoje “Dialektika” įterptame interliude Studentas pasirodo apsirengęs kareivių Šveiku ir aiškina, kad tai tik kaukė, svetimas kailis, suteikiantis daugiau narsumo, nes “kiekviena kaliausė turi slaptą ambiciją terorizuoti” (1, 92). Šių laikų herojumi išrenkamas ne Hamletas, Don Kichotas ar Don Žuanas, bet Šveikas, nes dabar “reikia muziko išminties bei tariamo žioplumo” (1, 92). Valdžios modeliuojamoje tikrovėje žmogui skirtas juokdario vaidmuo

komiškose, absurdiškose situacijose. „Svetimas kailis“, „kieta Šveiko skūra“ „turi praktiškos naudos“, t. y. leidžia „viską tikrais vardais vadinti“ (1, 92; 93). Pjesės pabaigoje Antanas suvokia, kad yra tik aktorius šiame Partijos kuriamame spektaklyje. Jo monologas - Ezopo pasakėčia apie šešką ir gaidį - pasakoja apie buvimą daiktu, ideologinės ir psichologinės manipuliacijos objektu.

Pjesė „Gundymai“ prasideda ir baigiasi ilga tyla ir Antano bei Žmonos žodžiais „taigi“, „taip“. Tyla ir bereikšmiai žodžiai kuria beviltiškumo, bejėgiškumo atmosferą bei komišką nesusikalbėjimo efektą. Pjesės įrėminimas, „laiko spiralės“ judėjimu paremtas vyksmas, arba dramos ritmas, ir uždaro, ir atveria kūrinio erdvę proceso tęstinumui.

K. Ostrauskas atsisako gausių dekoracijų: scena beveik tuščia. Pjesėje „Gundymai“ lakoniškos sceninės remarkos pateikia grafišką veikėjų išsidėstymo piešinį (scena „Sapnas ir tikrovė“) arba nurodo veikėjų judesius, pačius paprasčiausius užsiėmimus (stovi, sėdi, guli). Apšvietimo efektai pasitelkiami sapno scenoje, armonikos muzikinis akompanimentas yra paralelus dramatinio veiksmo ritmui (nuo džiaugsmingo maršo, vykstant į svetimą šalį, iki instrumento ir „melodijų“ subyrėjimo kalėjimo kameroje). Kalbos ritmo ypatingą muzikalumą kuria ilgų monologų, pauzių, trumpų frazių kaita. Kalbinio lygmens struktūra yra heterogeniška, daugiasluoksni. Studentai kalba aforizmais ir sentencijomis iš S. J. Leco rinkinių. Jais autorius ironizuoja užgrobėjų ideologiją („Meilė savo kraštui nepripažįsta ribų - kito krašto“), nesipriešinimo politiką („Kanibalai mėgsta ypač tuos, kurie neturi nugarkaulio“ (1, 46; 47). Pjesėje apstu sovietmečio frazių ir ženklų: „audringi, ilgi plojimai“, „visi atsistoja“, „smogiau ryžtingą atkirtį“, „broliška tauta“ (1, 52; 53; 89; 91).

Įvairių žanrinių sistemų - satyros, farso, moralitė - elementai, kalbinės struktūros, literatūros šaltinių tekstai, komizmo, ironijos, parodijos žaismė K. Ostrausko dramoje „Gundymai“ susijungia į kaleidoskopišką postmodernistinio teksto visumą.

## Literatūra

1. Ostrauskas K. Gundymai. - Chicago, 1983.
2. Vaškelis B. Egzodo dramaturgija: bendroji apžvalga ir nepriklausomybės amžininkai // Lietuvių egzodo literatūra. 1945 - 1990. - Čikaga, 1992.

## Summary

### THE PROBLEM OF DEMOCRACY IN K. OSTRAUSKAS' PLAY “TEMPTATIONS”

Kostas Ostrauskas, a Lithuanian writer in exile, is an innovator, who has freed Lithuanian drama from its traditional forms and themes through his experiments and assimilation of various modern literary schools.

The subject matter of the drama “Temptations” is man’s existence in a totalitarian imperialistic state. It provides a sharply focused image of man entrapped in history and society and his efforts and chances not to resign to unification. The play’s structural and thematic proximity to medieval morality play is seen in the author’s concern for the trial of Everyman’s spiritual force and sickness and the possibility for the redemption of his soul.

In K.Ostrauskas' play "Temptations" elements of various genre systems - satire, farce, morality play - language structures, texts from literary sources, the playfulness of irony, the comic, parody merge into the unity of a postmodern text.

*Vilniaus pedagoginis universitetas*



# VILNIAUS 64-OSIOS VIDURINĖS MOKYKLOS 13-15 METŲ MOKSLEIVIŲ FIZINIS AKTYVUMAS

Stasė Ustilaite

## Ivadas

Fizinis aktyvumas - tai skeleto bei raumenų sukeliama kūno judesiai, kuriems atlikti suvartojama kur kas daugiau energijos, nei ramybės būsenoje. Žmogaus fizinis aktyvumas yra susijęs su amžiumi, lytimi, medžiagų apykaita ir energijos išsekimo, tam tikras jo lygis yra sąlygotas genetiškai ir yra gana pastovus. Pakankamas fizinis aktyvumas užtikrina harmoningą organizmo vystymąsi, teigiamai veikia širdies-kraujagyslių, kvėpavimo sistemų darbą, bendrą savijautą, mažina nuovargį po įtempto protinio darbo. Pasaulinė sveikatos organizacija yra rekomendavusi jauno žmogaus aktyvumo minimumu laikyti 4 val. per savaitę. Mokyklose didinamas protinio darbo krūvis, o fizinio - mažinamas. Šiuolaikinio mokslo ir technikos pasiekimų sąlygomis fizinio aktyvumo mokykliniame amžiuje problema tampa vis aktualesnė.

## Literatūros apžvalga

Pagal A. Zaborskio, N. Žemaitienės, L. Šumsko ir A. Diržytės (1) duomenis Lietuvos mokyklose yra 29,2% nepakankamai fiziškai aktyvių 11-15 metų berniukų ir 55,0% - mergaičių. Vidutiniškai kas trečias 11-15 metų berniukas ir kas antra mergaitė mankština ir sportuoja tik 1 kartą per savaitę ar rečiau. Fizinio aktyvumo priklausomybė nuo amžiaus susijusi su lytimi. Nuo 11 iki 15 metų berniukų fizinis aktyvumas iš esmės nekinta, o mergaičių - aiškiai mažėja.

V. Blauzdys (2), tyręs Vilniaus bendrojo lavinimo vidurinių mokyklų V-XII klasių mokinius, nustatė, kad iš 1987 metais sportavusių 62,5% V-XII klasių mokinių 1993 metų pabaigoje organizuotai besitreniruojančių liko tik 19,9%. Daugiau išliko sportuojančių berniukų: 1987 metais buvo 59,0%, o 1993 - 42,1%.

A. G. Davidavičienės (3) duomenimis, moksleiviai iki 14 metų amžiaus per mažai juda, pasyviai leidžia savo laisvalaikį. Tik 9,5% moksleivių sportuoja kasdien, 17,5% - 4 kartus per savaitę, 19,8% - kartą, 6,3% - niekada.

A. G. Davidavičienės (4) atlikta vyresniųjų klasių moksleivių apklausa parodė, kad tik mokykloje sportuoja 75,3% moksleivių, dar 47,4% sportuoja kieme su draugais. Kūno kultūros pamokų visai nelanko 2,95% moksleivių. 33,6% pažymėjo, kad jiems labai patinka kūno kultūros pamokos, 6,0% - visai nepatinka.

R. Kairytės (5) atlikti mokinių, besimokančių klasėse su sustiprintu matematikos mokymu, tyrimai rodo, kad matematinių klasių mokiniai daug mažiau laiko skiria kūno kultūrai ir sportui.

## Tyrimo objektas ir metodai

Tyrimai buvo atlikti Vilniaus 64-oje vidurinėje mokykloje. Apklausoje dalyvavo 127

aštuntų klasių moksleiviai (13-15 metų amžiaus), iš jų - 71 berniukas ir 56 mergaitės. Jiems buvo pateikti fizinio aktyvumo apklausos lapai. Moksleivius prašėme atsakyti, kaip dažnai jie daro rytinę mankštą, kokį būrelį lanko, ar sportuoja kieme, treniruojasi mokykloje, dalyvauja sporto varžybose, ar patinka kūno kultūros pamokos, kaip vertina savo fizinį aktyvumą ir t. t. Gauti atsakymai buvo suskaičiuoti procentais. Berniukų ir mergaičių atsakymai buvo vertinami atskirai.

## **Duomenų aptarimas ir išvados**

Moksleivių apklausa parodė, kad reguliariai rytinę mankštą daro tik 10,8% mergaičių ir 22,5% berniukų. Retkarčiais, t. y. 1-2 kartus per savaitę, mankština 66,0% mergaičių ir 50,8% berniukų. Visai nedarantių rytinės mankštos yra 23,2% mergaičių ir 26,7% berniukų. Tai rodo, kad didelė dalis apklaustųjų nesusidaro sveikos gyvensenos įgūdžių, kurie padėtų stiprinti sveikatą, jaustis žvaliai. Sisteminga rytinė mankšta gerina laikyseną, stiprina raumenis, padeda moksleiviui greičiau įsitraukti į darbą.

Pasidomėjome, kokius būrelius moksleiviai lanko. Paaiškėjo, kad 39,3% mergaičių ir 57,8% berniukų lanko įvairius būrelius. 18,3% berniukų yra pasirinkę informatikos, keramikos, dailės, 7,0% - užsienio kalbų būrelius. 26,8% mergaičių - muzikos, choro, dailės, 3,6% - užsienio kalbų. Berniukai daugiausia pasirenka futbolą, krepšinį, lengvąją atletiką, plaukimą, o mergaitės - dailymankštę.

Besitreniruojančių 1-2 kartus per savaitę mokykloje berniukų buvo 39,4%, o mergaičių - tik 3,6%. Dalyvaujančių įvairiose mokykloje organizuojamose sporto varžybose berniukų buvo 56,2%, o mergaičių - 46,4%.

Kaip matome, varžybose dalyvauja palyginti daug moksleivių, nors sporto būrelius lankančių yra mažai. Tai paaiškinama tuo, kad dažniausiai organizuojamos tarpklasinės varžybos, kuriose dalyvauti turi tam tikras mokinių skaičius. 30,9% berniukų nurodo, kad jie kasdien su draugais žaidžia kieme krepšinį, futbolą, tuo tarpu tik 14,3% mergaičių būna kieme, žaidžia judriuosius žaidimus. 50,7% berniukų ir 53,6% mergaičių tik 1-3 kartus per savaitę skiria laiko aktyviam poilsiui. Tuo tarpu pagal higienos normas aktyviam poilsiui gryname ore mokiniai turi skirti laiko kiekvieną dieną.

Į klausimą, ar patinka kūno kultūros pamokos mokykloje, net 37,5% mergaičių ir tik 4,2% berniukų nurodė, kad jiems nepatinka. 21,4% mergaičių ir 7,04% berniukų abejingi šioms pamokoms. Patinka kūno kultūros pamokos 60,9% berniukų ir 33,9% mergaičių, o labai patinka - 25,4% berniukų. Tuo tarpu, kad labai patiktų kūno kultūros pamokos, nenurodė nei viena mergaitė. Taigi, iš atsakymų matome, kad dauguma mergaičių nemėgsta net ir kūno kultūros pamokų, o berniukams kūno kultūros pamokos yra mėgstamiausias dalykas.

Apibendrinus atsakymus apie fizinį aktyvumą, paaiškėjo, kad 64,8% berniukų ir 46,4% mergaičių norėtų daugiau laiko skirti sportui, tačiau tam neužtenka laiko, nes dideli mokymosi krūviai, daug pamokų per dieną mokykloje. 23,9% berniukų ir 41,0% mergaičių yra tos nuomonės, kad jie juda pakankamai, o 4,3% berniukų ir 5,4% mergaičių įsitikinę, kad sportuoja per daug.

87,5% mergaičių ir 69,0% berniukų supranta, kad judėjimas, sportas yra viena iš sveikatos stiprinimo priemonių, tačiau, kad ir kaip būtų keista, tik nedidelė dalis mokinių, ypač mergaitės, aktyviai sportuoja, noriai lanko kūno kultūros pamokas, sporto būrelius.

Vilniaus 64-oji vidurinė mokykla yra perpildyta, dirba dviem pamainom. Normalių

sąlygų sportuoti ir net mankštintis nėra. Kūno kultūros pamokų metu salėje dirba kelios klasės, popamokiniams sporto užsiėmimams lieka labai vėlyvas laikas, nes pamokos užsitęsia beveik iki 19 valandos. O tai, žinoma, nedidina mokinių etuziazmo, be to, ir daugelis tėvų nepitaria tokiam užsiėmimų laikui.

## **Literatūra**

1. Zaborskis A., Žemaitienė N. ir kt. Mokinių gyvenimo būdas ir sveikata. - V., 1996. - P. 48-51.
2. Blauzdys V. Miesto mokyklų V-XII klasių mokinių kūno kultūros padėtis ir plėtojimo perspektyvos (Tyrimo duomenų apžvalga). - V., 1991. - P. 49.
3. Davidavičienė A. G. Visuminis požiūris į moksleivių sveikatą, remiantis sveikatos tyrimų duomenimis / Švietimo naujovės. - V., 1996. - P. 26.
4. Davidavičienė A. G. Sveikos gyvensenos įtvirtinimas mokyklose (Tyrimų medžiaga). - V., 1996. - P. 36 - 37.
5. Kairytė R. Aukštesniųjų klasių mokinių fizinis aktyvumas, protinis darbingumas ir sveikata (Tyrimo duomenų apžvalga ir metodinės rekomendacijos). - V., 1995. - P. 8.

## **Zusammenfassung**

### **DIE PHYSISCHE AKTIVITÄT DER 13-15 - JÄHRIGEN SCHÜLER DER VILNIUSSER MITTELSCHULE Nr. 64**

Es ist eine Umfrage über die physische Aktivität unter den Schülern der 8. Klassen durchgeführt worden. Die Umfrage hat ergeben, daß 22,5% der Jungen und 10,8% der Mädchen täglich Morgengymnastik machen, 32,5% der Jungen und 8,9% der Mädchen an irgendeinem Sportzirkel teilnehmen, 60,9% der Jungen und 33,9% der Mädchen die Stunden in Körperkultur gern haben.

Das zeugt davon, daß ein großer Teil der Schüler die Fertigkeiten der gesunden Lebensweise nicht besitzt, was für das Stärken der Gesundheit nötig ist.

87,5% der Mädchen und 69,0% der Jungen verstehen zwar, daß Sport und Bewegung einer der besten Wege ist, die Gesundheit zu stärken. Merkwürdigerweise hat es sich herausgestellt, daß nur eine geringe Zahl der Schüler, besonders Mädchen, aktiv Sport treiben und gern den Körperkulturunterricht besuchen.

*Vilniaus pedagoginis universitetas*

# PEDAGOGIKOS MOKSLAS LIETUVOJE 1956-1996 M. (APGINTŲ DISERTACIJŲ APŽVALGA)

Juozas Vaitkevičius

Tautinio, valstybinio atgimimo pradžioje, esant visuotiniam politiniam, nacionaliniam, kultūriniam Lietuvos žmonių pakilimui, buvo netgi išsakyta minčių (kai kurių žmonių), neigiančių visą okupacinio laikmečio (50 metų) palikimą švietimo, kultūros, mokslo ir kitose visuomeninio gyvenimo srityse. Buvo, pavyzdžiui, netgi abejojama ar Lietuvoje esama pedagogikos mokslo iš viso. Mat tarybinio laikotarpio pedagogika buvo perdėm ideologizuota, politizuota, atitrūkusi nuo realaus gyvenimo ir pan. (Ž. V. Zaborskaitė) (1). Į šias profesorės abejones dėl to meto pedagogikos mokslo realijų jau buvo atsakyta (2). Čia norėčiau tik papildyti išreikšdamas mintį, jog vienas iš mokslo būklės ir raidos vertinimo kriterijų yra to mokslo šakos parengtų ir apgintų disertacijų skaičiai, jų pobūdis. Čia pat verta pastebėti, kad ir tarybiniais metais parengtų disertacijų mokslinis, teorinis lygis nebuvo žemas. Jos atitiko tarptautinius reikalavimus, keliamus disertacijoms. To meto įgyti mokslo laipsniai buvo ir yra pripažįstami ir užsienyje. Tai liečia ir pedagogikos mokslą, ir pedagogikos disertacijas.

Reikia pabrėžti tai, kad Lietuvos pedagogai savitai reagavo į okupacinį režimą, okupantų peršamas šviečiamąsias, kultūros, ideologines mintis. Okupacinį 50-ies metų laikotarpį pedagogikos mokslo Lietuvoje raidos atžvilgiu pravartu skirti į du periodus: **tylaus pasipriešinimo (1940-1953 m.)**, kai nebuvo vykdomi jokie pedagoginiai tyrinėjimai, nerengiamos disertacijos, nerašomi teoriniai darbai iš pedagogikos. Tenkinamasi verstine iš rusų kalbos pedagogine literatūra ir, geriausiu atveju, publicistiniais straipsneliais iš mokyklų gyvenimo, **ir aktyvaus prisitaikymo (nuo 1953 m.)**, kai buvo parengta ir apginta pirmoji disertacija pedagogikos mokslo kandidato (daktaro) laipsniui įgyti (J. Budzinskis). Mat Lietuvos pedagogams pabodo būti „jaunesniojo brolio“ būsenoje, kuri nieko gero nežadėjo nei patiems Lietuvos pedagogams, Lietuvos mokyklai, nei Lietuvai. Nuo šios datos plūstelėjo pedagogikos disertacijų „lietus“. Tai liudija skaičiai: 1953-1962 m. apginta 14 disertacijų pedagogikos mokslų kandidato (daktaro) laipsniui, 1963-1972 m. - 60, iš jų 5 daktaro (habilituoto) laipsniui, 1973-1982 m. - 106, iš jų 2 daktaro (habilituoto), 1983-1992 m. - 146, iš jų 15 daktaro (habilituoto) (3).

Per visą okupacinį laikotarpį (1940-1992 m.) Lietuvoje buvo apgintos 326 pedagogikos mokslo laipsniams disertacijos, iš jų 23 daktaro (habilituoto) mokslo laipsniui (4). Gi primetamiems pedagogikos disertacijoms kaltinimams dėl jų perdėto ideologizavimo bei politizavimo „pagrįsti“ tenka konstatuoti, kad komunistų partijos ideologijos propagavimui, idėjiniam, ateistiniam moksleivių, jaunimo auklėjimui skirtų disertacijų skaičius sudarė tik 3,6% visų apgintų pedagogikos disertacijų (4). Be to po Nepriklausomybės atgavimo prie Lietuvos mokslo tarybos sudarytos mokslo laipsnių ir vardų nostrifikavimo komisijos tik su mažomis išimtimis nostrifikavo visas disertacijas. Šiais faktais remiantis galima teigti, kad Lietuvoje ir okupacijos metais buvo pedagogikos mokslas. Anuo metu apgintų pedagogikos disertacijų skaičiumi Lietuva lenkė Estiją ir

Latviją kartu paėmus, lenkė Baltarusiją, o pedagogikos daktarų (habilituotų) skaičiumi sulygo su Ukraina.

Plačiau neapsistodamas prie to meto disertacijų analizės, kadangi apie tai rašyta anksčiau (5, 6), trumpai priminsiu tik bendrus jų bruožus. Tai buvo dažniausiai eksperimentinio pobūdžio tiriamieji darbai, analizuojantys praktinę mokyklų veiklą, mokytojų ir mokinių santykius, mokyklos darbo rezultatus. Tai, be abejo, ir lėmė realistinę disertacijų turinį, mažai ideologizuotą, bei saikingai mokyklinį gyvenimą lakuojantį jų pobūdį.

Disertacijose buvo plačiai nagrinėjami klausimai, liečiantys visas mokyklinės sistemos grandis: aukštąsias, vidurines bendrojo lavinimo, profesines technikos, specialiąsias mokyklas, ikimokyklinio auklėjimo institucijas, taip pat profesinio orientavimo, gamybinės pedagogikos, delinkventinės pedagogikos, pedagogikos istorijos, dorovinio moksleivių auklėjimo ir kt. problemas. Labai mažai parengta disertacijų metodologiniais pedagogikos klausimais. Tai taip pat liudija apie Lietuvos pedagogų vengimą „gilinti“ bei populiarinti marksistinės filosofijos teorinius postulatus pedagogikos srityje.

Pedagoginius tyrinėjimus dažniausiai vykdė ir disertacijas rengė aukštųjų mokyklų dėstytojai, tačiau čia reiškėsi ir nemažas mokytojų praktikų skaičius, kurie kūrybiškai dirbdami su moksleiviais, apibendrino savo praktinę veiklą disertacijose.

Kokie pakitimai bei poslinkiai organizuojant pedagoginius tyrimus ir disertacijų rengimą Lietuvoje įvyko atgavus Nepriklausomybę, t. y. 1990-1996 metais? Politikoje, ideologijoje šiuo metu vyko kardinaliniai pokyčiai: nusigręžta nuo rytų, nuo marksistinės-lenininės filosofijos, veidu atsigręžta į vakarus, į vakaruose vyraujančią filosofinį pliuralizmą, į europietišką demokratiją.

Pasirodo, jog mokslas, netgi ir toks visuomeniškas, „idėjinis“ kaip pedagogika, šuolių nemėgsta, yra daug pastovesnis už politiką ir nėra „kiaurai ideologinis“, kaip mano kai kurie žmonės. Pedagogikos moksle „šuolių“ neįvyko. Tik išnyko ateistinio auklėjimo problemos tyrimai, sumažėjo darbinio mokymo, moksleivių ir jaunimo organizacijų veiklos tyrinėjimai ir analizė, kai kuriems asmenims primygtinai pageidaujant, vietoje įsisėnėjusio termino PEDAGOGIKA pradėtas naudoti kitas, platesnės reikšmės terminas EDUKOLOGIJA ir pan.

Pedagoginiai tyrimai, pedagogikos (edukologijos) mokslas Lietuvoje ir šiuo laikotarpiu, nestovėjo vietoje. Buvo tęsiami anksčiau pradėti pedagoginio proceso tyrimai, pradėti nauji. Ir toliau buvo rengiamos ir ginamos socialinių mokslų (edukologija) disertacijos, plečiama ir gilinama Lietuvos pedagogikos teorija, atsižvelgiant į naujus laikmečio reikalavimus. Žmogus, jo kūnas, psichika juk nepasikeitė, pakito tik išorinės kultūrinės visuomeninio gyvenimo sąlygos!

Ir taip per šį trumpą, audringai politiškai besikeičiantį visuomeninio gyvenimo laikotarpį - 7 metus - buvo apgintos Lietuvoje 62 disertacijos socialinių mokslų (edukologija) daktaro laipsniui įgyti. Apgintų disertacijų tarpe 14 habilituoto daktaro laipsniui. Tai gana aukštas habilituoto daktaro laipsniui disertacijų skaičius (20% visų šios mokslo šakos disertacijų). O tai liudija apie išaugusias Lietuvos pedagogų teoretikų jėgas, galinčias spręsti sudėtingas pedagogines problemas, teoriniame lygmenyje.

Tenka pastebėti, kad ir šiame pastarajame laikotapyje parengtos ir gintos disertacijos yra praktinio taikomojo pobūdžio, paremtos pedagoginio eksperimento duomenimis iš nūdienos mokyklų darbo patirties.

Pagal tyrimų sritis gintos disertacijos pasiskirsto taip: daugiausiai disertacijų pareng-



ta didaktikos klausimai - 18. Toliau seka kūno kultūros ir sporto - 11, auklėjimo teorijos - 9, profesinio orientavimo - 8, pedagogikos istorijos - 7. Pastebėtina, kad pagyvėjo Lietuvos mokyklos istorijos tyrinėjimai šiame laikotarpyje. Šiuo metu atsirado nauja pedagoginių tyrimų sritis - lyginamoji edukologija. Šia tema apgintos keturios disertacijos, nagrinėjančios Vakarų valstybių (JAV, Šveicarijos, Danijos, Prancūzijos) mokyklų sistemas. Taip pat daugiau dėmesio kreipiama ir šeimos, vaikų auklėjimo šeimoje problemų tyrimams. Šiais klausimais parengtos ir apgintos dvi disertacijos habilituoto daktaro laipsniui gauti ir kt.

Keisti, sunkiai suvokiami, tačiau aiškiai pastebimi santykiai susiklostė nūdienos lietuviškoje mokyklotyroje: pedagogikos teorijos ir mokyklos reformos tarpusavio ryšių stoka, tiesiog šių ryšių, iš viso nėra, nors ir pedagogikos teorijos kaita, ir mokyklos reforma Lietuvoje vyksta tuo pačiu metu. O juk šiandien labai akivaizdus faktas, jog teorija ir praktika glaudžiai susiję ir viena remia kitą, ypač praktika remiasi teorija. Teorijos ir praktikos ryšių stoka skaudžiai atsiliepia tiek teorijai, tiek ir praktikai. Kaip pažymi A. Paplauskas-Ramūnas, jog jeigu teorijoje sėsimė klaidas, praktikoje pjausime nelaimės. Ir su šiuo faktu tenka skaitytis. Juk nors mokyklos reforma vyksta jau 10 metų, tiek pat metų ir gana intensyvi kuriama ir Lietuvos pedagogikos teorija iki šiol nėra parengtos disertacijos, betarpiškai nagrinėjančios mokyklos reformos problemas. Iš kitos gi pusės iki šiol neaišku, kokie vykdomos Lietuvos mokyklos reformos teoriniai pagrindai? Ir nors mokyklos reformos vykdytojai stengiasi įrodyti reformos pasiekimus - ši reforma jau stringa siaurose mokyklos duryse (dažnas mokytojas nesusigauja reformos naujovėse, mokiniai nenori lankyti mokyklos, tūkstančiai jų ir nelanko, ir nieks net nesiima atsakomybės už nelankančiųjų mokyklos mokinių apskaitą ir kt.). Mokyklos reforma vykdoma stichiškai, be alternatyvos, be pedagoginio (masinio-kompleksinio) eksperimento. Ir nors, kaip minėjau, dauguma apgintų disertacijų skirta nagrinėti praktiniams mokyklų darbo klausimams (o tokių disertacijų per šį laikotarpį parengta per 40), tačiau visuminio vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos reformos vaizdo nėra. Kiekvienoje apgintoje disertacijoje sprendžiami lokaliniai mokyklos veiklos klausimai, nejungiant jų į sistemas, neapimant visų pedagoginio proceso struktūrinių dalių, kaip vieningos sistemos: mokinių tėvų, visuomenės, mokytojų, pagaliau ir pačių mokinių nuomonių, poreikių, galimybių bei sąlygų mokyti ir mokytis.

Norint išvengti klaidų ir nelaimių, sprendžiant švietimo, mokyklos reformos problemas, o pedagogikos teoriją, pedagoginius tyrimus padaryti labiau efektyvius, reikšmingesnius, praktiškai būtina rasti sąlyčio taškus tarp pedagogikos teorijos ir mokyklų darbo praktikos, susikalbėti tarpusavy pedagogams teoretikams ir mokyklos reformos vykdytojams, mokytojams, mokinių tėvams, visuomenei ir sutelktomis visų pastangomis (nevenigiant diskusijų, pakantumo kitokioms nuomonėms) siekti bendro tikslo - jaunosios kartos ugdymo efektyvumo.

Mokslininkų, šiame laikotarpyje apgynusių disertacijas, geografija gana plati. Daugiausiai disertacijų parengė Vilniaus pedagoginio universiteto darbuotojai - 8 habilituoto daktaro, 9 daktaro disertacijas. Klaipėdos universitetas - 1 habilituoto daktaro, 5 daktaro; Pedagogikos institutas - 6 daktaro; Šiaulių pedagoginis institutas - 3 habilituoto daktaro, 1 daktaro; Vilniaus universitetas - 2 habilituoto daktaro, 2 daktaro, Kauno technologijos universitetas - 1 habilituoto daktaro, 3 daktaro ir kt. Nemažas skaičius disertantų mokytojais praktikai - 7. (Šie skaičiai gali būti ir ne visiškai tikslūs, kadangi disertantai



neretai keitė darbovietes ir kartais ne vieną.)

Vienok jau pati disertantų "geografija" liudija plačias galimybes jungtis į vieną būrį visiems pedagogams, sprendžiant opias mūsų mokyklos problemas.

## **Literatūra**

1. Zaborskaitė V. // Tiesa. - 1993 11 26.
2. Karčiauskienė M., Vaitkevičius J., Bitinas B., Rajeckas V. Ar esama Lietuvoje pedagogikos mokslo? // Tiesa. - 1993 03 19.
3. Voverienė O. Pedagogikos mokslo būklė Lietuvoje mokslotyrininko žvilgsniu (1953-1992 m.) // Mokslo Lietuva. - 1995 05 24.
4. Tėn pat, 1995 06 07.
5. Vaitkevičius J. Pedagoginės minties raida Lietuvoje 1940-1990 m. // Mokslas ir Lietuva. - T. 3. - Kn. 2-3. - 1992.
6. Vaitkevičius J., Bernotas V. Pedagoginės disertacijos // Tautinė mokykla. - 1990. - Nr. 8-9.

## **Summary**

### **SCIENCE OF PEDAGOGICS IN LITHUANIA (1950-1996) (SURVEY OF THESES)**

During the period of occupation one can clearly distinguish 2 periods in the development of the science of pedagogic: a period of silent resistance (1940-1953), when neither pedagogical works, nor theses written; and a period of active adaptation (from 1953), when original pedagogical investigations were started. From 1953 till 1992 - 326 theses for the degree of pedagogical science were defended. 3,6% of them were of ideological character. The works concerning schoolwork field are of experimental character. From 1990 till 1996 - 62 theses were defended in Lithuania.

The theses have been written on the basis of pedagogical experiment literature data analysis, paying the greatest attention to the student. The only drawback is that the theses are not connected with the school reform.

*Vilniaus pedagoginis universitetas*

# INFORMACINIŲ TECHNOLOGIJŲ TAIKYMAS MOKYME

Antanas Vidžiūnas

Intensyviai pertvarkant Lietuvos ekonomikos, kultūros ir socialinės veiklos struktūras, pakito ir universitetai. Jie tapo savarankiškesni, intensyviai vystomi ryšiai su užsienio universitetais, tačiau dar liko ir daugybė neišspręstų problemų. Viena iš tokių problemų yra mokymo technologijų tobulinimas ir tęstinio mokymo sistemos organizavimas. Kompleksinės mokymo technologijų tobulinimo problemos pagrindinės sudėtinės dalys yra tokios:

- naujų mokymo organizavimo formų diegimas;
- šiuolaikinių telekomunikacijų ir kompiuterinės technikos priemonių panaudojimas;
- savarankiškam mokymuisi pritaikytos modernios mokymo–metodinės medžiagos rengimas;
- studentų aktyvumo, formuojant jų mokymo programas ir pasirenkant mokymosi intensyvumą, didinimas.

Visose išvardintose srityse jau ir dabar vyksta gana žymūs pokyčiai, tačiau jie nepakankamai spartūs. Pagrindinės kliūtys spartesniam mokymo sistemos tobulinimui yra pernelyg didelis mokymo sistemos centralizavimas ir neišspręsta mokomo mokymo ir privačių aukštųjų mokyklų problema.

## **Tęstinio ir distancinio mokymo sistemos sukūrimo problema**

Lietuvos konstitucija garantuoja Lietuvos piliečiams nemokamą aukštąjį mokslą, tačiau valstybė yra pajėgi finansuoti mokymosi išlaidas tikrai apie 30%-40% tų asmenų, kurie jo siekia. Likusieji, kurie nepatenka į laimingųjų skaičių, turi labai mažai galimybių mokytis vėliau, nes Lietuvoje dar tik pradedama galvoti apie tęstinio mokymo sistemos kūrimą. Vis dar neturime atviro universiteto. Lietuvos universitetuose dar ir dabar pagrindinė yra auditorinė mokymo forma, kai dėstytojas yra ne studijų vadovas ir konsultantas, o pagrindinis, kartais net vienintelis, žinių šaltinis.

Nelanksti aukštosiose mokyklose vartojama mokymosi rezultatų atestavimo sistema. Universitetai dažniausiai siūlo tik pilnas bakalauro, magistro ir daktaro laipsnių programas. Mažesnės apimties perkvalifikavimo programos, kurių yra nepakankamai, dažniausiai siūlomos tikrai tiems, kurie jau turi vieną aukštosios mokyklos diplomą. Ypatigai sunki yra vyresnio amžiaus žmonių, kuriems tenka keisti specialybę arba atnaujinti žinias, padėtis. Tokiems žmonėms geriausiai tinka distancinis arba mišrus mokymosi būdas, kurio negali pakeisti Lietuvos universitetuose vis dar vartojama iš Sovietų Sąjungos paveldėta neakivaizdinio mokymo sistema. Pagrindiniai šios sistemos trūkumai yra savarankiškoms studijoms pritaikytos metodinės literatūros stoka ir silpna metodinė parama besimokantiems. Todėl aktuali yra modernios distancinio mokymo sistemos sukūrimo problema, kurią galima spręsti tokiais būdais:

- tiesiogiai kopijuojant Vakarų Europos šalių distancinio mokymo sistemos struktūrą ir metodiką;

- įdiegiant šiuolaikinę distancinio mokymo technologiją jau esančiose neakivaizdinio mokymo struktūrose;
- įdiegiant distancinio mokymo elementus pagrindinėse akivaizdinėse studijose.

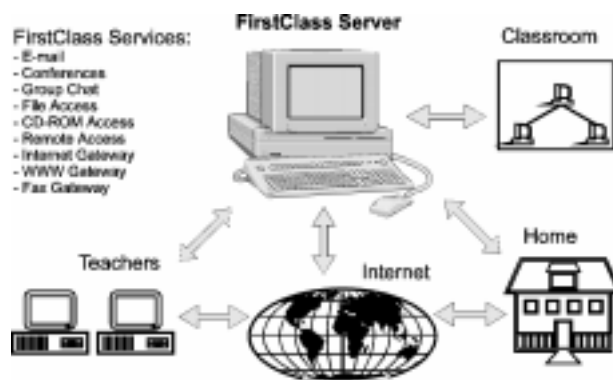
Tiesioginis Vakarų Europos šalių distancinio mokymo sistemos kopijavimas yra problematiškas, nes reikalavimai tokiai sistemai ir tokios sistemos kūrimo tikslai Vakarų ir naujai atgavusiose nepriklausomybę Europos šalyse gerokai skiriasi. Vakarų šalyse distancinio mokymo sistema dažniausiai naudojasi pagyvenę žmonės, kurie nori pakelti savo kultūrinį lygį. Dauguma tokių žmonių turi pakankamai lėšų ir gali mokėti už mokslą. Taip pat yra stipri valstybės, privačių kompanijų bei Europos Sąjungos struktūrų parama. Lietuvoje, kaip ir kitose nepriklausomybę atgavusiose Europos šalyse, pagrindiniai potencialūs distancinio mokymo sistemos paslaugų vartotojai yra bedarbiai ir tie žmonės, kuriems, pasikeitus ekonominėms sąlygoms, tenka keisti savo specialybę. Šie žmonės dažniausiai yra suinteresuoti tikrai tokiomis disciplinomis, kurių suteikiamos žinios galėtų padėti susirasti darbą arba išsilaikyti turimose pareigose. Tokių disciplinų sąrašas yra labai trumpas. Tai buhalterinė apskaita, auditas, finansų ir vadybos pagrindai, šiuolaikinės informacinės technologijos, užsienio kalbos.

Pasinaudodamos mažu universitetų aktyvumu, specialistų perkvalifikavimo rinką sparčiai užima įvairios privačios ir net valstybinės įstaigos. Susidaro paradoksali situacija. Universitetai, kuriems nuolat trūksta lėšų, bet kurie turi gana neblogą mokymo bazę ir aukščiausios kvalifikacijos pedagoginį personalą, perleidžia gerai apmokamas specialistų perkvalifikavimo paslaugas kitoms struktūroms, kurios nepajėgios tai pakankamai kvalifikuotai atlikti. Gausiuose privačiuose kursuose kompleksinės specialybės žinių studijos paprastai yra pakeičiamas standartinių receptų mokymu. Dažnai juose be autorių leidimo naudojamos universitetuose paruošta mokymo-metodinė medžiaga. Susidariusi situacija mokymo paslaugų rinkoje galėtų pasikeisti tik padidinus pačių universitetų, kuriems būtina įdiegti naujas mokymo technologijas ir išplėsti teikiamas paslaugas, aktyvumą. Pagrindinės naujų paslaugų rūšys turėtų būti distancinio mokymo, dalinių studijų, intensyvios perkvalifikavimo programos. Reikėtų atsižvelgti į tai, kad daugelyje Europos universitetų tokias mokymosi formas pasirenka virš 50% visų studentų, kad tai pati pigiausia ir intensyviausiai vystoma mokymosi technologija. Dabartinė padėtis Lietuvoje, kai universitetuose apie 90% studentų mokosi pagrindinėse stacionariose studijose, neatitinka nei besimokančiųjų, nei valstybės poreikių. Šią problemą galima išspręsti tikrai intensyviai diegiant universitetuose informacinių technologijų pagrindų parengtas naujas mokymo formas.

## **Informacinių technologijų diegimas Vytauto Didžiojo universitete**

Norint iš esmės pakeisti universitete mokymo organizavimo struktūrą ir įdiegti modernias distancinio mokymo technologijas, reikia didžiulių lėšų, kurias tikėtis gauti Lietuvoje šiuo metu yra nerealu. Todėl Vytauto Didžiojo universitete yra pasirinktas palaipsnis naujų mokymo technologijų vystymo būdas, įdiegiant atskirus jų elementus iš pradžių pagrindinėse akivaizdinėse studijose. Įsisavinus naujų technologijų elementus, yra pereinama prie šiomis technologijomis pagrįstų naujų mokymo formų diegimo. Pavyzdžiui, diegiant distancinio mokymo technologiją, buvo pasinaudota tuo, kad šiuolaikinės distancinio mokymo priemonės leidžia universitetams ne tik pateikti savo paslaugas platesniam besimokančiųjų ratui, bet ir patiems pasinaudoti kitų universitetų

paslaugomis. Pirmasis toks projektas docentės D. Vitkutės iniciatyva buvo realizuotas 1993/94 mokslo metais kartu su Jutos universitetu (JAV), perimant šio universiteto parengtą „Informacinių technologijų vadyboje“ dalyko programą ir mokymo-metodinę medžiagą. Dalyko studijos buvo suskaidytos į tris etapus, kuriuose buvo vartojamos skirtingos mokymo technologijos: akivaizdinės paskaitos, konsultacijos per Internetą ir baigiamasis seminaras. Įvadinis paskaitų ciklas, panaudojant JAV universiteto vadovėlius, buvo perskaitytos VDU dėstytojos, kuri nuolat per Internetą konsultavosi su kolega iš JAV. Po to buvo sudarytos mišrios JAV ir VDU studentų grupės, kurios kartu rengė kursinius darbus ir organizavo šių darbų aptarimus. Medžiaga kursiniams darbams apie šiuolaikines informacines technologijas taip pat buvo renkama Internetu. Taigi, šiame projekte kompiuterių tinklai ir informacinės technologijos buvo tiek studijų objektas, tiek studijų organizavimo priemonė. Baigiamajame seminare buvo nagrinėjami ir apibendrinami antrajame etape parengti darbai.



1pav. Mokymui skirto VDU vidinio kompiuterių tinklo struktūra

Tokia pati technologija buvo panaudota, adaptuojant „Kompiuterių architektūros“ ir „Psichologijos“ dalykus, kuriuos parengė atitinkamai Švedijos Vaxjo ir Norvegijos Bergeno universitetai. Buvo įdiegta ir panaudota speciali telekonferencijų, grupinio darbo ir kompiuterinių tinklų paslaugų organizavimo programinė įranga First Class (SoftArc Inc.), kuri dabar plačiai yra vartojama vidiniams universiteto poreikiams – organizuojant dalykines diskusijas, konsultacijas, platinant studentams skirtą metodinę medžiagą. Mokymui skirto vidinio VDU kompiuterių tinklo struktūra parodyta 1 pav.

## Informacinių technologijų taikymas rengiant ir platinant metodinę medžiagą

Plečiant informacinių technologijų taikymą mokyme, Vytauto Didžiojo universitete buvo sukoncentruotas dėmesys kompiuterinės mokymo – metodinės medžiagos kūrimui. Taip tikimasi ne tik suintensyvinti mokymą, bet ir išspręsti universitetui aktualią vadovėlių trūkumo problemą. Specialių aukštosios mokykloms skirtų vadovėlių leidyba Lietuvoje dėl nedidelės paklausos ir mažų tiražų yra nuostolinga. Užsienietiški vadovėliai mūsų studentams taip pat yra per brangūs. Todėl yra bandoma pateikti dėstytojų parengtą metodinę medžiagą kompiuterių tinkle taip, kad studentai galėtų laisvai ja naudotis. Ypač efektyvu taip paskleisti laboratoriniams, seminarams ir kursiniams darbams skirtą medžiagą. Dalis pirmakursiams skirtos metodinės medžiagos yra platinama tarp Interneto vartotojų ir už universiteto ribų, daugiausiai vidurinėse mokyklose. Pavyzdžiui, mokyklose

yra populiarūs universitete parengti programavimo metodikos ir informacinių technologijų taikymo klausimams skirti praktinių užsiėmimų scenarijų paketai. Taip yra sudaromos sąlygos stojantiesiems ir vidurinių mokyklų moksleiviams bei mokytojams geriau susipažinti su universiteto mokymo programa, skatinamas įvairių disciplinų mokymo vidurinėse ir aukštosiose mokyklose tęstinumas.

Ruošiant mokymo priemones, universitete pradedamos taikyti naujos technologijos, kurios leidžia padidinti kompiuterių pateikiamos medžiagos vaizdumą, palengvina jos perdavimą vartotojams. Tuo tikslu VDU yra įsteigta multimedia (daugialypės aplinkos) laboratorija, tobulinama paslaugų teikimo Interneto priemonėmis technologija. Intensyvus informacinių technologijų diegimas mokyme atsispindi ir Informatikos fakulteto mokymo programos pokyčiuose. Įvesti nauji „Kompiuterinių mokymo programų kūrimo“, „Globalių tinklų paslaugų organizavimo“, „Hipertekstinių sistemų“ dalykai. Informacinių technologijų diegimo humanitariniuose moksluose perspektyvas intensyviai tiria „Kompiuterinės lingvistikos“ centras.

Paruošta kompiuterinė mokymo medžiaga padeda spręsti įvairias universitetui aktualias problemas: padeda didina dėstytojų darbo našumą ir mokymo intensyvumą bei studentų aktyvumą formuojant mokymo programą. Tai taip pat sudarė palankias sąlygas vystant universiteto veiklą tęstinio mokymo srityje: perkvalifikavimo ir kvalifikacijos kėlimo kursuose, kurie dabartiniu metu veikia daugumoje VDU fakultetų. Didelė parama plečiant veiklą tęstinio mokymo srityje gauta iš Lietuvos neakivaizdinio švietimo centro (LNŠC), kuris kuria naują distancinio mokymo struktūrą pagal PHARE programą. Su šio centro parama universitetas galėjo paruošti du distancinio mokymo technologijų ekspertus, kurie padeda universitetui tiek įsijungti į nacionalinę distancinio mokymo sistemos kūrimo programą, tiek diegti šią technologiją universiteto viduje. Universitetas 1996 m. laimėjo LNŠC konkursą „Informacinių technologijų“ distancinio mokymo kursui parengti ir kartu su Kauno teritoriniu distancinio mokymo centru numato organizuoti mokymą pagal parengtą medžiagą jau šiais metais. Kartu su Vokietijos, Prancūzijos ir Švedijos universitetais sudarytos bendradarbiavimo sutartys distancinio mokymo technologijų vystymo srityse, ruošiami projektai pagal TEMPUS ir COPERNICUS programas.

## **Išvados**

Atsižvelgiant į dabartinę situaciją Lietuvos aukštojo mokslo sistemoje, mokymo paslaugų rinkos poreikius ir Vytauto Didžiojo universiteto patyrimą diegiant naujas mokymo technologijas, galima suformuluoti tokius pagrindinius naujų mokymo technologijų vystymo tikslus:

- įvairių formų tęstinių studijų dirbantiesiems organizavimas, dalinių studijų propagavimas;
- atgyvenusios neakivaizdinio mokymo sistemos pakeitimas modernia distancinio mokymo sistema;
- platus informacinių technologijų diegimas mokyme, mokymo organizavime ir rengiant bei platinant metodinę-mokymo medžiagą;
- distancinio mokymo elementų įdiegimas pagrindinėse akivaizdinėse studijose.

Pagrindinės priemonės, kurias siūloma panaudoti intensyvinant studijas ir tobulinant mokymo technologijas, yra tokios:

- šiuolaikinės informacinės technologijos – hipertekstas ir multimedia, telekonferencijos, atviros mokomosios medžiagos duomenų bazės Internetė;
- kompiuterizuotos klasės ir bibliotekos mokymo proceso organizavimui;
- laboratorijos ir kompiuterinė technika mokymo-metodinės medžiagos ir kompiuterinio mokymo programų parengimui;
- savarankiškoms studijoms skirtos metodinės medžiagos rengimas ir platesnis panaudojimas.

Plačiau diegiant informacines technologijas ir distancinio mokymo elementus, taip pat būtų galima išspręsti Lietuvos universitetams labai svarbią mažo dėstytojų darbo našumo problemą. Dabartinis dėstytojų ir studentų skaičiaus santykis, kuris daugumoje universitetų yra tarp 1/5 ir 1/7, sunkiai pateisinamas. Tokia padėtis yra senos mokymo technologijos, paremtos ne studijomis, o mokymu, rezultatas. Dauguma praktinių įgūdžių įsisavinimui skirtų laboratorinių darbų ir seminarų, tinkamai parengus metodinę medžiagą ir naudojant informacines technologijas, gali būti pakeista užduotimis savarankiškam darbui individualiais projektais.

## **Abstract**

### **IMPLEMENTING INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION**

The development of distance and flexible learning system in Lithuania is in its starting position. Lithuanian universities have enough skilled lecturers, using traditional teaching technologies, but they need methodical support and self-learning materials from their West European partners. The learning market in East European countries, where is very actual problems of retraining and complicated economical situation, is different from that in West Europe. Implementation of modern information technologies (hypertext and hypermedia, videoconferencing, mobile computing) into teaching process is an urgent task. The Lithuanian universities are working intensively in this area and have a significant progress. The main problems of implementation of information technologies for teaching are discussed and the possible ways of solving these problems are described.

*Vytauto Didžiojo universitetas*



# DIDAKTINIŲ MOKYMO PRIEMONIŲ KŪRIMAS

## MAGISTRANTO PEDAGOGO STUDIJŲ METU

Gitana Viganauskienė, Alfredas Kazlauskas, Leonas Kleniauskas

### 1. Pedagogo studijų kokybės fundamentiniai aspektai

Besiklausant kalbančiojo apie humanizmą, demokratiją ir pilietiškumą, įdomu žinoti, ką jis apie tai mąsto, kaip mąsto ir kodėl jis taip mąsto. Beveik visada buvo žmonių, norinčių valdyti kitų žmonių mąstymą, bet norai ir sugebėjimai dažnai būdavo skirtingo lygmens. Buvo Hitleris bei Stalinas ir Čerčilis bei Kenedis, bet buvo ir didžiausias mokytojas KRISTUS. Tik Jo daugelplaniai žodžiai visoje tolimesnėje Žemės žmonijos istorijos tėkmėje išlieka visada prasmingais ir nepamainomai teisingais. “Žiūrėte ir nematote... Klausotės ir negirdite... Kas turi ausis, teklauso...”.

Mokymas ir studijos daugiausia vykdomi per regos ir klausos pojūčius. Jų kokybė iš esmės yra apsprendžiama stimulų kondicijomis ir įvairovėmis bei subjektų mąstymo struktūromis. Tirdami ir modeliudami edukacinį mąstymą, bet kokiu atveju susiduriame su informacijos perdavimo, užrašymo ir atpažinimo (prisiminimo) būdais. Tik pakankamai įsigilinę į tuos psichofizikinius reiškinius galime formuoti efektyvius įvairių dalykų mokymo didaktikas bei efektyviai ruošti mokinius ir VPU studentus bei magistrantus humanizmo, demokratijos ir pilietiškumo plotmėje.

**Mokymo ir studijų moderniosios sampratos.** Pagal Hebo [1] išiminimo teoriją, informacijos išiminimas yra įmanomas tik tada, kai egzistuoja postsinapsinės pulsacijos. Todėl ir išiminimo procesas gali būti aprašomas koreliacinėmis [2] struktūromis. Išiminimo procesas vyksta lokaliuose neuronų sistemose vos prasidėjus stimulo sužadavimo plitimui neuronais smegenyse. Jis vyksta kelių sluoksnių susietose sistemose. Ši savybė yra ypač aktuali ugdymo informacijos atsiminimui, jos pilnumui, ilgalaikiškumui ir didaktiniam katalogavimui su galimybėmis ją pagilinti ir papildyti. Verta atkreipti humanistų, demokratų ir piliečių dėmesį, kad dėl šitos smegenų savybės dažnai sąmoningai ar nesąmoningai yra išskiriamas vienas ar keli visos grupės elementai, o po to jie akcentuotinai praplečiami į norimas spekuliacines sferas. Vaizdų dalinio ar pilno išiminimo problemų modeliavimas dinamiškai stabiliam asociatyviam mokymui DYSTAL [1] yra aktualus ir VPU.

Nervinėje lastelėje generuoti nerviniai impulsai, vadinami veikimo potencialais, sklinda aksonu ir pradeda veikti aksoninės ataugos pabaigą [3,4]. Šis veikimas gali sukelti tokias pasekmes:

- stimuliuoja tam tikros rūšies neuromediatoriaus išsiskyrimą;
- onkogenais ar nikotinu daro įtaką adaptacijos bei mokymosi procesams;
- keičia aksono struktūrą;
- aksono galūnė šakojasi;
- aksono galūnės atskiros šakos tįsta į tam tikras vietas link kitos lastelės dendritų;
- sudaro naują sinapsinį ryšį su kito neurono dendritu;

- minties generuotais impulsais onkogenose generuoja genetinę informaciją.

Genetinių procesų valdymas mintimis [4] nors ir stebimas eksperimentiškai, bet šio proceso supratimas yra menkas.

Šie neurologijoje gvildenami procesai sudomino pedagoginės pakraipos mokslininkus, kurie pradėjo tyrinėti ugdomais stimulais generuotus veikimo potencialus ir jų poveikius visai nervinei sistemai. Svarbiausias akcentas yra sutelktas ugdymo metu besiformuojančioms naujoms nervinėms struktūroms ir senų apmirimui. Šita moderni mokslo sritis, besiremianti gamtos ir kibernetikos sampratomis, jau formuoja edukacinio mokslo - **edukologijos** pagrindus. Todėl VPU struktūrose šis mokslas turėtų būti skatinamas, jeigu norime ruošti kvalifikuotus mokytojus, o mūsų institucijoje paruošti mokytojai kvalifikuotai mokyti Lietuvos vaikus. Be to, pastaruoju laiku intensyviai vystoma nauja mokslo pakraipa, kuri paremta neurosistemų modeliavimu elektroninių schemų pagrindais [5, 6]. Įdomiausia yra tai, kad, esant kai kuriems parametrams, sistema elgiasi panašiai kaip ir mokomas vaikas.

**Edukacinio mąstymo architektūra.** Mąstymui aprašyti jau senokai [7] buvo siūlomos koreliacinės struktūros. Bet iki šiolei išliko nežinia, kaip žmogaus galvoje yra skanuojama. Kad mąstymo koreliatoriai yra analoginiai [4, 5], suprato daugelis. Entropinės informacijos [8] sampratos iki šiol nebuvo vaisingos. Matematiniai iteracinės [9] netiesinės dinamikos [10] intensyviai vystomi [12] metodai sudarė sąlygas bandymui taikyti juos koreliacinėse mąstymo struktūrose. Beliko dviašes struktūras

$$z^2 + c; z = x + iy, c = a + ib \quad (1.1)$$

pakeisti penkiaašėmis. O audringai matamatikų diskutuojama Mandelbroto “aštuoniukė” jau surado savo vietą pojūčių skleistinėje [2]. Įvesime vibracinį dažnį  $X$  ir galią  $Y$ . Vibracinis dažnis  $X$  yra charakterizuojamas paviršinėmis [11] masėmis. Pagal Fibonači sekos [13] auksinio skerspjūvio dėsnį išsiskleidę elektriniai ir magnetiniai monopolai [11] apsprendžia galią  $Y$ . Jų pagrindu formuojame mąstymo ( $T$ ) informacinius paketus:

$$P_T = X_T, Y_T \quad (1.2)$$

Čia  $X_T$  yra charakterizuojamas viena realia ir dviem menamomis mąstymo ašimis ir keturiomis komponentėmis, o  $Y_T$  - tomis pačiomis ašimis ir dešimčia komponentių. Gauname 40 informacinių paketų  $P_T$ . Mąstymo metu tenka operuoti su komponentėmis analoginiais [2] metodais, o su ašimis - diskretiniais. Po tokios ašinės ir komponentinės koreliacijos gauname keturias skirtingas struktūras:

$$P_T \times P_T \rightarrow X_T, Y_T + X_T, Y_G + X_G, Y_T + X_G, Y_G \quad (1.3)$$

Čia indeksu  $G$  yra pažymėtos dvi naujos menamos genetinės ašys. Toks penkiaašis analogo-diskretinis koreliatorius pavaizduotas 1 pav.

**Humanizmo, demokratijos ir pilietiškumo siekiai per protą ir didaktus.** Kadangi tokiose koreliacinėse struktūrose (1 pav.) generuotos  $X_G$  ir  $Y_G$  komponentės, būdamos minties prigimties, atsiduria genetiniuose kanaluose, tai yra aktualu vystyti tos rūšies tyrimus eksperimentiškai ir teoriškai.

Dėka genetinio banko stabdymo  $X_G, Y_T$  kanalo (1 pav.), tinkamai mokomas vaikas ar studijuojantysis gali koreguoti savo genetinio polinkio sąlygotą elgesį. Potencialus žmogžudys ar tinginys, tinkamai mokomas, gali tapti dory piliečiu.

Iracionalios genetikos kanalas  $X_T, Y_G$  yra naujų neuroninių ataugų augimo generatorius. Edukacijos proceso metu mąstantysis sudaro naujas galimybes tobulėti. Jis gali

tobulėti humanizmo, demokratijos ir pilietiškumo kryptimis.

Mąstymo genetinis kanalas  $X_G, Y_G$  generuoja tarpneuroninių sinapsinių ryši. Tokiu būdu pastarųjų dviejų kanalų dėka mąstantysis gali sukurti naujus neuroninius tinklus ir tuo pačiu praplėsti mąstymo galimybes arba net sukurti naują mąstymo kokybę. Ši galimybė eksperimentatorių yra tyrinėta, bet pedagogas, naudodamas edukacinės informacijos kartojimo metodą, dėl gilesnių savo žinių stokos dažniausiai dirba testo pagrindais.

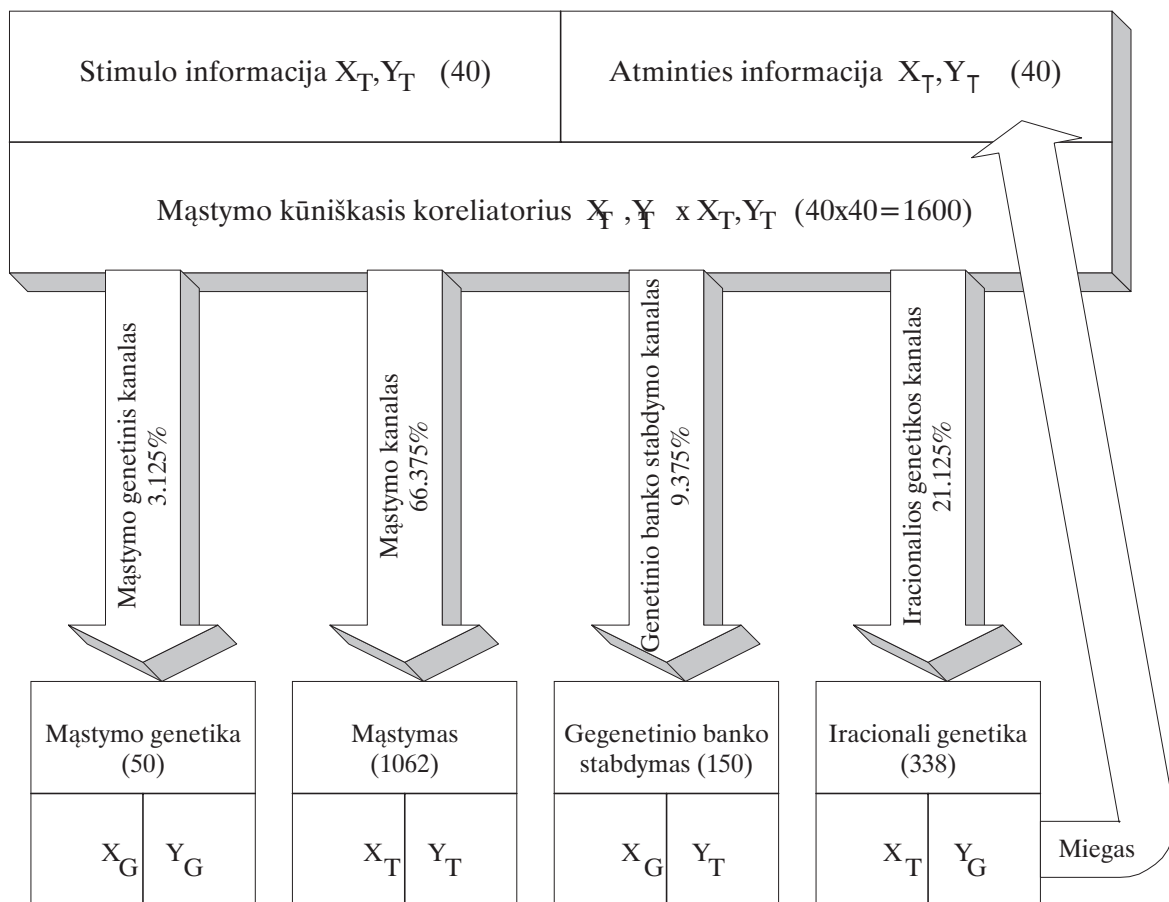
Mąstymo genetinio kanalo realizacinės galimybės yra labai plačios. Darbe [14] yra tvirtinama, kad egzistuoja tolydinio spektro neutrinai ir diskretinio spektro minties dalelės dementonai ir barantonai. Minties dalelių spinduliavimo mechanizmas yra tiriamas labai intensyviai. Galima pridurti, kad jos yra spinduliuojamos intensyvaus mąstymo metu, kai pastaruosiu kanalu aksonu bandoma kontaktuoti su nesusietu sinapsiniais ryšiais dendritu. Tokios rūšies intensyvi paieška ypatingai reikalingos, bet nesančios informacijos sukelia žinomą baimės pojūtį. Nesuprantant nors minimaliai baimės jausmo atsiradimo mechanizmo, yra sunku racionaliai vykdyti edukacinį procesą. Apie edukacinės informacijos išiminimo mechanizmus, fiksuojant pimpalų ir spinduliuojant minties daleles, pirmą kartą buvo minėta darbe [2]. Tik gilūs, pradžioje nors ir modeliniai, tyrimai padės ateities žmogui susidoroti su didžiuliais informacijos srautais.

Mąstymo metu genetinėse ašyse atsiradęs minties galių  $Y_G$  perteklius yra mažinamas miegant (1 pav.). Objektyviai (eksperimentiškai) tai yra registruojama smegenų aktyvumų kitimais miegant ir net pagal tai klasifikuojant miegą. Subjektyviai tas procesas pasireiškia per įvairiarūšius sapnus. Miego ar hipnozės metu  $Y_G$  cirkuliacijos panaudojimas edukaciniam ar atsiminimo procesams yra atskiras klausimas. Monopolių įtaka bioterpėms buvo šiek tiek gvildenta jau daug anksčiau [15].

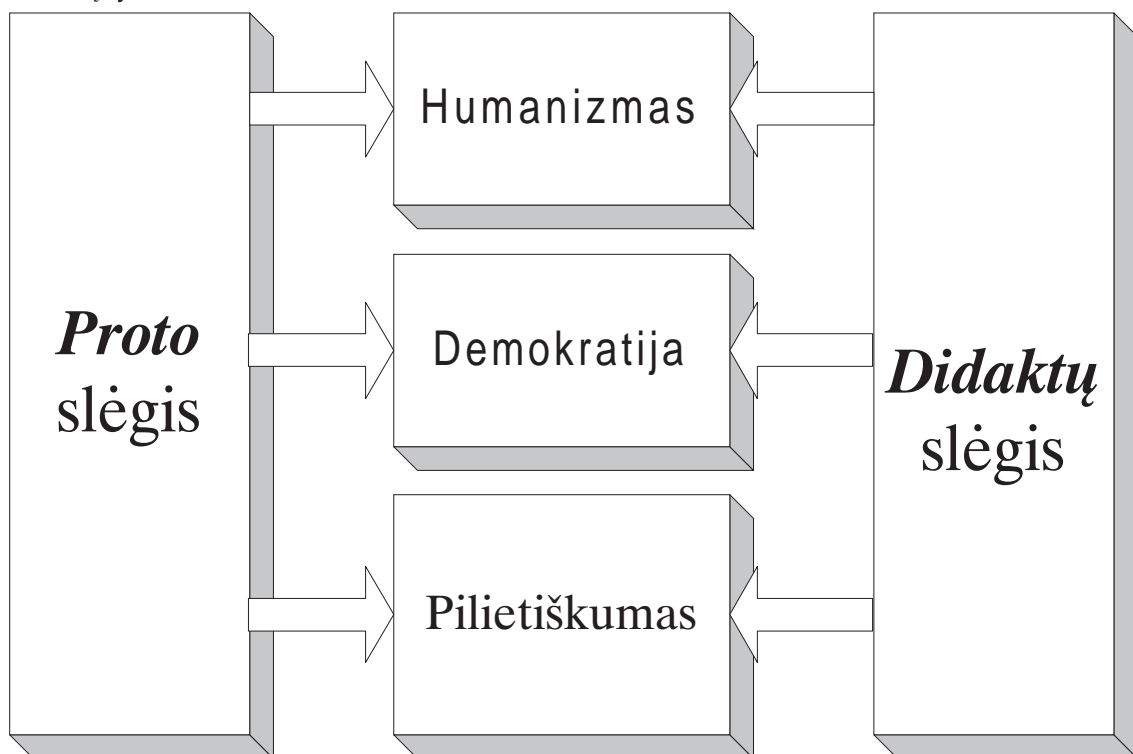
Slėgio prigimties sampratos praplėtimo galimybės [10] yra ypač aktualios edukacinio mąstymo atvejui. Elektrinių ir magnetinių monopolių generuotos menamos galios genetiniame kanale  $Y_G$  sąlygoja slėgius. Tos rūšies slėgiai yra vadinami *proto slėgiais*. Jie skirstomi į radialinius ir tangentinius. Dėl tos priežasties minties dalelių barantonų greitis  $v_b$  yra didesnis negu šviesos greitis  $c$  ( $v_b > c$ ) [13]. Edukacinio mąstymo metu atsiradę tie slėgiai apsprendžia naujų neuroninių ataugų augimą, naujų tarpneuroninių sinapsinių ryšių susidarymą, neuroninių tinklų galvoje mutacinių pokyčių atsiradimą. Ypatingai įdomus yra proto slėgio generuotų  $P_T$  atplaišų poveikis žmogui. Toje srityje egzistuoja daug galimybių. Žmonės, galintys generuoti proto dalelių spinduliavimą, gali būti efektyviais pedagogais, rafinuotais iliuzionistais ir sukčiais, hipnotizuotojais ir gydytojais mąstymu. Jie gali daryti didžiulius poveikius humanizmui demokratijai ir pilietiškumui. Ypač yra pavojingos jų sukurtos įvairiarūšės sektos.

Astrologai, to nesuprasdami, atlikę matematinius paskaičiavimus, aptinka proto kanalų poveikį žmogui. Netradiciniai mąstytojai atvirai operuoja *kosminio proto* sąvokomis. Šios proto komponentės egzistuoja ne tik įprastos gyvybės formoj.

$Y_T$  generuoja *didaktų slėgį*, kuris faktiškai yra ugdymo ir studijų pagrindas. Juo duodamos komandos, pvz. „dabar arba niekada“, gali net nužudyti žmogų. Taip Lietuvoje buvo nužudytas žinomas astronomas-astrologas, kuris savo žiniomis jiems buvo pavojingas. 2 pav. yra pateikta proto ir didaktų slėgių įtakos minėtoms 3 sąvokoms schema. Demokratija pavojuje, kai piliečiai pastoviai yra veikiami negatyvios informacijos slėgiais!



Pav.1. Mąstymo koreliaciniai kanalai.



2 pav. Humanizmo, demokratijos ir pilietiškumo formavimas ir įgyvendinimas. AVUST Y Audiovizualinės ugdymo ir studijų technologijos

## 2. Ateities mokyklose mokymas didaktinėmis įvairovėmis

Bakalaurų ir magistrantų pedagogų tapsmui šiuolaikiniais specialistais yra reikalinga šiuolaikinė mokymo ir studijų bazė. Viena jos komponentų yra šiuolaikinės informacinės technikos ir matematinio aprūpinimo panaudojimas. Todėl racionalu VPU laboratoriniame korpusė A<sub>4</sub>, A<sub>5</sub>, A<sub>6</sub>, A<sub>7</sub> ir L206 auditorijų pagrindu steigti kompiuterinio demonstravimo centrą, aprūpintą gerai komplektuotu centriniu kompiuteriu ir skeneriu. Šia įranga būtų ne tik pagerinta demonstravimo kokybė bei funkcinės galimybės pajungiant net internetą, bet studentai ir magistrantai galėtų ruošti didaktinę medžiagą įvairių spalvotų skaidrių bei plakatų, magnetinių diskelių, optinių kompaktinių diskų pavidalu ir kartu su dėstytojais galėtų kurti edukacinius video- ir audioįrašus. Kvalifikuoti centro darbuotojai padėtų diplomantams ir magistrantams ruošti betarpiškai susietus su pedagoginio universiteto specifika ir šiuolaikinės mokyklos poreikiais baigiamuosius darbus.

Pranešimo bendraautorė Gitana Viganauskienė (Žičkytė), parašiusi bakalauro diplominį darbą ir baigianti ruošti magistro darbą, buvo priversta pirkti nuosavą kompiuterį, naudotis vadovo nuosavu spalvotu printeriu, prašyti skenavimo paslaugų Jaunųjų technikų stotyje ir geografinių informacinių sistemų laboratorijoje, kad galėtų kvalifikuotai baigti studijas. Šio pranešimo struktūroje yra numatyta pademonstruoti daugiau nei 10 spalvotų plėvelių audiovizualinių pojūčių ir mąstymo edukacijoje klausimais, kuriuos magistrantė yra paruošusi.

VPU studentus ruošiant pedagoginei praktikai mokyklose, reikalingi audiovizualiniai mokomieji filmai. Jų kvalifikuotam ruošimui ir demonstravimui auditorijose yra reikalinga šiuolaikinė aparatūra. Nejaugi iki šiolei neįsisąmoninta, kad Lietuva yra laisva valstybė ir buvusi imperija didaktinių mokymo priemonių negamina. Iki šiolei rūpinamasi spausdinti tik vadovėlius mokykloms.

Norint sumažinti mokinių nuovargį, pamokos metu reikia mažinti proto slėgį tų pačių neuronų grupėms. Tai galima daryti stimuliuojant tos pačios posistemės neuronus kitos struktūros edukaciniais stimulais. Tam yra reikalinga didaktinė įvairovė. Todėl plėvelės yra paruoštos *nuosekliai* ir *lygegrečiam* stimuliavimui.

Mes manome, kad Lietuvos švietimo ir mokslo ministerija turėtų inicijuoti finansavimą moderniai aparatūrai pirkti. Tame tarpe ir aparatūrai, su kuria Vilniaus pedagoginiame universitete būtų gaminamos didaktinės mokymo priemonės Lietuvos mokyklose dėstomų dalykų įtaigumui didinti.

Humanizmas, demokratija ir pilietiškumas mūsų visuomenėje efektyviausiai gali įsitvirtinti per Lietuvos švietimo institucijas. Tų procesų įgyvendinime arba sužlugdyje galima išskirti kai kuriuos, mūsų nuomone, ypač svarbius, aspektus:

- veiksmų, apibūdinančių šiomis sąvokomis, ignoravimas arba propagavimas;
- atitinkamų nuostatų ir kvalifikacijų mokytojų ar profesūros ruošimas bei skyrimas į vadovaujančius postus;
- dezinformacijos, demagogijos protuberansai (demagogas kaltina humanistus, demokratų demagogija ir t. t.).

Kol kas studentas neturi pakankamai alternatyvių variantų pasirinkti dėstytojus ir jų dėstomus dalykus. Daug kas nori ir toliau dirbti taip, kaip dirbo. Bet jaunimo poreikiai nepriklausomoje Lietuvoje labai smarkiai pasikeitė!

## Literatūra

1. Дэниел Л. Элкон. Память и нейронные системы // В мире науки. - 1989. - No. 9. (Scientific American vertimas)
2. Kazlauskas A., Žičkytė G. Psichofizikiniai pojūčių aspektai šiuolaikiniame švietime, III tarptautinės konferencijos “Švietimo reforma ir mokytojų rengimas” medžiaga. - V., 1996. - T. 1. - P. 144-149.
3. Калил Р. Э. Формирование синапсов в развивающемся мозге // В мире науки. - 1990. - No. 2. (Scientific American vertimas)
4. Зачем онкогены в нервной системе // В мире науки. - 1990. - No. 4. (Scientific American vertimas)
5. Чэрчлэнд П. С. От идей Декарта к моделированию мозга // В мире науки. - 1989. - No. 1. (Scientific American vertimas)
6. Тэнк Д. У., Хопфилд Д. Дж. Коллективные вычисления в нейроподобных электронных схемах // В мире науки. - 1989. - No. 1. (Scientific American vertimas)
7. Прибрам К. Языки мозга. - М., 1975.
8. Волькенштейн М. В. Энтропия и информация. - М., 1986.
9. Дьюдни А. К. Множество Мандельброта и родственные ему множества Жюлия // В мире науки. - 1988. - No. 1. (Scientific American vertimas)
10. В. Волькенштейн. Биофизика. - М., 1988.
11. Kleniauskas L., Kazlauskas A. Studijų ir mokymo technologijų centro reikšmė modernizuojant švietimą. III tarptautinės konferencijos “Švietimo reforma ir mokytojų rengimas” medžiaga. - V., 1996. - T. 1. - P. 86-89.
12. Tannenbaumas P., Arnoldas R. Kelionės į šiuolaikinę matematiką. - V., 1995.
13. Некрасов М. М. Ансамбль универсальных миров. - М., 1992.
14. Kazlauskas P. A. Kai kurių bozonų ir leptonų įtaka formuojant fundamentinių tyrimų kryptis, IX pasaulio lietuvių mokslo ir kūrybos simpoziumo tezės. - V., 1995. - P. 81.
15. Kazlauskas P. A. V. Indukuotų elektrono struktūroje monopolijų įtaka biologinei terpei. Pranešimas konferencijoje “Skystakristalinės būsenos biologinėse sistemose ir jų modeliuose”. - Pušchino, biologijos centras, 1988 m. birželio 28-30.

## Summary

### THE CREATIONS OF DIDACTIC TRAINING APPLIANCES IN THE UNDERGRADUATE STUDIES.

Educational thinking influence on humanizm, democracy and civic consciences is considered in the area of natural science and cybernetics in this report. Pressure of mind and didacts is introduced in the work. Their influences on dynamic of these 3 concepts are analysed too. Suggestion is offered to increase in the area of audio and visual didactic training appliances production.

*Vilniaus “Žemynos” vidurinė mokykla*



# V KLASĖS MATEMATIKOS VADOVĖLIŲ PANAUDOJIMO GALIMYBIŲ PALYGINIMAS

Milda Vosyliienė

1996 m. buvo atlikti matematikos mokytojų, eksperimentavusių naujuosius Alberto ir Gintaro Bakščių bei Nijolės Cibulskaitės ir Marijos Stričkienės matematikos vadovėlius, nuomonės tyrimai. Tuo tikslu buvo sudaryta standartizuota anoniminė anketa, kurioje esmines vadovėlio charakteristikas sugrupavome į tokias grupes: 1) bendras vadovėlio vaizdas; 2) vadovėlio turinio metodiniai ypatumai; 3) teksto, kaip mokinio veiklos objekto, didaktinės savybės; 4) vadovėlio panaudojimo galimybės mokinių savarankiškam darbui organizuoti, mokymui diferencijuoti, matematinei kalbai ugdyti, mokinių akiračiui plėsti.

Mokytojai anketoje išvardintas vadovėlio charakteristikas turėjo vertinti taškais:

- 5 taškai – labai gerai (-as), optimalu, nieko nereikia keisti;
- 4 taškai – gerai (-as), galima pataisyti kelias smulkmenas;
- 3 taškai – patenkinamai (-as), daug ką galima padaryti geriau, nes yra daug trūkumų;
- 2 taškai – reikia keisti ir pertvarkyti iš esmės;
- 1 taškas – visiškai netinkamai (-as).

Į anketos klausimus atsakė 46 matematikos mokytojai. 23 iš jų eksperimentavo naujuosius matematikos vadovėlius, kiti dirbo pagal E. Nurko ir A. Telgmos vadovėlius. Vertinimų vidurkiai pateikti 1 lentelėje.

Paanalizuosime mokytojų nuomonę apie šių vadovėlių panaudojimo galimybes.

Vadovėlį mokytojas naudoja planuodamas savo darbą, organizuodamas mokinių pažintinę veiklą pamokoje, įtvirtindamas žinias bei įgūdžius, tikrindamas išmokimą.

Nenagrinėsime visų faktorių, turinčių įtakos vadovėlio panaudojimui, bet išskirsime pagrindines vadovėlio charakteristikas, lemiančias sėkmingą vadovėlio panaudojimą. Jos būtų tokios:

1. vadovėlio įvadas ar pratarmė, apibūdinantys kurso temas, jų išdėstymą, nurodantys vadovėlio ypatumus, įvestus žymėjimus, pateikiantys patarimų mokiniams;
2. skyriaus ir skyrelio planas, kuriame galėtų būti nurodyti temos nagrinėjimo tikslai, pagrindinės sąvokos, terminai, simboliai, taisyklės (algoritmai), formulės, savybės, pavyzdžiai, užduotys individualiam darbui ar darbui grupėje;
3. vadovėlio dėstymo pobūdžio, iliustracijų, šrifto, užduočių turinio atitikimas mokinių amžių ir programą;
4. užduočių kiekis, įvairovė, diferencijavimas;
5. teksto tinkamumas savarankiškai mokytis teorijos, įgūdžiams formuoti, atliekant užduotis individualiai arba grupėje;
6. informacinės ir apibendrinančios medžiagos pateikimas: dalykinė rodyklė, terminų, apibrėžimų, taisyklių, formulų, savybių išskyrimas tekste ir (ar) specialiai skirtoje vadovėlio vietoje, skyriaus medžiagos apibendrinimas.

Trumpai apibūdinsime, kaip šios vadovėlio savybės realizuotos mūsų nagrinėjamuose V klasės vadovėliuose ir kaip jas vertina mokytojai.

1. Visuose vadovėliuose yra įvadas (pratarmė), tačiau A. ir G. Bakščių vadovėlyje ji skirta mokytojui. Geriausiai nusako vadovėlio turinį, struktūrą, pataria mokiniui E. Nurkas ir A. Telgma savo vadovėlio įvade. Įtaigus N. Cibulskaitės ir M. Stričkienės kreipimasis į penktokus. Vertindami vadovėlio turinį, mokytojai pirmąją vietą skyrė E. Nurko ir A. Telgmos vadovėlio įvadui. Kitų dviejų vadovėlių – IV ir VI vieta (žr. 2 lentelę).

2. Skyriaus planas, tiksliau, potėmės, nusakomos visuose vadovėliuose. Geriausiai tai padaryta N. Cibulskaitės ir M. Stričkienės vadovėlyje – prieš kiekvieną skyrių, kituose – turinyje. Skyrelio dėstymo plano nėra vienas autorius nepateikia, tačiau jis dažnai visuose vadovėliuose panašus: pavyzdžiai ar samprotavimai, atskleidžiantys temos esmę, problemą, išvados, naujos sąvokos apibrėžimas, nauja taisyklė ar savybė, taikymo pavyzdžiai, užduotys medžiagai įtvirtinti. Mokytojai geriausiai vertino A. ir G. Bakščių skyrelio plano aiškumą (II vieta iš VIII), o kitų – VII ir VIII vieta. (Vietos nustatytos kiekvienam vadovėliui atskirai, išdėstant mokytojų vertinimų vidurkius pagal rangus mažėjančia tvarka) (žr. 2 lentelę).

3. Mokytojų nuomone, geriausiai programą atitinka N. Cibulskaitės ir N. Stričkienės vadovėlis. Ši jo savybė vertinama vidutiniškai 4,7 taško, E. Nurko ir A. Telgmos – 4,1 taško, A. ir G. Bakščių – 3,4 taško. N. Cibulskaitės ir M. Stričkienės vadovėlio dėstymo pobūdis ir medžiaga pripažinta geriausiai atitinkančia mokinių brandumą (4,7 taško), ir ši savybė rangų lentelėje yra pirmoje vietoje. Kitų vadovėlių turinio atitikimas mokinių brandumą įvertintas 3,7 taško (žr. 2 lentelę).

4. Užduočių sistemos metodinę kokybę mokytojai įvertino 4,6 taško (labai gera) – N. Cibulskaitės ir M. Stričkienės, 4,1 taško (gera) – E. Nurko ir A. Telgmos ir 3,9 taško (gera) – A. ir G. Bakščių. Nors, išdėčius visus vadovėlio teksto, kaip mokinio veiklos objekto, charakteristikų vertinimus pagal rangus, iš visų E. Nurko ir A. Telgmos vadovėlio teksto charakteristikų užduočių sistemos kokybę įvertinta didžiausiu taškų skaičiumi (I vieta), A. ir G. Bakščių – V vietoje, o N. Cibulskaitės ir M. Stričkienės – XV vietoje (iš 25 galimų vietų).

Ryškiausiai užduotys diferencijuotos E. Nurko ir A. Telgmos vadovėlyje: A – privalomos visiems, lengvos, B – sunkesnės ir \* – neprivalomos, besidomintiems matematika mokiniams. N. Cibulskaitės ir M. Stričkienės vadovėlyje yra raudonai pažymėtų sunkesnių užduočių, o A. ir G. Bakščių – pateikta galvosūkių.

Mokytojai, žodžiu apibūdindami naujuosius vadovėlius, pažymėjo užduočių ryšį su Lietuvos ir pasaulio gyvenimo realijomis, tačiau N. Cibulskaitės ir M. Stričkienės vadovėlyje pasigedo užduočių su visais trupmenų veiksmiais, nurodymų, kaip naudotis skaičiuokliu, užduočių, siejančių anksčiau išminktą medžiagą su nauja tema. A. ir G. Bakščių vadovėlyje nepakanka užduočių savarankiškam darbui, per daug monotoninių skaičiavimo pratimų be įdomesnės tekstinės sąlygos.

5. Kiekvieną V klasės vadovėlį galima panaudoti organizuojant savarankišką mokinių veiklą. Mokytojai šias galimybes taškais įvertino taip:

	E. Nurko, A. Telgmos	A. ir G. Bakščių	N. Cibulskaitės, M. Stričkienės
teorijai mokytis	3,27	3,50	4,73
įgūdžiams formuoti	3,86	3,68	4,64
praktinei veiklai	3,65	3,50	4,80

Išdėsčius vadovėlių panaudojimo galimybių vertinimus pagal rangus (žr. 3 lentelę) matome, kad N. Cibulskaitės ir M. Stričkienės bei A. ir G. Bakščių vadovėlių charakteristikos išdėstytos panašia tvarka (ranginės koreliacijos koeficientas  $r_s = 0,661$ ). Vadovėlių turinys tinkamiausias mokinių akiračiui plėsti, sudominti matematika, o mažiausiai – darbui diferencijuoti, tačiau visi A. ir G. Bakščių vadovėlio vertinimų vidurkiai beveik vienetu mažesni.

6. Mokiniui savarankiškai dirbant su vadovėliu svarbu mokėti greitai jame orientotis, rasti reikiamą medžiagą. Tik E. Nurko ir A. Telgmos vadovėlio įvade yra nurodymų, kaip tai daryti, pateikta dalykinė rodyklė. Tuo tarpu, kad ir gerai optiškai pateikdami apibrėžimus, taisykles, taikymo pavyzdžius, naujų vadovėlių autoriai nenurodo naudojamų ženklų prasmės, nepateikia dalykinės rodyklės, tik A. ir G. Bakščių vadovėlio priešlapiuose yra kai kurių savybių, formulų sąvadas.

Mokytojai informacinės medžiagos pateikimą įvertino taip: N. Cibulskaitės ir M. Stričkienės vadovėlyje – 4,70 taško, A. ir G. Bakščių – 3,71 taško, E. Nurko ir A. Telgmos – 3,71 taško. Manau, kad žemą senojo vadovėlio informacinės medžiagos pateikimo įvertinimą lėmė prastas grafinis apipavidalinimas, bet ne kokybė.

Vieningai neigiamai mokytojai vertino naujų vadovėlių užduočių numeraciją, kuri labai apsunkina rasti reikiamą užduotį (kiekvieno skyriaus, o A. ir G. Bakščių vadovėlyje net kiekvieno skyrelio užduotys pradedamos numeruoti nuo pradžios, todėl skiriant darbą būtina nurodyti vadovėlio skyrelį ar puslapį).

Apibendrinant mokytojų nuomonę apie V klasės matematikos vadovėlius, galėtume pasakyti, kad naujieji vadovėliai geriau atitinka mokinių brandumą, plečia akiratį, atskleidžia ryšį su kitais mokslais ir aplinka, tačiau juose mažoka galimybių savarankiškai mokinių veiklai diferencijuoti. Norint iš esmės analizuoti vadovėlio panaudojimo galimybes, reiktų papildomų eksperimentinių duomenų.

1 lentelė

Mokytojų atsakymų į anketą apie V klasės vadovėlius vertinimų suvestinė

	E. Nurkas A. Telgma	A. ir G. Bakščiai	N. Cibulskaitė M. Stričkienė
1	2	3	4
<b>I. Bendras vadovėlio vaizdas</b>			
1. Šrifto			
a) dydis,	4,05	4,41	4,64
b) įvairovė,	3,42	4,00	4,73
c) tikslingumas.	3,70	4,50	4,82
2. Informacinių ženklų panaudojimo:			
a) tikslingumas,	3,68	3,88	4,60

1	2	3	4
b) aiškumas.	3,58	3,94	4,60
3. Užduočių ir skyrelių numeracija.	4,22	2,94	3,00
4. Iliustracijų			
a) estetiškas vaizdas,	3,26	3,69	4,54
b) funkcionalumas,	3,56	3,80	4,78
c) kiekis.	3,00	3,41	4,36
<b>II. Vadovėlio turinys</b>			
1. Atitinka 5 klases:			
a) mokinių brandumą,	3,65	3,65	4,73
b) programą.	4,05	3,35	4,67
2. Įvadas.	4,33	3,50	4,56
3. Skyrelių medžiagos dėstymo planas.	3,58	3,69	4,18
4. Informacinė medžiaga.	3,21	3,71	4,70
5. Apibendrinanti medžiaga.	3,90	3,12	4,64
6. Klausimai savikontrolei.	3,85	2,88	4,67
7. Nurodymai savarankiškai veiklai (darbui).	3,80	2,94	4,40
<b>III. Tekstas, kaip mokinio veiklos objektas</b>			
1. Aiškinamojo teksto (dėstymo) metodiškumas:			
a) kalbos suprantamumas,	3,65	3,82	4,82
b) ryšys su anksčiau išeita medžiaga,	3,95	3,76	4,36
c) empirinės mokinių patirties panaudojimas,	3,35	4,06	4,90
d) integravimas su kitais mokomaisiais dalykais:			
– istorija,	2,16	3,71	5,00
– geografija,	2,39	3,76	5,00
– gamtos mokslais,	2,84	3,88	4,80
– kitais.	2,71	3,92	4,67
2. Vadovėlio tekstas:			
a) skatina įsiminimą,	3,55	3,82	4,64
b) moko ieškoti dėsnų,	3,45	3,83	4,40
c) pateikti kontrapavyzdžių,	3,35	3,64	4,18
d) moko argumentuoti,	3,29	4,14	4,50
e) ugdo matematikos praktinio taikymo suvokimą.	3,14	3,79	4,91
3. Sąvokų formavimo			
a) suprantamumas,	3,62	3,44	4,54
b) įvairiapusis,	3,62	3,83	4,73
c) vaizdumas.	3,24	3,45	4,82
4. Algoritmų (taisyklių) ir jų taikymo mokymas:			
a) taisyklių aiškinimas ir formuluotės,	3,57	3,67	4,72
b) taikymo pavyzdžiai,	3,80	3,72	4,82
c) pratimų sistemos metodinė kokybė,	4,05	3,89	4,58
kiekis,	3,91	3,58	4,30
d) laboratorinių, tiriamųjų darbų kokybė,	3,00	3,35	4,60
kiekis,	3,06	3,33	4,44

1	2	3	4
5. Įrodymų (samprotavimų) mokymui skirtos medžiagos:			
a) kokybė,	3,43	4,00	4,27
b) kiekis.	3,38	3,76	4,18
6. Matematinės kalbos ugdymui skirta medžiagos:			
a) kokybė,	3,57	3,79	4,73
b) kiekis.	3,71	3,82	4,45
<b>IV. Vadovėlio panaudojimo galimybės</b>			
1. Savarankiškam mokinių darbui:			
a) teorijai mokytis,	3,27	3,50	4,73
b) praktinei mokinių veiklai organizuoti,	3,65	3,50	4,80
c) mokėjimus ir įgūdžius formuoti.	3,86	3,68	4,64
2. Mokinių akiračiui plėsti.	3,10	4,29	5,00
3. Matematinei kalbai ugdyti.	3,62	4,00	4,60
4. Mokytojo darbui:			
a) skyrelio dėstymo planui sudaryti ir tikslams formuluoti,	4,05	3,87	4,55
b) darbui diferencijuoti,	3,81	3,29	4,27
c) mokinius sudominti matematika.	3,24	3,94	4,91

2 lentelė

### Vadovėlio turinys

I. E. Nurkas, A. Telgma	Taškų vid.	II. A. ir G. Bakščiai	Taškų vid.	III. N. Cibulskaitė, M. Stričkienė	Taškų vid.
1. Įvadas	4,33	1. Informacinė medžiaga	3,71	1. Atitikimas mokinių brandumą	4,73
2. Atitikimas programą	4,05	2. Skyrelių medžiagos dėstymo planas	3,69	2. Informacinė medžiaga	4,70
3. Apibendrinanti medžiaga	3,90	3. Atitikimas mokinių brandumą	3,65	3. Atitikimas programą	4,67
4. Klausimai savikontrolei	3,85	4. Įvadas	3,50	4. Klausimai savikontrolei	4,66
5. Nurodymai savarankiškai veiklai	3,80	5. Atitikimas programą	3,35	5. Apibendrinanti medžiaga	4,64
6. Atitikimas mokinių brandumą	3,65	6. Apibendrinanti medžiaga	3,12	6. Įvadas	4,56
7. Skyrelių medžiagos dėstymo planas	3,58	7. Nurodymai savarankiškai veiklai	2,94	7. Nurodymai savarankiškai veiklai	4,40
8. Informacinė medžiaga	3,21	8. Klausimai savikontrolei	2,88	8. Skyrelių medžiagos dėstymo planas	4,18

## Vadovėlio panaudojimo galimybės

I. E. Nurkas, A. Telgma	Taškų vid.	II. A. ir G. Bakščiai	Taškų vid.	III. N. Cibulskaitė, M. Stričkienė	Taškų vid.
1. Medžiagai planuoti	4,05	1. Akiračiui plėsti	4,29	1. Akiračiui plėsti	5,00
2. Savarankiškai mokėjimams ir įgūdžiams formuoti	3,86	2. Matematinei kalbai ugdyti	4,00	2. Sudominti matematika	4,91
3. Darbui diferencijuoti	3,81	3. Sudominti matematika	3,94	3. Savarankiškai praktinei veiklai organizuoti	4,80
4. Savarankiškai praktinei mokinių veiklai organizuoti	3,65	4. Medžiagai planuoti	3,87	4. Savarankiškam teorijos mokymui	4,73
5. Matematinei kalbai ugdyti	3,62	5. Savarankiškai mokėjimams ir įgūdžiams formuoti	3,68	5. Savarankiškai mokėjimams ir įgūdžiams formuoti	4,64
6. Savarankiškam teorijos mokymuisi	3,27	6. Savarankiškam teorijos mokymui	3,50	6. Matematinei kalbai ugdyti	4,60
7. Sudominti matematika	3,24	7. Savarankiškai praktinei veiklai organizuoti	3,50	7. Medžiagai planuoti	4,55
8. Akiračiui plėsti	3,10	8. Darbui diferencijuoti	3,29	8. Darbui diferencijuoti	4,27



# **MOKSLEIVIŲ SAVARANKIŠKO DARBO ORGANIZAVIMAS**

## **UGDYMO PROCESE**

Marytė Zenkevičienė, Rūta Biekšienė

Ugdymo procesas susideda iš keturių pagrindinių mokytojo darbo su mokiniais dalių:

1. Bendras mokytojo darbas su grupe (klase) pagal mokymo planą.
2. Moksleivių savarankiškas darbas pamokoje.
3. Moksleivių savarankiška veikla namie, atliekant namų užduotis, teorijos mokymasis iš vadovėlio, siekiant įtvirtinti pamokoje išminktą medžiagą.
4. Papildomas mokytojo darbas su moksleivių grupėmis papildomo ugdymo pamokose bei būreliuose.

Ruošiant jaunimą gyvenimui, dar mokyklos suole, pamokų ir popamokinės veiklos metu, reikia ugdyti jų savarankiškumą.

Ugdymo metodai ir turinys turi būti vieningi, nes jų efektyvumą daugiausia lemia tai, kiek jie padeda įsisavinti žinias, idėjas, suformuoti mokėjimus ir įgūdžius. Taikomi metodai turi užtikrinti moksleiviams plačias galimybes aktyviai mokytis.

Savarankiškas darbas per pamokas yra priemonė suteikti moksleiviams gilių žinių, išugdyti jų mokėjimus ir įgūdžius. Gilios ir tvirtos žinios įgyjamos tik tada, kai ugdytiniai sugeba ne tik jas atgaminti, bet ir kūrybiškai taikyti.

Organizuojant savarankišką darbą, reikia vadovautis bendrais didaktiniais reikalavimais. Kiekvienas darbas ugdytiniui turi būti suprantamas, atitikti jo jėgas, moksleivis turi aiškiai suprasti darbo tikslą, pagrindinius etapus ir eigą.

Organizuojant savarankišką darbą, reikia išskirti du aspektus:

1. Formuoti moksleivių poreikį savarankiškam mokomajam darbui.
2. Nustatyti užduočių, skiriamų ugdytinių savarankiškam darbui, apimtį, pobūdį, turinį.

Savarankiškus darbus galima ir reikia taikyti visame ugdymo procese: perteikiant naują medžiagą, sudarant, įtvirtinant, gilinant mokėjimus ir įgūdžius, tikrinant žinias. Savarankiški darbai turi būti praktikuojami per visų dalykų pamokas.

Stebėjimų, pokalbių bei testų pagalba pedagogui būtina ištirti ugdytinių sugebėjimus ir žinių įsisavinimo lygį ir remiantis tuo pateikti moksleiviams diferencijuotas savarankiškas užduotis.

Savarankiški darbai yra naudingi, nes jų metu mokytojas turi galimybę iš karto pastebėti savo grupės (klasės) daromas klaidas, atkreipti dėmesį į konkrečiam moksleiviui darbo metu išskylančius sunkumus, objektyviai įvertinti žinių lygį ir numatyti kelius daromoms klaidoms pašalinti.

### **Savarankiško darbo formos**

#### **1. Darbas su vadovėliu**

Moksleivį dirbti su vadovėliu turime pradėti mokyti nuo penktosios klasės. Svarbiausia reikia mokyti atskirti pagrindinę medžiagą nuo pašalinės, suvokti pateiktos medžiagos

esmę. Skiriant moksleiviams darbą su vadovėliu, galima pateikti klausimus, į kuriuos jie turi atsakyti, skirti užpildyti lenteles, paruošti schemas, pagal kurias lengviau išimenama medžiaga, arba sudaryti konspektą.

Pateikiame pavyzdį, kai moksleiviams skiriamas savarankiškas darbas su vadovėliu, atliekant nurodytas užduotis.

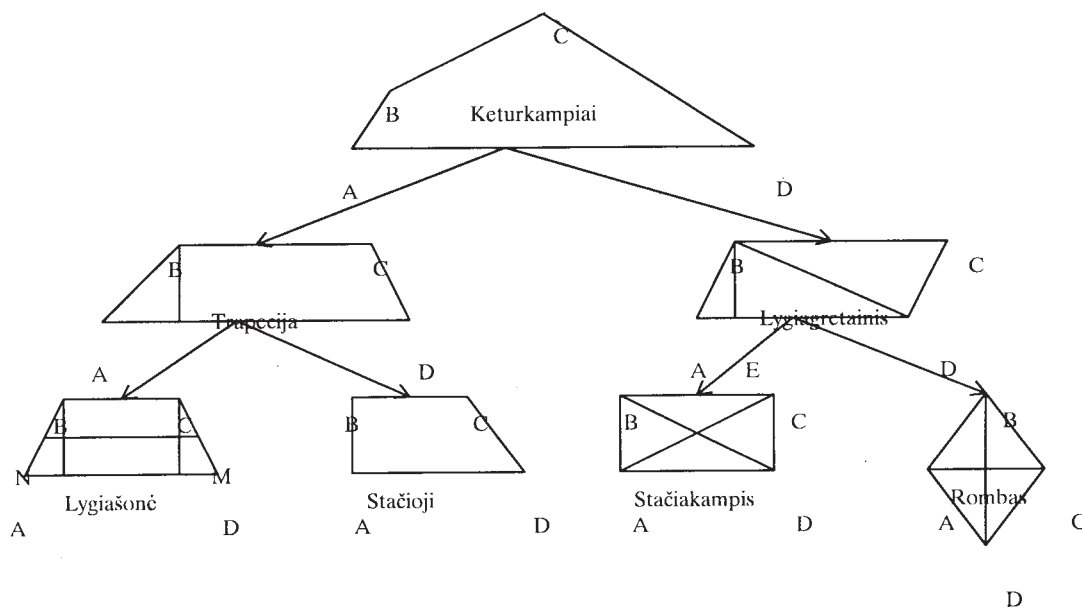
*Tema:* Tiesės ir plokštumos lygiagretumas.

Moksleiviams pateikiame užduotį: perskaitykite ir apgalvokite nurodytą temą atitinkantį tekstą geometrijos vadovėlyje X-XII klasei (autorius L. Atanasianas) ir atlikite nurodytas užduotis, užrašytas lentoje (arba pateiktas ekrane grafoprojektorius pagalba):

1. Kokie yra galimi tiesės ir plokštumos tarpusavio padėties erdvėje atvejai?
2. Suformuluokite tiesės ir plokštumos lygiagretumo apibrėžimą.
3. Sąsiuvinyje užrašykite tiesės ir plokštumos lygiagretumo požymį, nubrėžkite brėžinį ir įrodykite teoremą.
4. Suformuluokite įrodytos teoremos išvadas.
5. Nurodykite, kuo yra panašūs lygiagrečių tiesių plokštumoje bei tiesės ir plokštumos lygiagretumo apibrėžimai.

Mokytojas stebi, kontroliuoja ir padeda atlikti savarankišką darbą bei patikrina jį frontaliąja apklausa.

Pateikiame moksleivių sudarytą schemą geometrijos temai “Keturkampiai” (šios schemas sudarymas padeda moksleiviams geriau įsisavinti mokomąją medžiagą).



## 2. Įvadinės pratybos

Savarankiški darbai, kurie yra skirti parengti moksleivius naujos medžiagos ar naujos temos dėstymui, yra įvadinės pratybos. Šie darbai naudingi, nes per gerai žinomą ir suprantamą medžiagą prieinama prie naujos, jam dar nežinomos.

## 3. Parengiamosios pratybos

Savarankiški darbai, kurių paskirtis yra parengti moksleivius tam tikro tipo uždavinių sprendimui ar konkrečių praktinių užduočių atlikimui, yra parengiamosios pratybos.

## 4. Treniruojamosios pratybos

Savarankiški darbai, kurie skirti išeitos medžiagos įtvirtinimui, sprendimo įgūdžių

formavimui, yra treniruojamasis pratybos. Jas galima organizuoti taip: ugdytiniais duodami uždavinių sprendimo pavyzdžiai ir pagal juos sprendžiami analogiški uždaviniai.

Moksleiviams, kuriems sunkiai sekasi mokytis, galima pateikti savarankiškus darbus su nuorodomis, palengvinančiomis ir nusakančiomis uždavinio sprendimo algoritmą. Užduotys treniruojamoms pratyboms gali būti parengtos taip, kad jose būtų išdėstyti laipsniškai sunkėjantys uždaviniai.

Pvz.: *Tema*: Iracionaliųjų lygčių sprendimas (mokant B lygiu).

1. Išspręskite lygtis:

$$1.1. \sqrt{x} = 4; \quad 1.2. \sqrt{x-2} = 5; \quad 1.3. \sqrt{7x+15} = -\sqrt{2x}; \quad 1.4. \sqrt{3x-5} = 1-x;$$

$$1.5. \sqrt{(5-x)(5+x)} = x-1; \quad 1.6. \sqrt{y+2} = 2 + \sqrt{y-6}; \quad 1.7. \sqrt{2-x} + \sqrt{x+3} = 3.$$

2. Raskite mažiausią lygties  $x^2 - 12 + \sqrt{x^2 - 12} = 6$  šaknį.

3. Išspręskite lygtį:  $x = \sqrt{|x-6|}$ .

*Tema*: Iracionaliųjų lygčių sprendimas (mokant A lygiu).

1. Išspręskite lygtis:

$$1.1. \sqrt{8x+45} = -2x; \quad 1.2. \sqrt{7-x} - x = -1; \quad 1.3. \frac{\sqrt{5-x^2}}{x+1} = 1;$$

$$1.4. \sqrt{x-3} \cdot \sqrt{2x+2} = x+1; \quad 1.5. \sqrt{2x+6} = 6 - \sqrt{x-1};$$

$$1.6. \sqrt{3x+1} - \sqrt{x-1} = 2; \quad 1.7. \sqrt{x-2} + \sqrt{x-1} = \sqrt{3x-5}; \quad 1.8. \sqrt{3+\sqrt{5-x}} = \sqrt{x}.$$

2.1. Raskite lygties  $x^2 - x + \sqrt{x^2 - x + 2} = 4$  mažiausiąją šaknį.

2.2. Su kokiomis  $x$  reikšmėmis yra teisinga lygybė  $\sqrt{x^2 - 9} = \sqrt{x-3} \cdot \sqrt{x+3}$ .

3.1. Išspręskite lygtį  $\sqrt{(x+6)^2} = x+6$ .

3.2. Išspręskite lygtį  $\sqrt{(x-3)^2} + \sqrt{(5-x)^2} = 2$ .

## 5. Kūrybinės pratybos

Savarankiški darbai, kurie skirti žinių pagilinimui, mokėjimų bei įgūdžių formavimui, loginio mąstymo lavinimui, kūrybiškumo plėtojimui, yra kūrybinės pratybos. Tokie savarankiški darbai yra moksleivių mėgiami, nes juos atlikdami jie gali išbandyti savo jėgas naujose situacijose, spręsdami jiems iškeltas problemas, turi būti kūrybingi. Kūrybinės pratybos turi būti nei per ilgos nei per trumpos, nei per sunkios nei per lengvos konkrečiam moksleiviui, tokios, kad skatintų jį dirbti, teiktų jam džiaugsmą.

Norint siekti mokinių kūrybiškumo, pamokų metu skiriamos netradicinės užduotys - uždavinių sąlygų sudarymas bei jų sprendimas, testų bei kryžiažodžių kūrimas ir sprendimas. Tokias užduotis sudarinėti mokiniams labai patinka, nes, pavyzdžiui, tekstinių uždavinių sąlygos atspindi jų gyvenimo patirtį, būdą bei jų hobi. Testus ir kryžiažodžius grupinio darbo metu įdomu pasiūlyti išspręsti grupės (klasės) draugams.

## 6. Diferencijuoti namų darbai

Mokant moksleivius A ir B lygiais, tikslinga skirti diferencijuotus namų darbus, atsižvelgiant į kiekvieno moksleivio žinių lygį bei sugebėjimus. Didelę reikšmę savarankiško darbo organizavimui turi moksleivio savarankiškumo ugdymas popamokinėje veikloje.

Matematikos kabinetuose yra sukaupta didaktinės medžiagos, matematikos metodinės

bei dalykinės literatūros, sudaryta vaizdinių bei techninių priemonių kartoteka, kuria mokiniai gali naudotis papildomo ugdymo užsiėmimuose, matematikos būrelio darbo metu bei atlikdami namų užduotis.

Buvo domėtasi, kokius savarankškus darbus žino ir labiausia vertinai Daugų žemės ūkio mokyklos (apklausti 54 moksleiviai) ir Alytaus m. “Volungės” vidurinės mokyklos (apklausti 46 mokiniai) moksleiviai.

Anketos klausimai ir atsakymų į juos rezultatai:

1. Kokius žinai savarankiškus darbus? (Pažymėkite du dažniausiai naudojamus)
  - a) darbas su knyga - 100;
  - b) treniruojamos pratybos - 58;
  - c) kūrybinės pratybos - 12;
  - d) testų sudarymas ir sprendimas - 20;
  - e) kryžiažodžių sudarymas ir sprendimas - 10.
2. Kokie savarankiški darbai tau labiausiai patinka?
  - a) naujos medžiagos konspekto sudarymas - 12;
  - b) pamokos plano sudarymas - 20;
  - c) kryžiažodžių sudarymas ir sprendimas - 8;
  - d) testų sudarymas ir sprendimas - 50;
  - e) uždavinių sprendimas - 10.
3. Geriausiai įsisavini perteikiamą naują medžiagą, kai:
  - a) aiškina mokytojas - 20;
  - b) dirbi individualiai su vadovu - 15;
  - c) dirbi grupelėmis - 49;
  - d) dirbi poromis - 12;
  - e) nežinau - 4.
4. Tau labiausiai patinka savarankiški darbai:
  - a) pamokoje - 43;
  - b) papildomo ugdymo užsiėmime - 12;
  - c) būrelyje - 10;
  - d) namuose - 32;
  - e) nežinau - 3.
5. Ar noriai atlieki savarankiškus darbus?
  - a) taip - 75;
  - b) ne - 8;
  - c) kartais - 10;
  - d) pagal nuotaiką - 7;
  - e) nežinau - 0.
6. Ar galėtum išmokti matematiką be savarankiškų darbų?
  - a) galėčiau - 8;
  - b) negalėčiau - 75;
  - c) gal galėčiau - 6;
  - d) prasčiau išmokčiau - 10;
  - e) nežinau - 1.

Atsakymų į anketas klausimus rezultatams turėjo įtakos individualios moksleivių savybės. Tai rodo, jog kiekvienam moksleiviui, kad jis sėkmingai galėtų dirbti, reikia

skirti diferencijuotas užduotis, atsižvelgiant į jo polinkius, galimybes, sugebėjimus ir turimą žinių lygį.

Savarankišką darbą reikia derinti su kitais mokymo metodais. Metodų įvairovė ugdymo procese užtikrina gerus ugdymo rezultatus.

## **Literatūra**

1. Atanasianas L., Butuzovas V., Kadamcevas S., Kiseliova I., Pozniakas E. Geometrija X-XII klasei. - K., 1993.
2. Fridmanas I. Matematikos mokymo pedagoginės psichologijos pagrindai. - K., 1988.
3. Laužikas J. Mokinių pažinimas ir mokymo diferencijavimas. - K., 1974.
4. Butkienė G., Kepalaitė. Mokymasis ir asmenybės brendimas. - V., 1996.

## **Annototio**

### **L'ORGANISATION DU TRAVAIL INDIVIDUEL DES APPRENANTS DANS L'APPRENTISSAGE**

Pour bien preparer les jeunes pour la vie il faut former leur independance pendant les lecons et pendant leur activite apres les classes.

Il faut accorder leur travail ndividuel avec les autres moyens de l'apprentissage. La diversite des moyens de l'apprentissage assure le succes du travail.

*Daugų žemės ūkio mokykla, Alytaus m. "Volungės" vidurinė mokykla*

# BESIMOKANČIO JAUNIMO SVEIKATOS PROBLEMOS

Vida Zlatkuvienė, Regina Proškuvienė, Gražina Katilienė

**IVADAS.** Žmogaus sveikata - tai ne tik asmeninė vertybė, užtikrinanti gerą savijautą, darbingumą bei ilgą, pilnavertį ir produktyvų gyvenimą. Tai ir visuomeninė, socialinė vertybė, nes nuo atskirų individų sveikatos priklauso visos valstybės, tautos dvasinė būseną, ekonominė ir kultūrinė situacija, ateitis. Šia prasme ypatingai aktuali jaunimo sveikata. Sveikatos pamatai dedami vaikystėje, todėl ypač svarbu rūpintis vaikų sveikata, formuoti jų teisingą požiūrį, ugdyti sveikos gyvensenos įgūdžius. Didelę įtaką čia gali turėti pedagogas, kuris, kasdien bendraudamas su mokiniu, jam perteikia ne tik žinias, bet ir savo požiūrį, nuostatas. Nuo mokytojo požiūrio į sveikatos problemas, jo higieninių žinių lygio priklauso, koks jis bus sveikatos ugdytojas, kaip tausos ir gerins mokinių sveikatą. To negalima pamiršti, ruošiant pedagogus.

**LITERATŪROS APŽVALGA.** Išsamios Lietuvos vaikų ir moksleivių sveikatos analizės literatūroje aptikti nepavyko. Yra darbų, kuriuose pateikti įvairaus amžiaus vaikų sveikatos būklės duomenys. Įdomūs ir vertingi tyrimai atliekami Higienos institute, kur 1993 metais ištirta 419 Vilniaus ikimokyklinio (6-7 metų) amžiaus vaikų sveikata (1). N. Dailidienės pateiktuose duomenyse atsispindi prastos vaikų sveikatos vaizdas. Į mokyklą iš tirtųjų vaikų sveiki pateko tik 21,7%, 62,3% priklausė rizikos grupei, o 16% buvo ligoti. Daugiausia vaikai sirgo kvėpavimo organų, alerginėmis ligomis, 49,7% buvo ydingos laikysenos, 10,8% atvejų konstatuota plokščia pėda, 5,5% vaikų turėjo regos aštrumo sutrikimų. 1995 metais tie patys vaikai mokėsi pirmoje klasėje. Buvo tirtas jų fizinis išsivystymas, fizinis pajėgumas, laikysena, sergamumas (2). Per pirmuosius mokslo metus kiek padaugėjo fizinio išsivystymo disharmonijų, pablogėjo funkciniai, kvėpavimo organų ir širdies veiklos rodikliai, nepastebėta teigiamų laikysenos pokyčių. Šią situaciją autorės sieja su mažu fiziniu aktyvumu, ūgio neatitinkančiais suoliais, per dideliu protinio darbo krūviu ir kitais higieniniais mokymo proceso ir režimo pažeidimais. N. Dailidienė ir bendraautorės (3), tirdamos Širvintų rajono pirmos klasės moksleivių sveikatą, nustatė, kad 20,6% iš jų augo neharmoningai. Paauglių grupėje neharmoningas augimas buvo 19,8% atveju. 8-9 klasių moksleiviai, lyginant su pirmaklasiais, dažniau buvo ydingos laikysenos, dažniau sirgo skydliaukės ligomis, mažakraujyste.

A. Davidavičienė (4) pateikia moksleivių sveikatos tikrinimo duomenis, iš kurių matyti, kad dažniausi vaikų iki 14 metų amžiaus ilgalaikiai sveikatos sutrikimai 1994 metais buvo nusilpusi rega (10,6%), netaisyklinga laikysena (4,1%), skoliozė (1,0%). Sergančių lėtinėmis ligomis iš viso buvo 6,7%. Tačiau pirmai sveikatos grupei priskirti net 54,2% šių vaikų. Pažymėtini vaikų sergamumo rodikliai - 1000 vaikų 1994 metais teko 603,3 kvėpavimo organų ligos, 75,0 nervų sistemos ir jutimo organų sutrikimai, 81,7 traumos ir apsinuodijimai, 52,4 virškinimo organų ligos.

Blogą Šiaulių moksleivių sveikatos būklę konstatavo E. Grinienė (5). Vilniaus visuomenės sveikatos centro 1991-1995 metais sukaupta medžiaga (6) rodo, kad didėja Vilniaus vaikų iki 14 metų amžiaus sergamumas. Vyrauja kvėpavimo organų ligos. Sergamumo rodikliai viršija šalies vidurkį. Tai autoriai sieja su aplinka, jos tarša, kuri



sostinėje didesnė, ir kitais veiksniais - dvasine būseną, elgseną. Kauno visuomenės sveikatos centro duomenimis (7), Kauno moksleivių tarpe daugėja laikysenos sutrikimų, skoliozių, regos aštrumo sutrikimų - tie pokyčiai ypatingai išryškėja IV klasėje.

Kiekvienais metais į respublikos aukštąsias mokyklas įstoja abiturientai - vakarykščiai Lietuvos vidurinių mokyklų moksleiviai, kurių sveikatos būklė tam tikra prasme atspindi mokyklos higienines problemas. J. Armonienė (8) nurodo, kad pusei į Vilniaus universiteto pirmą kursą įstojusiųjų sutrikęs regos aštrumas, 23,5% - judamasis - atramos aparatas, 10,5% - širdies-kraujotakos sistema, tik 53,0% šių studentų kūno kultūros pamokas galėjo lankyti pagrindinėje grupėje. Autorė pažymi žemą moksleivių ligų profilaktikos lygį. Vilniaus pedagoginio universiteto studentų sveikata analizuojama nuo 1967 metų (9). Autorių pateikti duomenys rodo, kad 1967 metais bendras ligotumas siekė 578 tūkstančiui studentų. Dažniausios buvo vidaus organų ligos, 4,9% studentų konstatuoti regos sutrikimai, 4,2% - chirurginės-ortopedinės ligos. 1970 metais ligotumas buvo 568, regos sutrikimų 7,6%, chirurginių ligų 3,4%. 1990 metais ligotumas išaugo iki 853 tūkstančiui studentų (10), regos sutrikimai - 28,1%, chirurginės ligos - 25,9%. Iš 1990 į VPU įstojusiųjų 39,4% buvo sveiki. R. Proškuvienė ir R. Kairytė analizuoja VPU kūno kultūros specialybės studentų sveikatą (11). 1988/89 metais būsimiesiems kūno kultūros specialistams 20,9% atvejų konstatuota judėjimo aparato, dažniausiai stuburo patologija, daugiau nei trečdaliui studentų buvo įvairių elektrokardiografinių pakitimų.

**MEDŽIAGA IR METODAI.** Šiame darbe pateikti palyginamieji VPU pirmakursių sveikatos rodikliai. Studentų sveikata buvo tikrinta Vilniaus 8-oje poliklinikoje mokslo metų pradžioje. Profilaktinių tikrinimų metu studentus apžiūri vidaus ligų gydytojas, esant reikalui, konsultuoja specialistai - chirurgas-ortopedas, neuropatologas, okulistas, endokrinologas, LOR specialistas ir kiti. Atliekami būtiniausi laboratoriniai ir instrumentiniai tyrimai.

Išanalizavę sveikatos tikrinimų duomenis, vertinome: kiek studentų ateina pasitikrinti sveikatą (manome, kad šis rodiklis dalinai atspindi požiūrį į ją); kiek procentų įstojusiųjų yra sveiki (iš patikrintų studentų skaičiaus). Lyginome sveikų studentų pasiskirstymą 1991-1996 metais atskiruose fakultetuose. Analizavome ligotumo dinamiką (ligotumas skaičiuotas tūkstančiui patikrintų studentų), struktūrą, ryšį su pasirinkta specialybe.

**DUOMENŲ APTARIMAS IR IŠVADOS.** 1991-1996 metais į VPU įstojo 4760 įvairių Lietuvos miestų ir rajonų mokyklų absolventų (1991 - 804, 1992 - 637, 1993 - 647, 1994 - 714, 1995 - 917, 1996 - 1041). Jie buvo kviečiami profilaktiniam sveikatos tikrinimui, tačiau į polikliniką atvyksta ne visi net po pakartotino paragavimo. Patikrintų studentų skaičius pateiktas 1 lentelėje.

Iš lentelės matyti, kad apie 20% studentų kasmet neatvyksta į polikliniką - jie arba jaučiasi sveiki, arba nekreipia dėmesio į savo sveikatą, arba tiesiog yra nedisciplinuoti. Šis rodiklis beveik visais metais geriausias Pedagogikos ir psichologijos fakultete, kur ruošiami būsimieji vaikų darželių auklėtojai ir pradinių klasių mokytojai. Didžiausią neatvykusiųjų skaičių Gamtos mokslų fakultete galima paaiškinti tuo, kad šiame fakultete ruošiami ir kūno kultūros specialistai, kurie sveikatą tikrinasi fizikultūros dispenseryje.

Stojantysis į aukštąją mokyklą iš gyvenamosios vietos poliklinikos atsiveža sveikatos pažymą, kurioje turėtų matytis sveikatos būklė. Tačiau dažniausiai sveikatos pažymose rašoma, kad absolventas sveikas. Patikrinus sveikatą 8-oje poliklinikoje, daugeliui studentų randama lėtinių ligų. Taigi, stebimas sveikatos vertinimo neatitikimas. Sveikų

1 lentelė

VPU pirmo kurso studentų, atvykusių profilaktiškai tikrintis sveikatą, skaičius (%)

Fakultetas	Patikrintų studentų %					
	1991 m.	1992 m.	1993 m.	1994 m.	1995 m.	1996 m.
Užsienio kalbų	85,1	81,7	71,2	80,8	68,5	87,1
Istorijos	91,0	93,4	50,0	80,0	86,2	86,9
Fizikos	88,0	70,9	92,9	61,5	70,5	85,3
Matematikos	96,0	69,4	94,5	82,3	84,1	93,8
Lituanistikos	76,2	80,3	82,1	86,4	85,6	83,2
Pedagogikos ir psichologijos	98,4	89,8	87,7	95,2	92,7	93,2
Gamtos mokslų	53,7	55,8	62,8	62,3	63,9	67,6
Slavistikos	74,4	94,2	78,6	64,0	86,9	84,3
Bendras	78,5	77,1	75,1	76,3	77,6	83,4

2 lentelė

Sveikų VPU pirmo kurso studentų skaičius (%)

Fakultetas	Sveikų pirmakursių %					
	1991 m.	1992 m.	1993 m.	1994 m.	1995 m.	1996 m.
Užsienio kalbų	31,9	28,4	27,0	11,3	20,6	32,7
Istorijos	40,8	15,8	20,0	10,5	20,8	36,4
Fizikos	57,9	26,2	16,7	29,2	18,9	28,7
Matematikos	54,1	42,0	26,9	23,0	25,7	27,6
Lituanistikos	27,5	27,9	20,3	13,1	25,8	27,9
Pedagogikos ir psichologijos	42,6	10,1	28,0	18,4	29,7	20,2
Gamtos mokslų	43,5	28,4	18,7	22,7	31,0	26,3
Slavistikos	63,9	22,2	15,9	20,5	31,7	24,3
Bendras	44,3	24,4	21,8	18,0	25,9	28,3

3 lentelė

VPU pirmo kurso studentų ligotumo dinamika

Ligos	Ligotumas 1000 patikrintų studentų					
	1991 m.	1992 m.	1993 m.	1994 m.	1995 m.	1996 m.
Terapinės	120,4	107,9	129,6	280,7	171,3	137,1
Chirurginės	126,7	226,0	246,9	341,3	396,1	402,1
Akių	328,0	405,3	430,0	462,4	352,5	391,7
LOR	44,3	30,5	47,3	47,7	43,5	32,2
Nervų	22,1	8,1	37,0	38,5	63,2	69,1
Endokrininės	57,0	32,6	65,8	73,3	60,4	28,8
Kitos	-	20,4	18,5	53,2	50,6	58,8
Bendras	698,5	830,8	975,1	1363,3	1137,6	1119,8

studentų skaičius (%) pateiktas 2 lentelėje.

Matome, kad 1991 metais į VPU įstojo 44,3% sveikų asmenų, 1994 metais - tik 18%. 1995 ir 1996 metais sveikų studentų skaičius kiek didėja. Kokių nors dėsningumą, nagrinėjant sveikų studentų skaičių fakultetuose, nepastebėjome: matyt, tai atsitiktiniai svyravimai.

Studentų ligotumas kasmet didėjo (3 lentelė). Ypač didelis jis buvo 1994 metais, kai tūkstančiui studentų teko net 1363,9 ligos. Lyginant su 1991 metais, pastaruoju metu ligotumas išaugęs beveik du kartus. Reikia pažymėti, kad kai kuriems studentams nustatoma ne viena liga. Pavyzdžiui, 1994 metais dvi diagnozės nustatytos 18,2%, trys diagnozės - 6,9%, keturios - 2,7% ligotų studentų. Gana daug lėtinėmis ligomis sergančiųjų dispanserizuojama. 1992 metais dispanserizuota 36,6%, 1993 - 24,9%, 1995 - 23%, 1996 - 19% sergančiųjų.

Iš trečios lentelės matyti, kad ryškiausiai padidėjo chirurginių ligų skaičius (1000 studentų, lyginant su 1991 metais, jis išaugo apie tris kartus). Matyt, tai ne tik mokyklinė problema, šis padidėjimas susijęs ir su kitais mūsų gyvenimo poslinkiais - mityba, galimybė būti fiziškai aktyviu ir kita. Įtakos turi ilgas sėdėjimas ne tik mokyklos suole, bet ir prie televizoriaus, kompiuterio ir panašiai. Regos aštrumo sutrikimų padidėjimas ne toks ryškus. 1996 metais, lyginant su 1991 m., apie tris kartus padaugėjo nervų sistemos ligų. Kasmet diagnozuota gana daug endokrininės patologijos. Chirurginių ligų tarpe dominuoja ortopedinės - skoliozė, kifozė, plokščiapėdystė. Dažniausios akių ligos - regos aštrumo sutrikimai, nervų sistemos - astenovegetacinis sindromas, endokrininės - skydliaukės patologija.

1991 metais dažniausiai diagnozuota trumparegystė, skoliozė, rečiau - vegetodistonija, struma, lėtinis gastritas. 1992 metais pagal dažnį diagnozės išsidėstė taip: trumparegystė, kifozė, nutukimas, struma, vegetodistonija; 1993 m. - trumparegystė, skoliozė, plokščiapėdiškumas, struma, vegetodistonija, 1995 m. - trumparegystė, stuburo ir pėdos patologija, struma, nutukimas, vegetodistonija, 1996 m. - dažniausiai diagnozuota stuburo ir pėdos patologija, po to sekė trumparegystė, vegetodistonija, struma.

Tokiu būdu, ligotume dominavo vadinamosios "mokyklinės" ligos, kurių pradmenis medikai konstatuoja jau ikimokyklinukams, o per dvyliką mokykloje praleistų metų dėl

4 lentelė

#### VPU pirmo kurso studentų chirurginių ligų dinamika

Fakultetas	Ligotumas 1000-čiui patikrintų studentų			
	1991 m.	1994 m.	1995 m.	1996 m.
Užsienio kalbų	92,7	337,5	412,7	465,3
Istorijos	112,6	381,6	377,3	407,1
Fizikos	68,1	354,2	459,4	333,3
Matematikos	55,5	430,8	486,5	419,0
Lituanistikos	325,0	276,3	348,3	336,5
Pedagogikos ir psichologijos	117,5	466,7	316,8	477,1
Gamtos mokslų	89,1	207,9	358,6	361,8
Slavistikos	147,5	384,6	516,7	457,1
Bendras	126,7	341,3	396,1	402,1

įvairių priežasčių - netinkamų higieninių sąlygų mokykloje ir namuose, perkrovimų, neracionalaus darbo ir poilsio režimo, mažo judėjimo aktyvumo ir kitų, gal ir ekologinių, veiksnių, šių sveikatos sutrikimų skaičius gerokai išauga. 4 ir 5 lentelėse pateikiame dažniausiai pasitaikiusių ligų dinamiką ir pasiskirstymą fakultetuose. Iš 4 lentelės matyti, kad 1991 metais chirurginės ligos dažniau diagnozuotos humanitarinių fakultetų studentams, tačiau vėliau šie skaičiai išsilygino ir 1995-96 metais skirtumų tarp fakultetų praktiškai nėra. Ankstesnių metų mūsų duomenys rodė didesnę regos sutrikimų paplitimą humanitarinių specialybių fakultetuose. Pastarųjų metų regos aštrumo sutrikimų augimas kokių nors dėsningumų fakultetuose neatskleidė (5 lentelė). Matyt, tai lemia išaugę mokymo krūviai mokyklose, mokyklų kompiuterizacija.

Apie 20% studentų nepakankamai dėmesio kreipia į savo sveikatą.

Pagal sveikatos pažymų duomenis dauguma įstojusiujų į VPU yra sveiki, tačiau profilaktinio sveikatos patikrinimo 8-oje poliklinikoje metu išryškėja didelis jų ligotumas. Sveikų studentų skaičius svyruoja 1991-1996 m. nuo 18% iki 44%. Ganai dažnai diagnozuojama ne po vieną ligą, studentų ligotumas auga.

Dažniausiai diagnozuojamos "mokyklinės" ligos, judėjimo aparato, regos, nervų sistemos patologija. Tai rodo netinkamą mokyklos higieninę aplinką, didelių perkrovimų mokykloje, o gal ir pedagogų higieninių žinių, dėmesio moksleivių sveikatai stoką. Mūsų gauti duomenys sutampa su Vilniaus universiteto rodikliais (8), matyt, visų Lietuvos aukštųjų mokyklų studentų sveikata prasta. Labai įdomu būtų atlikti dinaminį tų pačių studentų tyrimus ir įvertinti jų sveikatą gale studijų. Kol kas poliklinika tokių galimybių neturi. 1990 metais gauti duomenys (10) rodė, kad pirmame kurse sveikų studentų buvo 39,4%, o penktame tais pačiais metais tik 13,7%. Žymiai didesnis buvo absolventų ligotumas, daugiau nei pirmakursiams jiems diagnozuota vidaus, chirurginių, nervų ligų. Tačiau tai buvo ne tų pačių studentų tyrimai.

Būtina sistemingai tirti moksleivių ir studentų sveikatą, analizuoti esamą padėtį, ieškoti priežastinių ryšių ir būdų, kaip pagerinti sveikatą. Sveikos gyvensenos mokymas, kryptingas būsimųjų pedagogų rengimas turėtų sąlygoti didesnę mokytojų dėmesį mokinių sveikatos problemoms, tačiau tam reikia ir materialinių resursų. Būtina gerinti mokymo aplinką, patalpų apšvietimą, baldus, moksleivių maitinimą ir kita.

5 lentelė

#### VPU pirmo kurso studentų akių ligų dinamika

Fakultetas	Ligotumas 1000 patikrintų studentų			
	1991 m.	1994 m.	1995 m.	1996 m.
Užsienio kalbų	381,4	512,5	476,2	465,3
Istorijos	338,0	500,0	367,9	392,8
Fizikos	306,8	562,5	256,8	356,3
Matematikos	347,2	476,9	324,3	409,5
Lituanistikos	387,5	394,7	359,6	461,5
Pedagogikos ir psichologijos	360,6	466,7	376,2	366,9
Gamtos mokslų	217,8	435,6	303,4	348,7
Slavistikos	311,4	333,3	416,7	328,6
Bendras	328,0	462,4	352,5	391,7

## Literatūra

1. Dailidienė N. Vaikų sveikata (6-7 metų amžiaus). - V., 1993.
2. Dailidienė N., Juškelienė V., Naudžiūtė S. Vilniaus pirmų klasių moksleivių ugdymo proceso higieninių sąlygų įtaka sveikatos būklės pokyčiams per mokslo metus // Visuomenės sveikata. - Nr. 1. - V., 1996. - P. 12-19.
3. Dailidienė N., Juškelienė V., Naudžiūtė S. Širvintų rajono pirmų, aštuntų ir devintų klasių moksleivių sveikatos būklė // Sveikata ir aplinka (straipsnių rinkinys). - Higienos institutas. - V., 1996. - P. 23-31.
4. Davidavičienė A. G. Visuminis požiūris į moksleivių sveikatą, remiantis sveikatos tyrimų duomenimis // Švietimo naujovės. - V., 1996. - P. 20-35.
5. Grinienė E. Šiaulių miesto moksleivių gyvenimo būdas ir sveikata // Socialiniai sveikatos aspektai. - V.-K., 1992. - P. 29-33.
6. Kriveliene E. Vilniaus vaikų sveikatos būklė ir jos įvertinimo galimybės // Higiena ir epidemiologija. - V., 1996. - P. 16-22.
7. Murauskienė N., Grigalevičienė D. Kauno miesto vaikų sveikatingumas // Higiena ir epidemiologija. - V., 1996. - P. 32-36.
8. Armonienė J. The Development factors of physical activity / Doctoral Dissertation (summary). - Vilnius University Press, 1995.
9. Ragalevičius L., Leimonienė R. Vilniaus valstybinio pedagoginio instituto studentų kai kurie sveikatingumo rodikliai (1967-1971 m. duomenys). Lietuvos TSR aukštųjų mokyklų mokslo darbai // Pedagogika ir psichologija. - V., 1973. - P. 11-15.
10. Zlatkuvienė V., Černiauskienė M., Žilinskienė E., Katilienė G. Vilniaus pedagoginio instituto studentų sveikata // Socialiniai sveikatos aspektai. - V.-K., 1992. - P. 33-36.
11. Proškuvienė R., Kairytė R. Vilniaus pedagoginio instituto fizinio lavinimo specialybės studentų sveikata // Socialiniai aspektai. - V.-K., 1992. - P. 36-38.

## Summary

### STUDENTS' HEALTH PROBLEMS

This article presents first - year students' health analysis at Vilnius Pedagogical University. From 1991 to 1996 4760 students whose health had been examined at Vilnius Policlinics <sup>1</sup> 8 entered the University. Every year the percentage of healthy students entering the University is decreasing - in 1991 they made 44,3%, from 1992 to 1995 the percentage was 18,0 - 25,9%, in 1996 the healthy students made 28,3%. About 20% of the students pay little attention to their health and ignore numerous invitations for examination. The students' inclination to diseases is increasing; very often a few diseases are diagnosed in one student. The school diseases such as the backbone deformation, vision impairment dominate among many others.

*Vilniaus pedagoginis universitetas*



# BERNIUKŲ IR MERGAIČIŲ AGRESYVAUS ELGESIO YPATUMAI

Rita Žukauskienė, Sigita Ignatovičienė

Siekiant suprasti vaikų agresyvų elgesį, pastaraisiais dešimtmečiais atlikta daug tyrimų, tačiau daugelyje jų neatsižvelgiama į nuo vaiko lyties priklausančius agresyvaus elgesio pasireiškimų skirtumus. Paprastai daugumoje tyrimų neskiriama dėmesio tam, kuo skiriasi mergaičių agresyvaus elgesio forma nuo berniukų (Robins, 1986). Be to, tyrimų duomenys apie agresyvaus elgesio tarp berniukų ir mergaičių skirtumus yra gana prieštaringi. Pavyzdžiui, ankstesni tyrimai parodė, kad kaip grupė, berniukai demonstruoja aukštesnę agresijos lygį, negu mergaitės (Parke, Slaby, 1983), ir tas skirtumas randamas viso gyvenimo bėgyje. Tokių duomenų pagrindu buvo teigiama, kad mergaičių tarpusavio santykiams visiškai nebūdingas agresyvumas. Dabartiniu metu Crick tyrinėja, kokie yra berniukų ir mergaičių agresyvaus elgesio pasireiškimų skirtumai. Ji teigia, kad galimas ir alternatyvus ankstesniuose tyrimuose gautų duomenų paaiškinimas: berniukų agresyvus elgesys yra tiesiog matomesnis, pastebimesnis, negu mergaičių. Jeigu tokia prielaida teisinga, mergaitėms būdinga kitokios formos agresija, kuri nebuvo fiksuojama minėtuose tyrimuose (Crick, Grotpeter, 1995). Šių autorių nuomone, berniukams būdingesnė yra fizinė ir verbalinė agresija (t. y., kitų vaikų mušimas, stumdymas, gąsdinimas ar grasinimai panaudoti fizinę jėgą). Toks elgesys yra labai būdingas berniukams, ypač bendraamžių grupės kontekste, kai jie siekia fiziškai dominuoti kitų vaikų tarpe. Tačiau ir mergaitėms kartais būdingos tokios agresijos formos. Bet priešingai berniukams, mergaitės yra linkę skirti daugiau dėmesio tarpusavio santykiams, socialiai sąveikaujant tarpusavyje (Block, 1983). Crick ir Grotpeter (1995) nuomone, mergaitės siekia įskaudinti kitus tarpusavio ryšių srityje, ir savo elgesiu išardo kitų vaikų draugystę arba pasiekia, kad vaikas būtų pašalintas, atstumtas bendraamžių grupės ir jaustųsi vienišas. Tai yra, mergaičių agresyvumui būdingas siekimas įskaudinti kitus per tarpusavio santykius, o berniukai labiau linkę įskaudinti kitus atvira agresija (fizine, verbaline).

Olweus, apibendrinęs 16 longitudinalių agresyvaus elgesio tyrimų, nustatė, kad berniukams, lyginant su mergaitėmis, būdingas didesnis agresyvaus elgesio stabilumas, bent jau nuo 3 metų amžiaus. Apibendrinant įvairius tyrimus, galima teigti, jog tie skirtumai tarp priešingų lyčių agresyvaus elgesio atžvilgiu nėra visiškai aiškūs ar visaapimantys. Iš vienos pusės, buvimas vyriškos lyties atstovu yra rizikos faktorius, jog galimos rimtos elgesio problemos, pradedant nuo agresyvaus elgesio vaikystėje ir baigiant delinkventiniu elgesiu paauglystėje ir suaugusio žmogaus amžiuje. Iš kitos pusės, duomenys, patvirtinantys ar paneigiantys lyčių skirtumus, labai skiriasi atskiruose darbuose. Longitudinis tyrimas, kurį atlieka R. B. Cairns'as, B. D. Cairns ir Neckerman (1989) vienas žinomiausių tyrimų, kuriame siekiama nustatyti, kiek stabilus yra tiek berniukų, tiek mergaičių agresyvus elgesys. Jie nustatė, kad sprendžiant pagal mokytojų vertinimus ir paties vaiko savęs vertinimą, pasireiškia tiek trumpalaikis, tiek ilgalaikis agresyvaus elgesio stabilumas. Jie taip pat nustatė, kad perėjus į paauglystę, mergaičių



(lyginant su berniukais) agresyvaus elgesio stabilumas nebėra toks stiprus.

Maccoby ir Jacklin (1974), apibendrindami agresyvaus elgesio raidos tyrimus, teigia jog yra reikšmingi lyties skirtumai agresyvaus elgesio atžvilgiu. Remdamiesi tuo, kad nebuvo aiškių skirtumų tarp tėvų elgesio su berniukais ir mergaitėmis, šie autoriai teigia, jog agresyvaus elgesio priežastimi turėtų būti biologiniai veiksniai. Tuo tarpu Tieger (1980), išanalizavęs dar kartą Maccoby ir Jacklin tyrimus, ir panaudodamas griežtesnes meta-analitinės metodikas, nustatė, jog tie lyčių skirtumai agresyvaus elgesio atžvilgiu yra ribiniai, nereikšmingi. Cairns, ir kt. (1988) tyrė berniukus ir mergaites nuo 4-os iki 8-os klasės, panaudodami keletą tyrimo metodikų agresyvaus ir asocialaus elgesio tyrimui. Jie nustatė, kad mokytojai berniukus vertino kaip agresyvesnius ir asocialesnius, lyginant su mergaitėmis. Tuo tarpu pačių vaikų savo elgesio agresyvumo vertinimai (tiek berniukų, tiek mergaičių) buvo tokie pat tiek 4-oje, tiek 9-oje klasėse. Intensyvūs interviu su vaikais apie agresyvaus elgesio epizodus parodė, kad mergaitėms pereinant į paauglystę, pasikeičia agresyvaus elgesio funkcijos. Paaiškėjo, kad mergaičių konfliktai dažniausiai susiję su jų populiarumu grupėje ir kaip jos į tas grupes yra priimamos, tuo tarpu berniukų konfliktai dažniausiai yra susiję su tiesiogine konfrontacija. Paauglystėje mergaitės pradeda dažniau naudoti subtilesnę, netiesioginę agresiją (t. y., socialinę manipuliaciją, pajuoką, apkalbas). Šie Cairns'o ir jo kolegų gauti duomenys patvirtinę Tieger (1980) nuomonę, jog labai svarbu atsižvelgti į berniukų ir mergaičių agresyvaus elgesio formas ir funkcijas, prieš darant išvadas apie skirtumus tarp lyčių agresyvaus elgesio atžvilgiu. Lagerspetz, Bjorkqvist, ir Peltonen (1988) naudojo bendraamžių vertinimų skalę, siekdami nustatyti kokie yra skirtumai tarp lyčių, naudojant t. t. elgesio tipus. Jie taip pat nustatė, kad mergaitėms dažniau būdinga su tarpusavio santykiais susijusi agresija, negu berniukams. Nežiūrint į visus šiuos tyrimus, visgi agresyvaus elgesio skirtumai tarp lyčių nėra pakankamai ištirti, nėra žinoma, kaip tos skirtingos agresijos formos kinta su amžiumi.

Taip pat buvo nustatyta, kad pasireiškia lyčių skirtumai, koku laipsniu agresija yra susijusi su bendraamžių atstūmimu (Coie, Belding, Underwood, 1987). Mokslininkai nustatė, jog yra stipresnis ryšys tarp berniukų agresyvaus elgesio ir jų sociometrinio statuso, negu tarp mergaičių agresyvaus elgesio ir statuso. Be to, tas ryšys stipresnis j. m. amžiuje, negu ikimokykliniame amžiuje ar paauglystėje. Vertinant tolesnio vaiko vystymosi perspektyvą, galima teigti, jog tie vaikai, kurių santykiai mokykloje su bendraamžiais yra problematiški, yra tolesnio blogo prisitaikymo rizikos grupėje, jiems gresia pašalinimas iš mokyklos, nusikalstamumas ir psichopatologija (Parker, Asher, 1987).

Kyla klausimas, ar agresyvių vaikų savęs suvokimas yra tikslesnis, ar labiau iškreiptas, lyginant juos su neagresyviais vaikais. Cairns ir Cairns (1988) teigia, jog remiantis raidos modeliu, galima teigti, kad socialinis savęs suvokimas atlieka dvi funkcijas. Pirma funkcija yra vidinės integracijos ir dinaminės pusiausvyros pasiekimas, atsižvelgiant į kitas organizmo funkcijas. Antra funkcija - atitikimo realiems faktams ir socialinio sutarimo, suderinamumo pasiekimas. Savikognicijos ne visada turi būti teisingos, atitinkančios realius faktus tam, kad būtų funkcionalios (Cairns ir Cairns, 1981). Tai yra, tai, kaip asmuo suvokia save, gali atlikti skirtingą funkciją negu tai, kaip tą asmenį suvokia kiti.

Tyrimuose, kuriuose buvo lyginamas atitikimas tarp asmens pateiktų savęs vertinimų ir kitų asmenų vertinimas, buvo nustatyta, jog tarp asmens pateikiamu savo agresyvumo

vertinimų ir kitų asmenų vertinimų yra didesnis atitikimas negu populiarumo, izoliavimosi, arba prisijungimo prie kitų (Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson, Gariepy, 1989; Ledingham, Younger, Schwartzman, Bergeron, 1982). Agresyvūs veiksmai yra lengvai pastebimi, krintantys į akis, lengviau klasifikuojami, tiek iš paties asmens, tiek iš kitų pusės, negu kiti elgesio aspektai. Tačiau ryšys tarp savęs ir kitų vertinimų yra silpnesnis, lyginant jį su kitų žmonių pateikto vertinimu. Sutartimas tarp skirtingų informacijos iš išorės šaltinių - tai gali būti bendraamžiai, mokytojai, tiesioginiai stebėtojai - yra paprastai didesnis, negu atitikimas tarp savęs vertinimo ir išorinių šaltinių (Achenbach, McConaughy, Howell 1987, Cairns, ir kt. 1983).

Kaip matome, daugelis autorių vaikų agresyvų elgesį sieja su tolimesnėmis elgesio problemomis. Todėl manome, kad labai svarbu kaip galima anksčiau atrinkti agresyviai besielgiančius vaikus, kurie yra asocialaus elgesio susiformavimo rizikos grupėje, ir taikant įvairias intervencines programas, keisti vaikų elgesį. Reikia pažymėti, kad duomenų apie agresyvaus elgesio dinamiką bei skirtumus tarp lyčių agresyvaus elgesio atžvilgiu (jaunesniajame mokykliniame amžiuje) Lietuvoje nėra daug. *Šio darbo tikslas* yra nustatyti kokie yra jaunesniojo mokyklinio amžiaus berniukų ir mergaičių agresyvaus elgesio dinamikos skirtumai. Be to, siekiama nustatyti, kaip su vaiko agresyviu elgesiu, priklausomai nuo jo amžiaus ir lyties, siejasi vaiko statusas ir reputacija bendraamžių tarpe, bei vaiko mokymosi sėkmingumas.

## Metodika

**Tiriamieji.** Tyrime dalyvavo 420 tiriamųjų (206 mergaitės ir 214 berniukų), besimokančių Vilniaus miesto pradinėse mokyklose. Tiriamųjų amžius - nuo 8 iki 14 metų.

**Tyrimo metodai.** Informacija apie vaiko elgesį yra renkama iš keturių šaltinių, naudojant keletą skirtingų tyrimo (CBCL4/18, TRF5/18, YSR11/18, OCA, interviu su vaiku, sociometrinis tyrimas ir bendraamžių pateikti vaiko elgesio vertinimai). Taikant tokią tyrimo planavimo strategiją, kur naudojami įvairūs informacijos šaltiniai ir tyrimo metodikos, siekiama ir tikimasi užtikrinti gautų duomenų tikslumą ir patikimumą.

Vaiko agresyvaus elgesio lygis nustatomas pagal (a) mokytojo atsakymus į TRF klausimyną (Achenbach, Edelbrock, 1991); šiame klausimyne yra agresijos skalė ir (b) vieno iš tėvų atsakymus į CBCL-4/18 (Achenbach, Edelbrock, 1991), šiame klausimyne yra analogiška agresijos skalė. Reikia pažymėti, kad šie klausimynai (ir kitos jų modifikacijos) yra skirtos vaikų emocinėms ir elgesio problemoms tirti. Tėvai, mokytojai pateikia savo nuomonę apie vaikų emocijas ir elgesio problemas; (c) vieno iš tėvų atsakymus į OCA klausimyną, kuriame pateikiami teiginiai, liečiantys atvirą fizinę ir verbalinę vaiko agresiją kitų asmenų atžvilgiu; (d) paties vaiko atsakymus į jam pateikiamus klausimus, koku laipsniu išvardintas elgesys būdingas ar nebūdingas jam. Vaikui pateikiami iš anksto paruošti panašaus pobūdžio klausimai, kurie yra tėvams skirtame OCA klausimyne, ir klausiama apie tai, koku laipsniu t. t. elgesys (tame tarpe agresyvus) yra jiems būdingas; (e) bendraamžių pateikiamus kitų vaikų vertinimus. Vaikų bendraamžiai atsakinėja ir pateikia vertinimus, kuriems tos klasės vaikams būdingas t. t. elgesys. *Vaiko socialinis statusas* nustatomas sociometrinio tyrimo pagalba Kiekvieno vaiko buvo klausiama, su kuo iš klasės draugų jie *labiausiai mėgsta kartu žaisti* (nurodant tris vaikus). Po to vaikų buvo prašoma parašyti, su kuo iš klasės draugų jie *nenorėtų kartu žaisti* (taip pat nurodant tris vaikus). Pabrėžiama, kad jų atsakymai bus griežtai

laikomi paslapyje. Apie vaiko mokymosi sėkmingumą buvo sprendžiama pagal jo matematikos ir lietuvių kalbos pažymių vidurkį paskutiniame trimestre.

Grupinis tyrimas buvo atliekamas pamokų metu. Kiekvienam vaikui buvo pateikiami iš anksto atspausdinti teiginiai vaiko elgesio problemoms atskleisti ir klausimai sociometriniam tyrimui. Interviu su vaiku buvo atliekamas mokykloje. Mokytojams buvo išdalintas TRF klausimynas, tėvams skirti klausimynai buvo perduoti į namus. Be to, buvo prašoma tėvų sutikimo dėl jų vaiko dalyvavimo tyrime. Keletas tėvų nesutiko, kad būtų apklausiamas jų vaikas ir atsisakė dalyvauti tyrime.

## Rezultatai ir jų aptarimas

Siekiant išsiaiškinti, kokią įtaką agresyvaus elgesio dinamikai daro vaiko amžius ir lytis, buvo atlikta statistinė duomenų analizė. Pirmiausia, išryškėjo tai, jog mergaičių agresyvus elgesys su amžiumi nekoreliuoja, tuo tarpu tiek tėvų nuomone, berniukų elgesys reikšmingai koreliuoja su amžiumi ( $r = .22$ ), tai yra, kuo berniukai vyresni, tuo jie agresyvesni. Paskaičiavus Pearson koreliacijos koeficientus, išryškėjo jog neatitiktumas tarp to, kaip berniukų ir mergaičių agresyvų elgesį vertina mokytojai ir tėvai. Lentelėse 1.1 ir 1.2 atsispindi tarpusavio ryšiai tarp vaikų agresyvaus elgesio (remiantis skirtingais informacijos šaltiniais ir eile tyrimų metodų) ir vaiko statuso bei mokymosi rezultatų. Berniukų atžvilgiu tėvų ir mokytojų vertinimai gana stipriai koreliuoja ( $.30$ ), ir tai atitinka užsienyje atliktų tyrimų rezultatus. Literatūroje nurodomais duomenimis, koreliacija tarp tėvų ir mokytojų vertinimų, naudojant CBCL ir TRF klausimynus, svyruoja apie  $.25 - .22$ . Tuo tarpu mergaičių atžvilgiu mokytojų ir tėvų vertinimų koreliacija mūsų tyrimo duomenimis visiškai silpna ( $.03$ ). Analizuojant tėvų ir mokytojų pateiktus atsakymus, išryškėjo jog mokytojai paprastai vertina mergaites kaip visiškai neagresyvias, tuo tarpu tėvai nurodo, jog mergaitėms agresyvus elgesys yra būdingas. Tai galima paaiškinti tuo, jog kai mergaitės vertinamos mokykloje, lyginant su jų bendraamžiais berniukais jos atrodo mažiau agresyvios, jų elgesys kelia mokytojams mažiau problemų, t. y., mergaičių agresyvumas ne toks pastebimas.

### 1.1 lentelė

Berniukų agresyvaus elgesio pagal tėvų, mokytojų, vaikų bendraamžių vertinimus tarpusavio koreliacijos su jų pozityviu ir negatyviu statusu bei pažangumu.

	Tėvai CBCL	Mokyt. TRF	Tėvai OCA	Kiti vaikai	Pats vaikas	Pažang.	Negat. statusas	Pozit. Statusas
Tėvai CBCL	1.00							
Mokyt. TRF	.30**	1.00						
Tėvai OCA	.43**	-.03	1.00					
Kiti vaikai	.35**	.58**	.15	1.00				
Pats vaikas	.09	-.06	.48**	.17	1.00			
Pažang.	-.08	-.14	-.19*	-.36**	-.18	1.00		
Negat. statusas	.27**	.59**	.11	.62**	.11	-.31**	1.00	
Pozit. statusas	-.05	-.22*	.02	-.24*	-.12	.22*	-.35**	1.00

\*Reikšmingumo lygis .05

\*\*Reikšmingumo lygis .01

Mergaičių agresyvaus elgesio pagal tėvų, mokytojų, vaikų bendraamžių vertinimus tarpusavio koreliacijos su jų pozityviu ir negatyviu statusu bei pažangumu

	Tėvai CBCL	Mokyt. TRF	Tėvai OCA	Kiti vaikai	Pats vaikas	Pažang.	Negat. statusas	Pozit. statusas
Tėvai CBCL	1.00							
Mokyt. TRF	.040	1.00						
Tėvai OCA	.23*	-.16	1.00					
Kiti vaikai	.005	.48**	.17	1.00				
Pats vaikas	-.05	-.27**	.46**	-.04	1.00			
Pažang.	-.07	-.143	.08	.100	-.06	1.00		
Negat. statusas	.09	.45**	.21*	.46**	-.01	-.12	1.00	
Pozit. Statusas	-.06	-.13	.01	-.19	-.05	.31**	-.35**	1.00

\*Reikšmingumo lygis .05

\*\*Reikšmingumo lygis .01

Analizuojant bendraamžių ir vaiko tėvų požiūrį į vaiko agresyvų elgesį, taip pat išryškėja skirtumai tarp berniukų ir mergaičių elgesio vertinimo. Berniukų atveju vaiko bendraamžių ir jo tėvų pateikti vertinimai stipriai koreliuoja tarpusavyje, tuo tarpu mergaičių atžvilgiu sutarimo nėra, koreliacija labai silpna. Vaiko bendraamžių ir mokytojų pateiktų vertinimų palyginimas rodo, kad tiek berniukų, tiek mergaičių atžvilgiu mokytojų ir vaiko bendraamžių nuomonės sutampa.

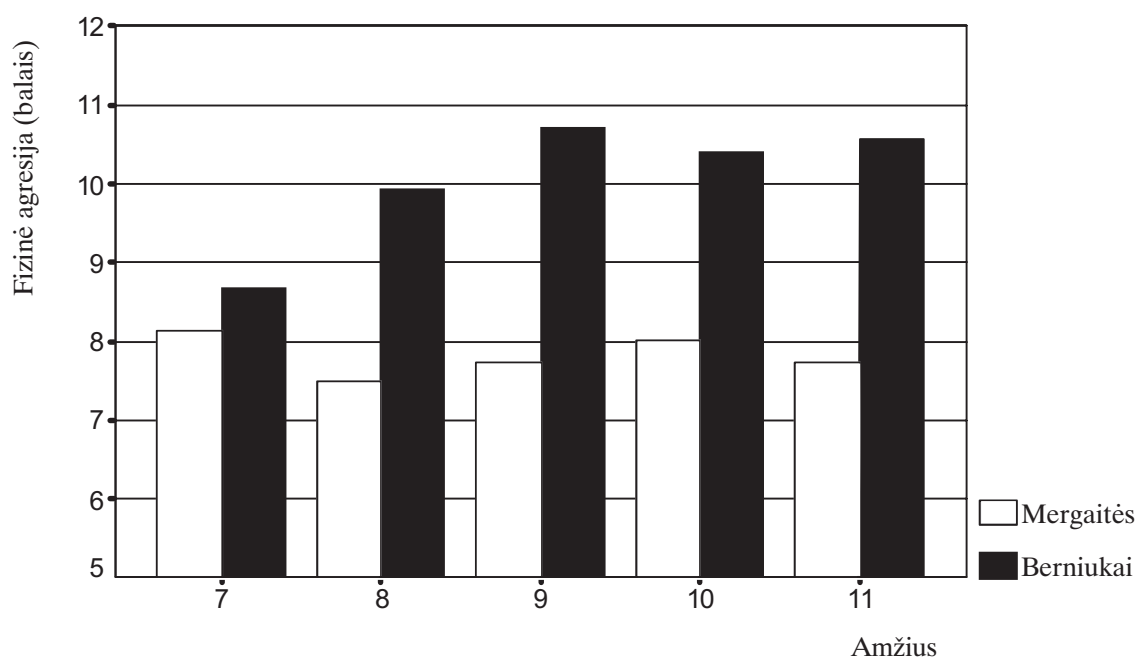
Taip pat yra stiprus ryšys tarp mokytojo vertinimų ir vaiko statuso: kuo mokytojo nuomone vaikas agresyvesnis, tuo didesnę negatyvų statusą tam vaikui priskiria jo bendraamžiai, nors mokytojas ir to vaiko bendraamžiai savo nuomonę pateikė nepriklausomai vieni nuo kitų. Reikia pažymėti, kad mokytojo ir vaiko bendraamžių pateikti vaiko agresyvumo įvertinimai taip pat stipriai koreliuoja tarpusavyje. Mergaičių atžvilgiu pastebimos panašios tendencijos, nors koreliacijos koeficientai ir šiek tiek silpnesni. Berniukų negatyvus socialinis statusas stipriai susijęs su jų agresyvumu, ypač lyginant bendraamžių pateiktą vaiko agresyvumo įvertinimą su negatyviu to vaiko statusu. Išryškėjo stiprus tarpusavio ryšys tarp negatyvaus statuso ir vaikų (tiek berniukų, tiek mergaičių) agresyvaus elgesio: kuo vaikas agresyvesnis, tuo labiau nemėgstamas jis yra savo bendraamžių. Toks atstūmimas iš bendraamžių pusės gali versti vaikus ieškoti draugų už klasės ribų, t. y., tokių pat atstumtų, kaip ir jie. Kadangi atstūmimo priežastimi dažnai yra vaikų agresyvus arba kitais požiūriais socialiai nepriimtinas elgesys, tos naujai susibūrę atstumtų savo klasėse vaikų grupės gali prisidėti prie vaikų agresyvaus elgesio stiprinimo.

Mūsų tyrimo duomenimis, berniukų agresyvumo lygis yra gerokai aukštesnis, nei mergaičių. Tai patvirtina visi keturi informacijos apie vaiko agresyvumą šaltiniai: tėvai, mokytojai, vaiko bendraamžiai ir pats vaikas. Analizuojant vaiko agresyvaus elgesio įvertinimus, gautus iš skirtingų informacijos šaltinių, paaiškėjo, jog tėvų ir mokytojų nuomonė vaikų elgesio agresyvumo klausimu gerokai skiriasi, nors tėvams ir mokytojams buvo pateikti analogiški klausimai. Remiantis tėvų pateiktais atsakymais, galime teigti jog su amžiumi berniukų agresyvumas palaipsniui stiprėja ir pasiekia aukščiausią lygį iki

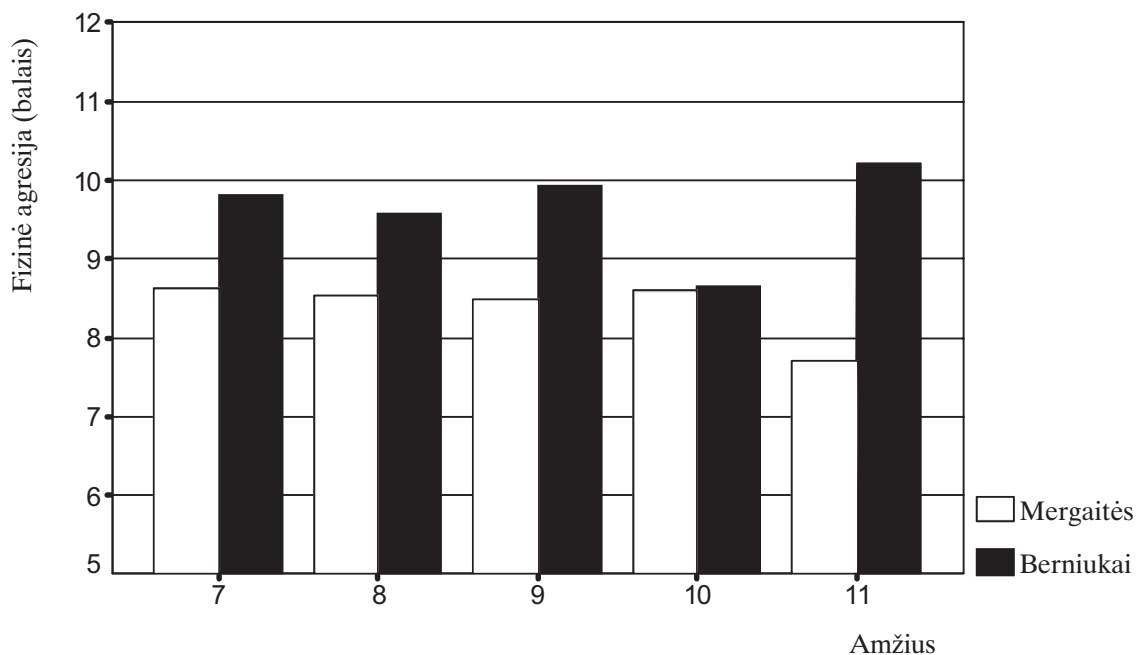
8-10 metų, po to ima palaipsniui silpnėti. Mergaičių agresyvumas sustiprėja apie 8-us gyvenimo metus, o po to palaipsniui ima silpnėti.

Tuo tarpu mokytojai ypač agresyviais laiko aštuonerių metų berniukus, o 9-10 metų berniukų agresyvumas yra gana panašaus lygio, o po to ima mažėti. Tai galima paaiškinti tuo, kad vaikai mokykloje palaipsniui išmoka elgtis socialiai priimtinesniais būdais, arba pasirenka kitas, ne taip mokytojui pastebimas agresyvaus elgesio formas. Be to, toks agresyvaus elgesio išreikštumo skirtumas gali priklausyti ir nuo to, jog vaikai mokykloje ir namie elgiasi skirtingai. Pažymėtina, kad ir tėvų, ir mokytojų nuomonė apie berniukų agresyvumo lygį 9-10 metų amžiuje sutampa, t. y., agresyvumo lygis svyruoja apie 10 balų. Išryškėjo labai didelis neatitikimas tarp tėvų ir mokytojų pateikto mergaičių agresyvaus elgesio vertinimo: mokytojai paprastai agresyvų elgesį priskiria tik berniukams, ir labai retai - mergaitėms. Tai galima paaiškinti tuo, jog berniukų elgesys paprastai mokytojams kelia daug rūpesčių, jis atrodo stipriau išreikštas, nei mergaičių. Be to, mokytojai paprastai atkreipia dėmesį į atvirą konfrontaciją, kuri yra būdingesnė berniukams. Tuo tarpu mergaitėms būdingos agresyvaus elgesio formos nėra tokios akivaizdžios, jos daugiau liečia mergaičių tarpusavio bendravimą.

Siekiant palyginti, kaip vertina elgesį vaikai ir jų tėvai, jiems buvo pateikti analogiški klausimai, liečiantys labai akivaizdžią verbalinę ir fizinę agresiją. Empiriniai duomenys rodo, kad apimant visus atvejus ar grupes, galima teigti jog tarp asmens savęs vertinimo ir to, kaip tą asmenį vertina kiti, didelio skirtumo nėra. Ši tyrimo metodika labai skiriasi nuo prieš tai minėtų CBCL ir TRF metodikų, tėvams ir vaikams pateikiami atviri klausimai apie tai, ar vaikams būdingas agresyvus elgesys (pvz., „Mušasi“, „Erzinasi, įkyriai prikimba“ ir panašiai). Manytume, kad atsakinėjant į šiuos klausimus, galėjo pasireikšti tam tikras tiek vaikų, tiek tėvų gynybiškumas, kas gali įtakoti rezultatus. Visgi iš esmės tėvai ir vaikai vertina savo elgesį gana panašiai, ypač berniukai. Tai rodo, kad vaikų savęs suvokimas yra gana artimas tam, kaip juos suvokia, vertina kiti asmenys. Tuo



1.1 grafikas Vaiko pateikti savo elgesio agresyvumo vertinimai



1.2 grafikas. Tėvų pateikti vaiko agresyvumo vertinimai pagal analogiškus vaiko anketai klausimus

tarpu tėvai vėlgi mato mergaites kaip gana agresyvias.

Apibendrinant gautus rezultatus, galime teigti, jog jaunesniajame mokykliniame amžiuje berniukams, lyginant su mergaitėmis, būdingas aukštesnis agresyvumo lygis tiek jų tėvų bei mokytojų, tiek pačių vaikų nuomone. Ir berniukų, ir mergaičių agresyvumas su amžiumi palaipsniui išauga, o po to palaipsniui ima silpnėti. Pažymėtina, kad kaip ir buvo tikėtasi, tėvų ir mokytojų nuomonės apie vaiko elgesio problemas yra gana skirtingos. Pastarasis faktas yra svarbus, kadangi dažniausiai mokyklose, atrenkant rizikos zonoje esančius vaikus (t. y., tuos vaikus, kurių elgesys su amžiumi gali tapti asocialiu), dažniausiai remiamasi mokytojų nuomone. Tokiu būdu didelė dalis vaikų, kuriems būdingos silpnescio pobūdžio elgesio problemos, arba jų agresyvus elgesys pasireiškia už mokyklos ribų, neįtraukiami į tas programas. Reikia pažymėti, jog norint tiksliau išsiaiškinti, kuria kryptimi keisis vaikų elgesys, būtina tyrimus kartoti su tais pačiais asmenimis eilę metų, ypač kai tyrime dalyvavę vaikai pasieks paauglystės amžių. Todėl ateityje numatoma šį tyrimą tęsti.

## Literatūra

- ACHENBACH T. M., EDELBROCK C. S. *Integrative guide & Empirically Based Taxonomy, plus CBCL/4-18, YSR, & TRF Manuals*. Burlington Vermont: University of Vermont, 1991.
- CRICK N. R., GROTPETER J. K. Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment.// *Child Development*, 66, 1995. - P. 711-722.
- CAIRNS R. B., CAIRNS B. D., NECKERMAN H. J., GEST S. D., GARIEPY J-L. Social Networks and Aggressive behavior: Peer Support or Peer Rejection? // *Developmental Psychology*, Vol. 24, 1988. - P. 815-823.
- CAIRNS R. B., CAIRNS B. D., NECKERMAN H. J. Early School Dropout: Configurations



- and Determinants // *Child Development*, 60, 1989. - P. 1437-1452.
- COIE J. D., DODGE K. A. Continuities and Changes in Children's Social Status: A five-Year Longitudinal Study // *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(3), 1983. - P. 261-282.
- COIE J. D. & KUPERSMIDT J. B. A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups // *Child Development*, 54, 1983. - P. 1400-1416.
- COIE J. D., JACOBS M. R. The role of social context in the prevention of conduct disorder // *Development and Psychopathology*, 5, 1993. - P. 263-275.
- DODGE K. A. (1983). Behavioral antecedents: A peer social status // *Child Development*, 54, 1386-1399.
- KUPERSMIDT J. B., PATTERSON C. J. (1991). Child Peer Rejection, Aggression, Withdrawal, and perceived Competence as Predictors of Self-Reported behavioral Problems in Preadolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19 (4), 427-448.
- MACCOBY E. E., JACKLIN C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- OLWEUS D. Stability of aggressive reaction patterns in males: A Review// *Psychological Bulletin*, 86, 1979, pp.852-875.
- PARKE R. D., SLABY R. G. The development of aggression // In P. H. Mussen (Series Ed.), and M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology* (P. 547-642). New York: Willey, 1983.
- PARKER J. G., ASHER S. R. Peer Relation and Later Personal Adjustment: Are Low-Accepted Children At Risk? // *Psychological Bulletin*, 1987, 102. - P. 357-389.
- TIEGER T. On the biological basis of sex differences in aggression // *Child Development*, 51, 1980. - P. 943-963.

## Summary

### PECULIARITIES OF THE AGGRESSIVE BEHAVIOUR OF BOYS AND GIRLS

Findings from several studies are suggesting that the most of the growth of aggression occurs in the very young age and in adolescence. However, it is very little known about the gender differences in the growth of aggressive behaviour in middle childhood.

This study assessed gender differences in the development of aggression in the middle childhood. Peer and child interview, teacher and parents ratings of behaviour problems, and sociometric status were obtained for 420 first-through-fourth grade children, both boys and girls including. The results indicate that the boys aggressive behaviour decreases gradually during the middle childhood, starting from 9-10-years of age. Girls showed a lower level of aggression compared with boys, and the difference in the growth and decrease of aggression. Aggressive behaviour was related with peer rejection, especially for boys.

Key words: aggressive behaviour, gender differences, middle childhood

*Vilniaus pedagoginis universitetas, Pedagoginis psichologinis centras*



# TEZÈS



# **THEORETISCHE GRUNDLEGUNG DES GEMEINSAMEN FORSCHUNGSPROJEKTES: ,EUROPÄISCHE PERSPEKTIVEN IN DER DIALOGISCHEN ERZIEHUNG – SENSIBILISIERUNG FÜR MULTIKULTURELLE IDENTITÄTEN‘**

Jürgen Andree, Herwart Kemper, Siegfried Protz, Detlef Zöllner

Das Thema dient als Orientierungsrahmen für ein gemeinsames europäisches Forschungsprojekt der Universitäten Cambridge, Budapest, Erfurt, Utrecht, Vilnius und Warschau. Aus der Sicht der Pädagogischen Hochschule Erfurt gestatten wir uns, einige theoretische und forschungsmethodologische Fragen zu stellen, um mit unseren litauischen Kollegen in einen Diskurs einzutreten. Am schulpädagogischen Institut der Pädagogischen Hochschule Erfurt sind neben Prof. Kemper und Prof. Protz die Kollegen Dr. Andree, Dr. Barth, Dr. Smolinski und Dr. Zöllner und eine Vielzahl von Studenten in dieses Projekt eingebunden. Aufgrund gemeinsamer Vorüberlegungen zur obenstehenden Problemformulierung stellen wir uns folgende Prämissen:

Das Nebeneinanderbestehen einer Vielfalt von Wertorientierungen, Kulturen und Lebensauffassungen kann in Europa als der Kontext angesehen werden, in welchem Bildung stattfindet und Schule zu gestalten ist. Auf die Frage, was Kinder und Schüler in der Schule lernen sollen, lassen sich heute keine verbindlichen und eindeutigen Antworten mehr geben. Nur in dialogisch verfaßten Unterrichts- und Schulsituationen können die Differenzerfahrungen, die die Schüler sowohl am Unterrichtsgegenstand wie auch am anderen Menschen machen, bewußt gemacht und auf künftiges Handeln modifizierend bezogen werden. Mit Blick auf unsere Gesellschaft in Europa und in der Welt müßte im Interesse der Erhaltung und der Förderung individuellen Lebens auf gemeinsam geteilte Standards ethisch-moralischer Reflexion insistiert werden, und zwar nicht nur in Europa, sondern weltweit.

Die Regeln kultureller Begegnung und Verständigung zwischen den Kulturen der unterschiedlichen Länder und Regionen in Europa, sowie einer zu weckenden Neugier auf das kulturell Andere bzw. Fremde und das Umgehen mit demselben machen zweifellos einen wesentlichen Schwerpunkt der Aufgaben von Schule im europäischen Einigungsprozeß aus. Für schulisches Lehren und Lernen bedeutet dies, vom Erleben des Anderen, von gelebten und erzählten Erfahrungen auszugehen, in Form einer dialogischen Erziehung, in der das Generationsverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden selbst zu reflektieren sein wird, in Verständigungsstrukturen einzuführen und durch ethisch-moralische Reflexionsprozesse die Schüler zu befähigen, eigene Handlungsper-

spektiven aufzubauen. Dabei werden Diskurs-, Reflexions-, Urteils- und Handlungsstrukturen selbst zu Gegenständen der Schule und des Unterrichts.

Die Möglichkeit des Lernens künftiger individueller Verantwortbarkeit bedarf einer ästhetischen Dimensionierung des Unterrichts. Hier dient die ästhetische Sensibilisierung in Lernsituationen einer moralischen Propädeutik, die dem einzelnen Schüler die spätere Entscheidung zwar nicht abnimmt, aber auf sie so weit irgend möglich vorbereitet. Es werden mit einer dialogischen Erziehung als pädagogischer Praxisform im Rahmen einer europäischen Bildungsaufgabe folgende Ziele angestrebt:

1. eine bewußte Reflexion der Perspektivenvielfalt der Klassengemeinschaft, die auf die multikulturellen Perspektiven Europas vorbereitet;
2. die europäische Vielfalt anschauend und denkend durchdringen und sich so in Fremdverstehen einüben, um das Eigene am Fremden verstehen und Nähe und Ferne reflektierend ausbalancieren zu lernen;
3. den Anderen und Andersartigen in seinem Wert für die eigene Identitätsfindung schätzen zu lernen;
4. Sensibilität und Achtung für die vielfältigen europäischen Regionen und ihre Lebenswelten zu fördern;
5. Entwicklung eines Wir-Gefühls vor dem Hintergrund multikultureller Lebensgestaltung und Gesellschaft;
6. die Einheit der europäischen pluralistischen Gesellschaft in der Form einer zugleich offenen und verantwortungsbereiten Gemeinschaft von Weltbürgern/ Kosmopoliten zu erkennen und anzuerkennen.

Für einen ersten Zugriff auf das methodische Problem der Evaluation der mit diesen Zielsetzungen verbundenen Lernfortschritte haben wir Beurteilungskriterien entwickelt, die den Lehrern eine Handreichung zu einem Unterricht bieten sollen, der zum Dialog herausfordert und Selbstreflexion fördert. Die im folgenden kurz skizzierten Kriterien werden im Vortrag ausführlich vorgestellt:

- A. Kriterien für die dialogische Erziehung (aufgabenbezogener Dialog)
  1. Transformation der Lernvoraussetzungen (problematisierender Dialog)
  2. Explikation der Lernobjekte (aufgabenlösender Dialog)
  3. Qualifikation der Lernsubjekte (reflektierender Dialog)
- B. Kriterien für den Zuwachs an (Selbst-)Reflexivität der Schüler durch dialogische Erziehung (selbstreflexiver Dialog)

Auf der Grundlage der gültigen Lehrpläne werden hinsichtlich ausgewählter Fächer, wie z.B. ein naturwissenschaftliches Fach, Geschichte, Religion bzw. Ethik und eine fächerübergreifende Kombination von muttersprachlicher Literatur, Musik und bildender Kunst, pädagogische Situationen unter Beachtung der unter 2.A ausgewiesenen Kriterien gestaltet. Hierbei werden insbesondere Lehrplaninhalte hinsichtlich ihrer Relevanz für ein europäisches Bewußtsein ausgewählt. Die dialogisch gestalteten Situationen stellen bezüglich der ausgewählten Unterrichtseinheiten (Lehrplanabschnitte bzw. -gebiete) so etwas wie Knotenpunkte (Höhepunkte) in der gesamten Unterrichtsgestaltung dar. Der Lehrer konfrontiert seine Schüler mit Widerspruchssituationen (Dilemmata), die sich aus dem Kontext des Lehrinhaltes, den subjektiven Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler sowie den Lebensbezügen derselben (Verhältnis von Schulwissen und außerschulischen Erfahrungen) ergeben, um sie zu



einem reflexiven Umgang mit den Lerngegenständen, dem eigenen Lernverhalten sowie den Lernergebnissen innerhalb der Klassengemeinschaft zu befähigen.

Letztlich geht es darum, die Schüler aufgrund unterschiedlicher struktureller Widerspruchssituationen zu kognitiven, ästhetischen und moralischen Urteilen zu befähigen, so daß die Schüler ihre Handlungsperspektiven und die Handlungsfolgen besser begründen und einschätzen lernen. Angestrebt wird eine positive Veränderung in der Lernmotivation und in der Leistungsmotivation der Schüler, eine höhere Kooperations- und Konsensfähigkeit in der Klassengemeinschaft sowie eine Erweiterung des Selbstbildes der Schüler.

Die heterogene Zusammensetzung der Klassengemeinschaft spiegelt im kleinen, überschaubaren Kreis die multikulturellen Perspektiven Europas. Über die durch den Unterricht vermittelte Notwendigkeit, sich mit den Perspektiven der Mitschüler auseinanderzusetzen und ihnen gegenüber die eigenen Perspektiven und Interessen zu artikulieren und zu rechtfertigen, werden die einzelnen Schüler befähigt, sich im größeren, durch den europäischen Einigungsprozeß bedingten gesellschaftlichen Rahmen zu orientieren und zu behaupten. Anstatt durch die Vielfalt multikultureller Identitäten verwirrt zu werden, sollen die Schüler lernen, die Fremdheit und Andersartigkeit ihrer Nachbarn und Mitbürger als einen wertvollen Beitrag für die eigene Identitätsbildung anzusehen. Indem schon die Klassengemeinschaft die unterschiedlichen Perspektiven auf den Lerngegenstand in eine dialogische Spannung zu überführen vermag, ohne sie in Form eines künstlichen Konsenses zu nivellieren, werden die Schüler dazu prädisponiert, auch die europäische, pluralistische Gesellschaft als eine offene und zugleich verantwortungsbereite Gemeinschaft anzuerkennen und mitzugestalten. Es wird ihnen so leichter fallen, vor dem Hintergrund divergierender gesellschaftlicher Prozesse dennoch ein Wir-Gefühl zu entwickeln, das Sensibilität und Achtung für die vielfältigen europäischen Regionen und ihre Lebenswelten beinhaltet.

Aus diesem Problemhorizont leiten sich die Forschungsaufgaben und das forschungsstrategische Vorgehen ab, welche im Vortrag differenziert erläutert werden.

*Erfurto aukštoji pedagoginė mokykla (Vokietija)*

# **DIE BILDUNG DER NATION - DIE SCHULGEMEINDE ALS DEMOKRATISCHE INSTITUTION**

Gernot Barth

Der folgende Beitrag will am Beispiel der reformpädagogischen Schulgemeinde-Diskussion (ca.1900-1933) in Deutschland exemplarisch zeigen, wie im Rahmen der Institution Schule auf gesellschaftliche Modernisierungsprozesse als Individualisierungsschübe reagiert wird, und einen Ausblick auf heutige Möglichkeiten und Notwendigkeiten in einer historisch ähnlichen Situation geben. Damals wie heute wird die Unbestimmtheit und Offenheit des Menschenbildes auf der Theorieebene einerseits und der individuellen Entwicklung auf der Praxisebene andererseits durch nationalistische Konzepte zu kompensieren und durch feste Identitätsmuster zu überwinden versucht.

In der deutschen schulpädagogischen Diskussion und Praxis gibt es erste Anfänge zur Gründung von Schulgemeinden am Ausgang des 18. Jahrhunderts bis in das 19. Jahrhundert hinein. Ausgeprägt wird die Schulgemeindediskussion um die letzte Jahrhundertwende und ist eng mit dem beginnenden reformpädagogischen Diskurs verbunden. Ursächlich für das Entstehen der Reformpädagogik und damit auch der Gründung von Schulgemeinden sind tiefgreifende Modernisierungsprozesse in der Gesellschaft, die die Menschen aus den traditionellen gewachsenen Strukturen wie den ortsgebundenen dörflichen und kleinstädtischen Gemeinschaften und aus der familiären Gebundenheit freisetzen, das Verhältnis zwischen den Generationen (Erwachsene – Kinder) modifizieren, damit alle Lebensprozesse stärker individualisieren, die Verbindlichkeit von Werten abschwächen und an die individuelle Entscheidungskompetenz höhere Anforderungen stellen. Mit diesen gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen wird auch die sich in Deutschland gerade herausbildende nationale deutsche Identität in Frage gestellt. Gerade deshalb erfährt auch die Bindung des Individuums an ‚Blut‘, ‚Boden‘ und ‚Staat‘ eine ungahnte Renaissance, weil sie die Verunsicherung der Individuen zu kompensieren verspricht. Politisch gesehen rückt das Problem der Erziehung zu demokratischem Verhalten in den Mittelpunkt.

Gleichzeitig werden die Individuen aber nicht nur auf sich selbst und damit auf ihre auszubildenden Kräfte verwiesen, sondern auch zu variablen Objekten der sich entfaltenden industriell-kapitalistischen Ökonomie, die deren Selbstbestimmungsmöglichkeiten erheblich einschränkt.

Folgenreich sind diese Veränderungen in Deutschland zu Beginn dieses Jahrhunderts für das überkommene Verständnis von Erziehung. Mit dem Zerschlagen des praktischen Zirkels von Erziehung, Sitte und Lebenswelt vollendet sich der in der Epoche der Aufklärung begonnene Individualisierungsprozeß, indem nun tendenziell alle Schichten der Bevölkerung in seinen Sog geraten. Was bisher die geschlossene Lebenswelt der alteuropäischen Ökonomie des ‚ganzen Hauses‘ durch ihr bloßes Funktionieren garantiert, das muß jetzt pädagogisch inszeniert werden: die Weitergabe eines gleichermaßen das

individuelle wie das soziale Leben lenkende Normen- und Wertgefüges.

Während die Schule, wie einer der bedeutendsten Reformpädagogen, Peter Petersen, anmerkt, sich bislang der „Charakterbildung“ nur ergänzend und „ganz vorwiegend auf intellektuellem Wege durch Belehrung und Katechisation“ beteiligt hat, wird es mit dem Ende geschlossener Horizonte der vormodernen Lebenswelten, an deren Stelle eine Pluralität von Lebensmöglichkeiten, eine Vielzahl potentieller normativer Orientierungen getreten ist, immer schwieriger, Lebensorientierungen und -normierungen einfach zu *vermitteln*. Vielmehr geht es nun darum, diese allererst *diskursiv zu ermitteln*. Dies erfordert, die alten Schulmethoden radikal in Frage zu stellen.

Auf alle diese Probleme lautet die Antwort in jener Zeit „Schulgemeinde“. Die Schulgemeinde ist ein in der reformpädagogischen Epoche allgemein anerkanntes Modell zur Identitätsbildung der Heranwachsenden. Dabei waren die in sie gesetzten Hoffnungen durchaus ambivalent. Für die einen barg die Schulgemeinde die Hoffnung auf die Rettung einer sich unter den Wirkungen der Moderne sich auflösenden Sozialstruktur, für die anderen war sie ein Instrument im Kampf um eine neue soziale Ordnung.

Jedoch, wesentliche Grundprinzipien für die beschriebenen Zwecke müssen das *diskursive Prinzip* und das *Prinzip der Handlungsorientierung* sein. Da man die Normen sittlichen Handelns durch die gesellschaftliche Umbruchsituation nicht im außerschulischen Lebensbereich lernen kann, müssen diese diskursiv ermittelt werden und ihre Umsetzung muß in der Schule praktische Züge gewinnen. So wie man auf die zunehmende Handlungsarmut in den primären Lebenswelten der Heranwachsenden mit zunehmender Handlungsorientierung in den Prozessen kognitiven Lernens reagiert, so soll nun auch das moralische Lernen neu konstruiert werden. So schreibt denn der radikale Schulreformer Ludwid Gurlitt in seiner Schrift „Erziehung zur Mannhaftigkeit“: „Zum sittlichen Handeln wird man nur durch die Übung im sittlichen Handeln erzogen, niemals aber lediglich durch moralische Redereien irgendwelcher Art“ (1906, S.196).

Was hier gefordert wird, ist historisch keineswegs originell. Vielmehr findet man diese Gedanken schon in amerikanischen Reformschulen in Konzepten der „Selbstregierung“. Friedrich Wilhelm Förster verweist auf die Pionierrolle dieser Schulen und wendet sie kritisch gegen das in Europa dominierende Lehrer-Schüler-Verhältnis: „In Europa, selbst in Ländern mit einigermaßen freiheitlichen Institutionen, weist die Schulordnung noch gar kein konstitutionelles Element auf, sondern zeigt überall die unumschränkte und in alles eingreifende Diktatur des Lehrers, so daß die in dieser Atmosphäre auferzogenen jungen Menschen am Ende ihrer Schulzeit zu unvorbereitet in die Atmosphäre der Selbstverantwortlichkeit und Selbstregierung hinaustreten. In Amerika dagegen ist die ganze Schuldisziplin durchdrungen von dem Gedanken des ‚self-government‘, ja, man ist nicht selten geneigt, die Bedeutung des Schullebens für die Erziehung der Schüler zur Selbstregierung und freiwilligen Unterordnung für weit wichtiger zu betrachten, als die Überlieferung des Wissens...“ (Jugendlehre. ein Buch für Eltern, Lehrer und Geistliche, Berlin 1910, S.165). Diese Linie setzt sich bis in die Gegenwart fort. Peter Petersen fordert in seinem international verbreiteten Konzept der Lebensgemeinschaftsschule das Primat der Erziehung vor dem Unterricht und in modernem Gewand finden wir bei Lawrence Kohlberg, dem amerikanischen Psychologe und Pädagogen, in seinem Konzept der „Just Community“ die Bevorzugung der

moralischen Erziehung.

Für Foerster soll sich die Schule zu einem kleinen Gemeinwesen entwickeln, in dem sich die Gesetzgebungskompetenz der Schüler entwickeln kann. Der Unterricht wird von ihm von dieser Kompetenzentwicklung noch ausgenommen. Jedoch deutet sich mit dieser Tendenz schon an, wie Siegfried Protz im Eingangsbeitrag ausführt, daß es eben keine allgemein verbindlichen und eindeutigen Antworten mehr darauf geben kann, was Schüler in der Schule lernen sollen. Diese Konsequenz fügt Berthold Otto in der Reformpädagogik hinzu. Während sich bei Förster die Gesetzgebungskompetenz noch vor allem auf die Gestaltung des sozialen Zusammenlebens der Schüler erstreckt, unterstellt in Deutschland Berthold Otto als einziger auch die Unterrichtsinhalte zum großen Teil der Entscheidungsgewalt der Schüler. Beide stehend stellvertretend für einen rationalen Diskurs in der Schulgemeinde.

Eine dem entgegengesetzte Linie setzt nicht auf Rationalität, sondern auf das ‚Leben‘. Hier werden nicht Diskurs-, Reflexions-, Urteils- und Handlungsstrukturen selbst zu Gegenständen des Unterrichts, sondern *die Praxis der Schulgemeinde* begründet gleichsam von selbst, unbewußt, Gemeinschaftswerte. Man setzt, nicht wie in der heutigen modernen Schule der pluralen Welt auf Diskussionen, Diskurse und Dialoge, die nur selten in einem Konsens enden, sondern auf ein gemeinschaftsbildendes Schulleben, bestehend aus gemeinsamen Festen, Wanderungen, Wochenfeiern und sportlichen Wettkämpfen. Als übergreifendes Erziehungsziel dient ein Dienst an der Gemeinschaft. Solcherart Gemeinschaften erschweren aber den Heranwachsenden in einer pluralen Welt die Ausbildung einer Orientierungsfähigkeit, die auf einer Stärke des Ich beruht, die nicht an einer allgemeinen, einheitlichen übergreifenden Idee ausgerichtet ist, die es eben in einer mannigfaltiger werdenden Welt nicht gibt. Die Individuen müssen Kräfte ausbilden, die es ihnen ermöglichen, das Mannigfaltige auf je eigene individuelle Art zusammenzudenken, und so eigene Handlungsorientierungen aufzubauen und zu erproben, die man deshalb nicht gleich als egoistisch klassifizieren muß.

Eine diskursiv strukturierte Schulgemeinde, die auch die klassische Führungsfunktion der Erwachsenengeneration problematisiert, kann einen pädagogischen Beitrag für die Bildung des modernen europäischen Bürgers leisten.

*Erfurto aukštoji pedagoginė mokykla (Vokietija)*

# GENERATIVE GRAMMAR AND (SECOND) LANGUAGE ACQUISITION RESEARCH

Hans Ulrich Boas

In their paper „The Ontogenesis of the Field of Second Language Learning Research“ Newmeyer and Weinberger (1988) argue that „until very recently, second language learning as an intellectual discipline barely existed: even the principal theoretical proposals addressing the acquisition of a second language have typically been embedded in works whose main goal is wholly practical, namely, how most effectively to teach that language.“ This situation changed in the last 20 years when second language learning research began to mold itself into a distinct field with its own goals, methodology and research programme. Most significantly „it has begun to break away from the position of being no more than an ancillary to the concerns of the pedagogue. Journal articles, research monographs, anthologies, and conferences now address the question of the intrinsic human capacity to acquire a second language and the cognitive faculties governing such acquisition, without necessarily drawing lessons for effective classroom teaching.“ (1988: 34)

In this lecture I will first try to give a critical sketch of the history and development of psycholinguistic approaches as inspired by Chomskyan linguistic models in the last forty years where the emphasis is on (second) language acquisition in a natural setting.

Starting out from the first psychological experiments based on Chomsky's (1957) concept of „kernel sentence“, more complex psychological models will be discussed which, in accordance with the Standard Theory (Chomsky (1965)), attempt to explain the speaker's ability to extract meaning from the sounds he hears and to express his own meaning in sentence form. The ST ascribed to every sentence a number of properties which held promise: degree of grammaticality, surface structure, deep structure and transformational complexity. These became the objects of a succession of studies examining their effects on a variety of dependent variables. Degree of grammaticality, for example, was shown to determine the ease with which sentences could be perceived in noise, repeated, memorized or paraphrased. Surface structure was found to influence the perceived location of clicks intruding on a sentence, and to predict where errors would be made in the course of committing a sentence to memory. Deep structure was found to be related to the way sentences are remembered and to the ease with which they can be perceived through noise.

The principal achievement of such studies was to demonstrate to the psychologist the „psychological reality“ of these variables and hence the importance of transformational grammar to the psychology of language. The evidence suggested, e.g., that surface and deep structure were ‘real’ perceptual entities, not just linguistic fictions. Furthermore, it seemed consistent with the view that grammatical transformations correspond to real mental operations performed by a listener in understanding or comparing sentences, operations which might bridge surface and deep structure in the mind just as



they do in the grammar. Thus, the Derivational Theory of Complexity claimed that the perceptual complexity of a sentence is determined by the number of grammatical rules employed in its derivation. Later on, however, the DTC was rejected because further experiments showed that derivational complexity does not coincide with apparent perceptual complexity. For example it did not seem that phrases like ‘the red house’ are perceptually more complex than phrases like ‘the house which is red’ from which they were transformationally derived.

The revisions and modifications of the Standard Theory in Chomsky’s later models in the 1970s and 80s led to corresponding changes in psycholinguistic research.

While the primary goal of standard theoretical competence grammars had been to account for specific properties of particular languages in terms of hypotheses about language structure in general, the fundamental problem in the Extended Standard Theory was to account for the choice of a particular grammar, given the data available to the language learner. This may seem only a slight modification of the *Aspects*-position according to which a linguistic theory meets the condition of explanatory adequacy to the extent that it succeeds in selecting a descriptively adequate grammar on the basis of primary linguistic data (cf. 1965: 25-26). Chomsky’s later work proves however that what had been only a part of the evaluation measure for successful grammars within the ST gradually became the subject matter of the Revised EST under the name of Universal Grammar.

The REST also brought about a change in the nature of grammatical analysis. Work in the ‘Aspects’-paradigm concentrated on constructing more or less complete grammars by setting up base rules and transformational relationships between cognitively synonymous sentence types with common deep structures, and by examining in what respects these transformations had to be constrained to produce only grammatical outputs. REST analyses and their revisions are mainly concerned with theorizing about the formal properties of the different modules and subsystems, and their possible interactions (cf. Boas (1984)).

On the level of general linguistic theory, the *Government-and-Binding*-framework (Chomsky (1981)) introduced the concepts ‘parameter’ and ‘parametrization’ to provide on the one hand for the phenomena of acquiring a single language, and for the differences between languages on the other. Chomsky’s goal with respect to UG is thus to discover a general system of principles and parameters such that each permissible core grammar is determined by fixing the parameters of the system.

Research in language acquisition within the GB-framework is mainly concerned with studying the interaction between the principles and parameters of the innate UG, which constrain the form and functioning of grammars, and the linguistic input from the specific language being acquired.

Variation between languages, e.g. is captured in White (1989) by the concept of parametrization that permits certain principles of UG to differ in the way they work from language to language: „One does not want to say that these differences have to be learned, since they involve very subtle and complex properties which are thought to be unlearnable ... Parametrized principles which exhibit such options are called parameters and the different values of the options are called parameters and the different values of the options are called parameter-settings. Parameters account for clusters of properties,



which superficially might seem to be unrelated.“ (White 1989: 29). Parameters are supposed to give the child advance knowledge of what the possibilities will be. They „limit the range of hypotheses that have to be considered. The function of the input data in language acquisition is to help to fix one of the possible settings. This is called triggering. In other words, the input helps to make the choice between the various built-in settings.“ (ibid.).

UG cannot, of course, account for all aspects of LI acquisition. White claims that language-specific properties have to be learned by the child. Among them are, above all, the lexical units of the language, i.e. the words and their meanings together with their syntactic categories and subcategorisation frames.

It follows that within the GB-framework each individual adult language or, in Saussurean term, linguistic system, can be described as a particular constellation of fixed syntactic parameter-settings of UG with a language-specific inventory or list of morphemes and/or lexical items with their syntactic properties attached to them. The results for each pair of languages can then be contrasted to yield certain types of predictions as to positive or negative transfer, etc. ... while acquiring the two languages as L1 and L2 or vice versa.

There is however, another area of GB research whose results are, at first sight, directly relevant to second language acquisition, namely the kind of research that tries to determine the potential role of UG in second language acquisition itself. The question is, whether language universals as internal properties of human beings manifest themselves also in second language acquisition, whether or not they remain accessible to adults. Three positions can be distinguished : a) The claim that UG is not available to L2 learners; b) the claim that UG is fully available and c) the claim that the L2 learner's access to UG is mediated by the mother tongue (cf. White 1990: 121).

The discussion will show that, since UG plays no significant role in L2 acquisition the only new insight and the only new suggestion for new lines of research is to try a different approach.“ (Klein (1990: 223)).

Having argued that the claims of parameter theory as to the availability of UG in second language acquisition are, at best, undecidable, the second part of the lecture will be concerned with a largely ignored approach that applies linguistic grammars, methods and analyses in second language acquisition research in the sense of institutionalized language teaching. It is more practically oriented in that it empirically studies the effects of the vast array of variables contributing to what is going on in teaching and learning foreign languages in the classroom. This research attempts to assess the interaction between various factors in teaching/learning processes and learning results. It was jointly carried out by Frank Achtenhagen, an educationist at the University of Göttingen, and Götz Wienold, a linguist at the University of Konstanz (cf. Wienold, Achtenhagen et al. (1985)).

Their work consisted in field studies on the interaction between teachers and students in a beginners' classroom of English and the use of learning materials. More specifically, they started out from the assumption that many of the mistakes which persist in the performance of German students of English are due to the 'wrong order' in which linguistic units and phenomena are introduced by textbooks. They investigated the influence of changes in the learning material on learning results. Those changes were

devised on the basis of a linguistic analysis of the learning materials, the use made of learning materials in the classroom, and the errors and problems which students encountered in the teaching/learning process. They wanted to show that linguistic descriptions can help towards changing learning materials in such a way that learning results improve. The main thesis was: the regularities of a language to be learned in institutionalized foreign language teaching can be ordered with respect to each other in such ways that learning results are affected. Order of presentation influences learning results. What conventionally is called the difficulty of a linguistic regularity in learning a foreign language is at least in part related to the place of its presentation in the learning materials.

In analyzing the textbook 'English for today' which was to be used in their observational and experimental studies, each sentence of the textbook was assigned a complete description in terms of phrase structure rules and transformational rules, ordered in cycles. The complete description of the textbook in this fashion, then, yielded statements on

- the selection of syntactic properties in the textbook
- the order in which these syntactic properties were introduced
- the distribution of the syntactic properties (i.e. frequency, rate of presentation for practice, combinations with other properties).

They found, for instance, that after about the first third of the book no syntactic properties were introduced for learning for the first time which were offered for practice at a significant rate of repetition. That is, the main body of syntactic properties to be learned had been presented after only a third of the book. They also found that phases in which many new syntactic properties were introduced for the first time were also phases in which more than an average amount of properties were offered for practice. They concluded that the textbook authors did not seem to have a conception to control their work in these fields.

As far as classroom observation is concerned, Wienold and Achtenhagen were interested in registering and analyzing how the teaching/learning materials with their selection, order and distribution of linguistic properties influenced the content of classroom interaction. All foreign language utterances in the classroom were considered to be „learning objects“, which could therefore also receive a syntactic analysis. Thus, they could keep records of

- how often a certain linguistic property was used in teaching/learning processes,
- in which categories of acts it was used,
- which students came into contact with it in teaching/learning interaction.

In the fall of 1975 two beginner's classes of English at a Gymnasium in Göttingen were observed for the first ten weeks. Every class was videotaped and taperecorded. The tapes were transcribed according to their observational scheme. Utterances were transcribed in conventional orthography. At the end of the ten week observation period a test was administered which contained 36 items referring to the syntactic properties practiced during the observation period as described by the generative syntax. The English utterances produced by the students in both classes during the observation period were analyzed and difficulties or learning problems students had were collected.

Wienold and Achtenhagen arrived at a small group of 8 linguistic properties which could be identified in learning problems which plausibly seemed to be related to con-

structional aspects of the learning materials.

On the basis of their analyses they changed the teaching materials in part. For the selected syntactic properties order of introduction and/or distribution were changed on the basis of their arguments for constructional conditions being involved in the problems. In the fall of 1976, a year after the first observation, two classes of English beginners at the same Gymnasium in Göttingen were instructed for ten weeks using their partially revised learning materials. Again, the same procedures of observation recording and analyses were used as in the previous year. At the end of the second observation period again, the same type of test was administered. Comparing the results of these tests in the classes with the original materials and in the classes with the partly revised materials, the second group showed a significant improvement.

In conclusion it will be argued that a generative transformational grammar of the type employed by Wienold and Achtenhagen and their notion of linguistic property seem to have quite some validity for describing and analyzing teaching/learning processes and materials. This is a type of external validation of a linguistic grammar not encountered in the usual type of psycholinguistic research.

## References

- Boas, H.U., (1980), „Conflicting generalizations of linguistic models and their relevance to foreign language teaching“, in G. Nickel, D. Nehls (eds.), *Models of Grammar, Descriptive Linguistics and Pedagogical Grammar*, Heidelberg, 1-21.  
- (1984), *Formal vs. Explanatory Generalizations in Generative Transformational Grammar*, Tübingen.
- Chomsky, N. (1957), *Syntactic Structures*. The Hague.  
- (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.  
- (1981), *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht, Holland.
- Cook, V.J. (1988), *Chomsky's Universal Grammar*, Oxford.  
- (1993), *Linguistics and Second Language Acquisition*. London.
- Klein, W. (1990), „A Theory of Language Acquisitions is Not so Easy“, *Studies in Second Language Acquisition* 12, 219-232.
- Newmeyer, F.J. and S.H. Weinberger (1988), „The Ontogenesis of the Field of Second Language Learning Research“ in: S. Flynn and W.O'Neill (eds.), *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*, Dordrecht, Holland. 34-45.
- Wienold, G. (1976), „Zur 'Progression' von Lernmaterial im Fremdsprachenunterricht“, in R. Dietrich (ed.), *Aspekte des Fremdsprachenerwerbs*, Kronberg, 15-33.  
- (1984), „Beiträge einer Sprachbeschreibung zur Didaktik des Fremdsprachenunterrichts: AM Beispiel des Modells 'SYNTAKO'“, *Linguistische Berichte* 92. 6-14.
- Wienold, G., F. Achtenhagen et al. (1985), *Lehrerverhalten und Lernmaterial in institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen - am Beispiel des Englischanfangsunterrichts*, 3 Vols., (Berichte aus dem Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität), Göttingen.
- White, L. (1989), *Universal Grammar and Second Language Acquisition*, Amsterdam.

*Erfurt o aukštoji pedagoginė mokykla (Vokietija)*

# **ERKENNTNISQUELLEN FÜR DIE LEHRERBILDUNG - UND DAS PROBLEM IHRER VERWENDBARKEIT**

Gerd-Bodo Reinert von Carlsburg

## **Teil I**

### **Die Vorrede**

Die wissenschaftliche Lehrerausbildung hat seit Jahrzehnten mit dem Vor-Urteil zu kämpfen, sie sei eklektizistisch (d.h. ohne Konvergenzpunkt) theoriebezogen, vernachlässige aufgrund eigener Systematisierungsprobleme die Anforderungen der Unterrichtspraxis und entlasse schließlich die so Ausgebildeten in den immer wieder kolportierten „Praxisschock“.

#### **I.**

Im Rahmen unterrichtstheoretischer Überlegungen soll das Systematisierungsargument näher untersucht und die Frage gestellt werden, welche Erkenntnisquellen sich im Tradierungszusammenhang der Lehre über die Bedingungen, Planungsmodalitäten, Realisierungschancen und Verbesserungsmöglichkeiten von Unterricht (Deutschunterricht), oder - allgemeiner - von organisierten Lehr-, Lern- und Erziehungszusammenhängen, erkennen und systematisieren lassen, wobei das Problem ihrer Verwendbarkeit innerhalb der wissenschaftlichen Lehrerausbildung diachronisch mitbedacht werden soll.

#### **II.**

Wir haben es bei der Analyse der Erkenntnisquellen für die Lehrerbildung und bei der Frage nach ihrer Verwendbarkeit zugleich mit dem Problem zu tun, wie man individualisieren kann, ohne das Generelle aus den Augen zu verlieren, und umgekehrt, wie man generalisieren kann, ohne das Individuelle außer acht zu lassen. Will man das noch etwas theoretischer formulieren, müßte man sagen: In der erziehungswissenschaftlichen Forschung tut man sich schwer damit, Prämissen zu finden, die das Gegenstandsfeld präzise abschirmen, und das hat den einen Grund, daß jeder Mensch als ein für sich bestehender Mikrokosmos betrachtet werden muß, und den anderen Grund, daß man diesen Mikrokosmos auch noch gezielt zu verändern sucht, wenn man Erziehung betreibt. Und was für die Erziehung im Ganzen gilt, gilt auch für ihre Teilbereiche, und mithin besteht die geschilderte problematische Spannung auch für den Teilbereich (Deutsch-)Unterricht und seinen wissenschaftlichen Ausbildungszusammenhang.

#### **III.**

Ausgangspunkt hierbei sind Betrachtungen zu den Erkenntnisquellen für die Lehrerbildung in systematischer Absicht und im Kontext unterrichtstheoretischer Überlegungen, also einer Unterrichts-Theorie - und die damit verbundenen Ansprüche an Genauigkeit, Überprüfbarkeit und Begründbarkeit einer Theorie, auch für den Deutschunterricht. Dies ist nur in Form einiger Fragmente möglich. Der unabweislich

fragmentarische Charakter derartiger Überlegungen wird schnell deutlich, wenn man sich einmal die Vielzahl möglicher Reflexionsebenen und Forschungsmöglichkeiten vor Augen führt, die sich im Verlauf der Tradierung von Unterrichts-Positionen und -Prinzipien und damit verbundener pädagogischer Konzeptionen herausgebildet haben, wobei man zusätzlich davon ausgehen muß, daß viele der so gewonnenen Erkenntnisse im Laufe der Geschichte verlorengegangen sein dürften.

## Teil II

Es ist die Absicht, sowohl von Erkenntnis**quellen** (*Ausgangspunkt* der Erkenntnis im Gegensatz zu Erkenntnisinteresse als *Richtung* der Erkenntnis) zu sprechen, wie auch von der Möglichkeit, sie ins Handeln umzusetzen, wobei dies paradigmatisch an folgenden **drei** Quellen (der Erkenntnis) vorgenommen werden soll:

**Die historisch-systematische Erkenntnisquelle**, an der einige Überlegungen zur Verwendbarkeit historisch-systematischer Erkenntnisse für die Lehrerbildung und Theorie des (Deutsch-) Unterrichts aufgezeigt werden sollen. In der derzeitigen Lehrerbildung in Deutschland hat diese Erkenntnis**quelle** zur Zeit nur eine geringe Bedeutung. Auch der Anteil historisch-systematischer Forschung innerhalb der Erziehungswissenschaft ist gegenwärtig nicht groß; innerhalb der Unterrichtsforschung ist er sogar erschreckend gering. Vielleicht kehrt auf diese Weise im Großen wieder, was im Kleinen jedermann an sich selbst konstatieren könnte: der Gebrauch, den ich von einer historischen Erkenntnis (bis zur eigenen Erfahrung und Unterweisung) mache, die ich zugleich mit anderen erhalten habe, ist ein anderer, als der, den jeder meiner Zeitgenossen macht. Die Keime, die die Hand des Lehrers legt, gehen bei jedem Lernenden unterschiedlich auf.

**Die empirische Erkenntnisquelle**, die auch eine Form historischer Dokumentation widerspiegelt, und in meiner Sicht sind weder die historischen noch die geisteswissenschaftlichen Disziplinen nicht-empirisch. Andererseits hat aber auch die empirische Erkenntnisquelle der Lehrerbildung mittlerweile eine historische Dimension. Die empirische Erkenntnisquelle der Lehrerbildung in unserem Sinne ist, insbesondere in ihrer empirisch-analytischen Ausrichtung, vergleicht man sie mit der historisch-systematischen Forschung, natürlich wenig an individueller Erhebung individueller Tatbestände, die in der Summe ein Ganzes ausmachen könnten, interessiert. Die empirisch-analytische Ausrichtung der Erkenntnis ist vielmehr auf die Entdeckung von Wirkungszusammenhängen ausgerichtet, die sie möglichst auf Kausalzusammenhänge zurückzuführen sucht, und wo das nicht gelingt, wenigstens in Aussagen über Korrelationen zu beschreiben sucht.

Wenn (Deutsch-)Unterricht ein Geschehen ist, in dem solche Regularitäten herrschen, so müßte es, dieser Denkrichtung zufolge, möglich sein, sie nicht nur aufzudecken, sondern auch zu Prognosen umzumünzen, und wenn das gelänge, könnte sich auch der Wunsch realisieren lassen, Vorschriften für das Handeln zu formulieren, die der Verbesserung des Handelns dienen. Mit anderen Worten: Unterrichtserfolge wären somit vorherbestimmbar.

Was die Umsetzung der Orientierung in das Tun angeht, so gelten hier die gleichen prinzipiellen Schwierigkeiten wie bei der historisch-systematischen Erkenntnisquelle: die Entwicklung der Urteilkraft bleibt der Bildung von Erfahrung im praktischen Tun



vorbehalten (s. Herbart: pädagogischer Takt).

**Die technische Erkenntnisquelle**, die natürlich auch schon wieder eine historische ist, denn schließlich hält sie Vergangenes fest.

Die Erzeugung von Erkenntnissen der zuvor beschriebenen Art kann man in gewisser Weise als „konventionelle“ Methoden zusammenfassen. Sie bauen auf lange tradierte Erfahrungen auf. Das ändert sich, wie ich meine, mit der Einbeziehung neuer, technisch möglich gewordener Verfahren. Einer der ersten, der diese Möglichkeiten erkannt und intensiv genutzt hat, war Friedrich Winnefeld. Seitdem sind die technischen Möglichkeiten, insbesondere im Bereich der elektronischen Aufzeichnung und Verarbeitung von Bildmaterial (Digitalisierung), erheblich verbessert worden. Eine der wohl größten Vorteile dieser technischen Erkenntnisquelle liegt in der Möglichkeit, das geforderte Prinzip der Anschauung ganzheitlich zu vermitteln, d.h. es für die Lehrerbildung und für die Praxis zu adaptieren.

Aber man darf nun nicht annehmen, daß man mit einer technisch optimierten Video-Aufzeichnung von Unterricht schon zu verallgemeinerungsfähigen Aussagen über Unterricht kommt. Das Medium hat seinen Wert nur im Rahmen einer Unterrichtstheorie. Videoaufzeichnungen von Unterricht ohne die theoretische Leitung durch eine Unterrichtstheorie, liefern keine Unterrichtsdokumente, sondern nur stochastische Bilder von Unterricht. Das ist nur möglich, mit einer ausdrücklich theorie- und fragengeleiteten Dokumentation von Unterricht.

Zu resümieren ist, daß es auch bei dieser Erkenntnisquelle Vor- und Nachteile zu konstatieren gibt: Der Video-Effekt sichert jedem Dokument und jeder Auswertung von Dokumenten hohe Aufmerksamkeit, die Reduktion der übergroßen Faktorenkomplexität empirischer Studien auf Hauptgesichtspunkte sichert auch große Anwendbarkeit unter theoretischen Basisannahmen. Andererseits stößt ein Verlangen nach erhöhter Genauigkeit auf die gleichen Schwierigkeiten, die sich auch beim empirischen Erkenntniszugang zeigen: hohe Datenfülle, komplizierte Auswertungsmodi, prinzipielle Individualität der Erkenntnisse, und Beweisverfahren audiovisueller Art sind im Wissenschaftsparadigma noch keineswegs allgemein zugelassen.

*Heidelbergo aukštoji pedagoginė mokykla (Vokietija)*



# УЧЕБНАЯ СИСТЕМА ГИМНАЗИСТ В ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЕ (К ПРОБЛЕМЕ РЕКОНФИГУРАЦИИ ПЕЧАТНОГО СЛОВАРЬ)

Юрген Хартунг

*“Компьютеризация разнообразных видов интеллектуальной деятельности (а это знает - практически любой деятельности ёловека) рано или поздно приводит к необходимости экспликации языковой способности пользователя ЭВМ с последующим созданием соответствующих банков знаний и машинных программ.”*

(ГОРОДЕЦКИЙ 1989, 5)

## 1. Письмо и электронная среда

В конце нашего века можно услышать утверждения о том, ёто *технология пеёати*, которая определила больше 500 лет производство, восприятие и распределение информации (в форме пеёатных текстов и книг), уже уходит на задний план и вытесняется новой технологией, технологией публикации науёной информации в *электронной среде*. Оказываемся ли мы действительно в ситуации, которую охарактеризовал Дж. Больтер как “the late age of print”<sup>1</sup>, когда говорим о “дигитализированных словах”<sup>2</sup>, “гипертекстах”<sup>3</sup> или о “виртуальных текстовых мирах”? Можно ли сегодня говорить о некой ёетвертой “революции” техники представления и распределения науёного познания? Новые технологии коммуникации отлиёаются от предыдущих форм общения в первую оёереду следующими ёёртами:

1. Электронные технологии коммуникации отлиёаются высокой степенью *интерактивностью* пользователей, собеседников;
2. Электронные технологии коммуникации способствуют *индивидуализации* процесса общения (“de-massification”);
3. Электронные технологии коммуникации позволяют *асинхронную*

<sup>1</sup> Jay David Bolter: *Writing Space*. The Computer, Hypertext, and the History of Writing. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey, Hove and London, 1991, p. 1 ff.

<sup>2</sup> ср.: Georg P. Landow, Paul Delany (Editors): *The Digital Word: Text-Based Computing in the Humanities*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, 1993; Юрген Хартунг: *Слово и текст в электронной среде*. // *Љvietimo reforma ir mokytoj\_ rengimas*, III tarptautin\_s konferencijos med\_iaga, Vilnius, 1996, I, 404 - 408

<sup>3</sup> Хартунг Ю., Брейдо Е.: *Проблемы лингвистического описания гипертекста*. Вестник Московского университета, серия 9, филология (1996) 3, с. 61 - 77.

коммуникацию собеседников; теряются временные и пространственные ограничения общения.<sup>4</sup>

Наблюдаются существенные изменения в сфере письменной коммуникации вообще: происходит прямо на наших глазах радикальный переход от конвенционального представления информации в печатных текстах на *бумаге* к ее виртуальной репрезентации и к глобальному распределению в электронной форме. Сливаются совершенно разные сферы деятельности как процесс производства текста, типографической и издательской его подготовки, и сам процесс распределения текста в одной, электронной среде компьютера или глобальной компьютерной сети Интернета. Интерактивные возможности гипертекста способствуют стиранию границ между производством и восприятием текста. Тем самым, существенно изменяется соотношение *автора* ("Reconfiguring the Author")<sup>5</sup> и *читателя*. Читатель электронной публикации может стать эксплицитным образом *соавтором* текста и восприятие текста следует уже принципиально другим законам. Текст уже целиком не "читается"<sup>6</sup>, а воспринимается фрагментарно с помощью навигационных средств электронной оболочки. Сам процесс восприятия начинается и кончается - в зависимости от потребностей пользователя - на любом месте, на любом уровне текста.

Изменение парадигмы письменной коммуникации в целом<sup>7</sup> сопровождается, с одной стороны, с появлением новой компьютерной технологии письма, и, с другой стороны, с новым пространством письма и публикации (*writing space*). Указанные процессы оказывают прямое влияние и на лексикографию, на технологию составления и представления лексикографических данных в словарях, энциклопедиях и других книгах референциального характера.

## 2. Лексикография и электронная среда

Вычислительная техника, как известно, уже давно применяется в процессе *составления* лексикографических работ, словарей и энциклопедий. Долгое время компьютер рассматривался как полезное вспомогательное средство для эффективной подготовки печатного словаря. Как же изменяется лексикография в целом, и учебная лексикография, в частности, под влиянием указанного актуального развития? Технологическое развитие привело к необходимости "реконфигурации" не только текста, но и самого автора и даже к

<sup>4</sup> ср.: Everett M. Rogers: *Communication Technology. The New Media in Society*. New York, London, 1986.

<sup>5</sup> ср. George P. Landow: *Hypertext. The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. The John Hopkins University Press, Baltimore and London, 1992, pp. 79 - 100

<sup>6</sup> В специальной литературе по оформлению электронных интерфейсов обсуждают вопрос об облике читателя, пользователя текстов будущего. Утверждается, будто бы пользователь XXI-ого века уже не в состоянии читать текст (в нашем понимании), а он активно или пассивно (не совсем ясно, что это значит!) работает у компьютерного экрана. Для смешанного процесса производства и восприятия текста предлагают термин "screening", ср. K. Gygi: *Recognizing the Symptoms of Hypertext ... and What to Do About It*. // *The Art of Human Interface Design*. Ed. By Brenda Laurel, Addison-Wesley Publishing Company, Inc., Reading, Massachusetts, 1992, p. 279 - 287.

<sup>7</sup> ср.: Joachim R. Hoeflich: *Technisch vermittelte interpersonale Kommunikation*. Grundlagen, organisatorische Medienverwendung, Konstitution "elektronischer Gemeinschaften". Westdeutscher Verlag, 1996

реконфигурации обуёния ёловеку граматности.<sup>8</sup> Компьютер стал мощным орудием не только презентации информации, но и манипулирования и распределения любой, в том ёисле и лексикографиейёской, информации<sup>9</sup>. Благодаря современной компьютерной технологии, лексикографиейёские данные доступны on-line теоретиейёски в любом месте. С поддержкой интеллигентных поисковых систем возникали и возникают совсем новые возможности применения лексикографиейёских данных. Волшебное слово современной лексикографии - это *дигитализированное слово*<sup>10</sup>, представленное в мощных базах данных.

Как же мотивирована реконфигурация текста пеёатного словаря, т.е. разработка электронной версии пеёатного “Уёебного толкового словаря русского языка”<sup>11</sup>? Целесообразность электронной версии лексикографиейёской работы определяется в основном двумя приёинами:

2. Электронный вариант словаря позволяет использовать *преимущества*, которые связаны с выёислительной технологией: 2.1. Лексемы словника могут быть озвучены, ёто позволяет показать орфоэпиейёские нормы произношения не письменно (в транскрипции), а в естественном виде (это касается также акцентологийёских норм); 2.2. Электронная технология позволяет усовершенствовать ссылоёную систему конвенционального словаря; 2. 3. Электронная среда словаря обеспеёивает эффективную связь словарной статьи с текстами любого объема, лексема может быть показана в большом колиёестве типиейёных языковых контекстов употребления; 2.4. Эффективные поисковые системы ускоряют доступ к определенной лексеме, деривату и т.д.; 2.5. Высокий уровень интерактивности (дополнительный индивидуальный словарь, комментарии - “Randnotizen” и др.) позволяет активное пользование словарем как в режиме резидентного словаря, так и в виде самостоятельной уёебной системы.

### 3. Словарь и электронная среда

Прямая связь “язык” - “реёь” в электронном словаре осуществима, потому ёто пространство для письма теоретиейёски без ограничений: изолированные словарные статьи связываются не только с типиейёными контекстами, но и с аутентиейёными текстами большого объема.

3.1. *Электронный словарь - это “полный” словарь*: электронный словарь не подлежит ограниёению места в словарной статье. В пеёатном варианте толкового словаря ограниёено не только представление *грамматиейёской* информации (обыёно указывают только так называемые “ключёевые” формы слова, валентностные характеристики даются косвенным путем при помощи не оёень ясных вопросов), но и представление *стлистико-прагматиейёской* информации

<sup>8</sup> George P. Landow: *Hypertext. The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. The John Hopkins University Press, Baltimore and London, 1994.

<sup>9</sup> ср.: В. М. Андрющенко: *Выёислительная лексикография, её возможности и перспективы*. // Вопросы языкознания (1986) 3, с. 42 - 53

<sup>10</sup> *The Digital Word: Text-Based Computing in the Humanities*. Edited by George P. Landow and Paul Delany. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, 1993.

<sup>11</sup> W. Bykow, K. Bykova, J. Hartung, S. Iwanow: *Уёебный толковый словарь русского языка*. Volk und Wissen, 1996. - 468 S.

употребления слова ограничено стилистическими пометами. Так и деривационные связи лексемы могут быть представлены лишь фрагментарно. Самые большие ограничения наблюдаются в указании языковых контекстов и аутентичных примеров употребления лексемы в реѣи. В электронном варианте могут быть представлены не только полная (прототипная) парадигма форм слова со всеми отклонениями (включая и непродуктивные, архаичные формы), но и широкий языковой контекст. В грамматических правилах можно указать все синтаксические и семантические ограничения их употребления. Проблема полисемии лексем решается в электронном словаре путем расширения указанных значений.

*3.2. Электронный словарь - это структурно упорядоченный словарь:* Поскольку в печатном словаре один ведущий принцип структурной организации лексем обязателен, представление деривационных связей в словарной статье возможно лишь фрагментарно и непоследовательно. В электронном словаре решается вопрос полного отражения деривационных связей. Сетевые и семантические электронные связи (линки) устанавливают всевозможные связи между родственными образованиями.

*3.3. Электронный словарь - это озвученный словарь:* Одной из самых сложных проблем печатных словарей состоит в том, что они не могут адекватно отражать звуковые и артикуляционные характеристики лексических единиц. Даже самая разработанная транскрипция только ограничено представляет реальные орфоэпические соотношения. Озвученная лексическая единица представляет и орфоэпические и акцентологические нормы естественного языка. Современные системы позволяют даже представление произношения лексемы разными темпами реѣи или разными дикторами.

*3.4. Электронный словарь - это естественный словарь:* Алфавитный порядок в печатном словаре является неестественным принципом организации лексической системы языка. Рядом, на одной странице оказываются лексемы, которые ни тематически, ни семантически не взаимосвязаны. Электронный словарь позволяет более естественный доступ к информации тематическим, семантическим (семантический тезаурус) или обратно-алфавитным входом в словарь. Семантическая и сетевая организация лексических единиц более адекватно отражает действительный порядок в лексиконе.

*3.5. Электронный словарь - это (интер)активный словарь:* Лексикографические данные теряют в электронной среде признак статичности (пассивности): они превращаются из статических единиц системы языка в активно употребляемые единицы реѣи. Поисковые системы позволяют рассмотрение лексем в реальном аутентичном контексте их употребления. Полезность словаря повышается при помощи дополнительного, индивидуального словаря: возможны дополнения и словарных статей и текстов. Пользователь может добавить свои замечания и комментарии в отдельный файл и свободно манипулировать лексикографическими данными, т. е. сохранить интересную информацию, печатать или издавать в разных форматах.

*3.6. Электронный словарь - это комплексный словарь:* Комплексность электронного словаря основана на взаимосвязанности важных модулей, которые

близки по своей структуре системе естественного языка: словарная база данных; грамматическая база данных (парадигматика, синтагматика, правила); текстовая база данных (аутентичные тексты, метатексты-комментарии).

#### 4. Уёбная система ГИМНАЗИСТ и электронная среда

Электронная версия “Уёбного толкового словаря русского языка” разрабатывается как *комплексная уёбная система* в гипертекстовой оболочке. Она состоит из 4 модулей: 1) модуль словаря (словарные статьи, аудитивные файлы); 2) модуль русских текстов (художественные, публицистические, разговорные тексты); 3) модуль грамматической информации (парадигматика, синтагматика, грамматические правила); 4) модуль метатекстов (комментарий, глоссарии, фотографии, графические изображения).

Новизна системы ГИМНАЗИСТ состоит именно в том, что словарная статья прямо связана с другими модулями при помощи электронных связей (линков) гипертекстовой системы. Аутентичный языковой контекст можно так же вызвать из словарной статьи как грамматическую информацию или комментарии к текстам. Система оснащается

*интерактивными* возможностями *дополнения* словаря пользователем (индивидуальный словарь на жестком диске компьютера), *копирования* и *печатания* содержащейся в системе информации (статьи, тексты, комментарии, грамматические правила и т.д.), составления собственных *комментарий* к определенной части системы и др.

4.1. Модуль словаря является центром уёбной системы ГИМНАЗИСТ по отношению к периферийным модулям текстов, грамматики и метатекстов. Он связан с другими модулями прямой электронной связью (линками). Поисковая система (индекс) обеспечивает разлечный вход в словарь: алфавитный доступ (ср. изображение), тематический или свободный доступ (указанием нужной лексики или нужного словосочетания).

4.2. Модуль русских текстов содержит аутентичные тексты различных

**haevod**, -a, m. Tot, kto vyra+ivaet haj.*Haevody Gruzii.*

**haevodstvo**, -a, sr. Vyra+ivanie haq kak otraslc selcckogo hozqjstva. // pril. haevodheskij, -aq.

**haevye**, -yx, tolcко mn., v znah. su+. Denugi, kotorye daыt za melkie uslugi, obslu#ivanie. *Datq haevye oficianu.*

**haepitie**, -q, sr. Dlitelцnoe pitц< haq. *Utrennee haepitie.*

**haj**, haq (haы), predl. v hae i v haы, m. 1. Vysuwennye listцq ы#nogo rasteniq, a tak#e samo rastenie. *Zel<nyj haj. Cejlonskij, indijskij haj. Pahka haы.* 2. Napitok, kotoryj poluhaыt iz dtix listcev. *Gorqhiy, krepkij haj. Pitq haj s saxarom, bez saxara. Vypitq stakan haы.* 3. To #e, hto haepitie. *Priglasitq na haj.* // umenцw. ha<k, hajku. // pril. hajnyj, -aq. *Hajnyj servis.*

**hajka**, -i, #. Ptica, kotoraq #iv<t u vody. *Belaq hajka. Hajki letaыt nad vodoj.* // pril. haqhij, -цq hajkovskij, -aq.

**hajnik**, -a, m. Sosud, v kotorom kipqtqt vodu dlq haq ili gotovqt haj. *Dlektriheskij hajnik. Zavarnoj hajnik.* // umenцw.-lask. hajnihek, -hka. // pril. hajnikovyj, -aq.

**hajnica**, -y, #. Sosud dlq xraneniq suxogo haq. *Postavitq hajnicu v wkaф.*

⇒ **Модуль русских текстов**

художественные тексты  
публицистические тексты  
разговорные тексты

⇒ **Модуль грамматической информации**

грамматические правила  
парадигматика лексики  
синтагматика лексики

⇒ **Модуль метатекстов**

комментарии  
графические изображения  
глоссарии



функциональных стилей и текстовых сортов. Рядом с художественными текстами авторов XX-ого века (краткая проза и стихи) база данных содержит и публицистические тексты (по материалам современных русских газет) и так называемые “разговорные” тексты (по материалам “Справочная 09” и “Русская разговорная речь”). Тексты выбираются по тематическим и языковым параметрам.

4.3. В модуле грамматической информации даются правила формообразования (парадигматика), словоупотребления (валентностная характеристика), словосоединения (синтагматика), словообразования и полные парадигмы по частям речи (с формами исключения).

4.4. Модуль метатекстов содержит комментарии к текстам (биографические заметки с фотодокументами), специальные глоссарии к отдельным текстам с нестандартной лексикой (напр. рассказы М. Зощенко), графические изображения к отдельным грамматическим проблемам и другие вспомогательные тексты. Несмотря на не всегда серьезную критику<sup>12</sup> электронных текстов и референциальных материалов типа словаря или энциклопедии, реконфигурация печатного текста словаря оказывается не только оправданной но и чрезвычайно необходимой по убедительным причинам и преимуществам электронной среды:

1. *Интерактивность* электронного текста;
2. *Естественная* структура и организация электронного текста;
3. *Поисковые* возможности в электронном тексте;
4. *Комплексность* и полнота электронного текста.

Рядом с указанными преимуществами электронного текста следует указать на важную для практической лексикографии возможность постоянного изменения, дополнения, усовершенствования и актуализации словарных статей, что в печатной среде оказывается большой проблемой.

## Литература

- В. М. Андрищенко: *Вычислительная лексикография, ее возможности и перспективы*. // Вопросы языкознания (1986) 3, с. 42 - 53;
- Jay David Bolter: *Writing Space*. The Computer, Hypertext, and the History of Writing. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey, Hove and London, 1991.;
- W. Bykow, K. Bykova, J. Hartung, S. Iwanow: Учебный толковый словарь русского языка. Volk und Wissen, 1996.;
- M. Rogers Everett: *Communication Technology*. The New Media in Society. New York, London, 1986.;
- Б. Ю. Городецкий: *Компьютерная лингвистика: моделирование языкового общения*. // Новое в зарубежной лингвистике, выпуск 24. Компьютерная лингвистика, М., Прогресс, 1989, с. 5 - 31;
- Joachim R. Huflich: *Technisch vermittelte interpersonale Kommunikation*.

<sup>12</sup> Критика приводит в основном три аргумента против текстов в электронной форме: 1. Печатный текст читается и воспринимается быстрее по сравнению с электронной его версией; 2. Электронный текст нельзя воспринимать в любом месте, его портативность ограничена; 3. Электронная книга зависит от технических и аппаратных ресурсов, ее восприятие требует электрического питания.



- Grundlagen, organisatorische Medien-verwendung, Konstitution "elektronischer Gemeinschaften". Westdeutscher Verlag, 1996.;
- Kathleen R. McKeown: *Discourse Strategies for Generating Natural-Language Text*. // Artificial Intelligence (1985) 27, p. 1 - 41;
- Bernd Röschoff, Ulrich Schmitz (Hrsg.): *Kommunikation und Lernen mit alten und neuen Medien*. Forum Angewandte Linguistik, Band 30, Peter Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien, 1996.;
- George P. Landow: *Hypertext. The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. The John Hopkins University Press, Baltimore and London, 1992.;
- Georg P. Landow, Paul Delany (Editors): *The Digital Word: Text-Based Computing in the Humanities*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, 1993.;
- Юрген Хартунг: *Слово и текст в электронной среде*. // *Львиеčio reforma ir mokytoj\_ rengimas, III tarptautin\_s konferencijos med\_iaga*, Vilnius, 1996, I, 404 - 408;
- Юрген Хартунг, Евгений Брейдо: *Проблемы лингвистического описания гипертекста*. Вестник Московского университета, серия 9, филология (1996) 3, с. 61 - 77.

***Erfurto aukštoji pedagoginė mokykla (Vokietija)***

# QUALIFIZIERUNG DER HAUSHALTSBEZOGENEN BILDUNG

Aija Eglite

Wenn die Rede um die private Haushalt geht, ziemlich oft gefragt werden, warum einen trivialen Alltagsphänomen wie den privaten Haushalten, die bei vielen zunächst Assoziation mit Küche, Wohnung weckt, soviel Aufmerksamkeit gewidmet wird. Jeder lebt in Haushalten und weiß sich ihrer zu bedienen. Es gehört zu den Selbstverständlichkeiten unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit, die Arbeit und das Zusammenleben in Haushalt und Familie der sogenannten privaten Sphäre zuzuordnen und als eine Privatgelangenheit anzusehen (Rapin, 1990).

Nicht wenig von akademisch ausgebildeten Personen sehen den Haushalt als das letzte Glied in einer Kette von der Urproduktion über die Industrie und den Handel bis zum Konsum. Tatsächlich organisieren die Privathaushalte nicht nur die letzten, sondern auch die ersten Produktions- und Konsumprozesse und bilden damit die wirkliche Grundlage von Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur.

Die aktive Rolle der Privathaushalte bei der Gestaltung der wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Strukturen wird in der Haushaltswissenschaft unter der Bezeichnung „Haushalts- und Familienfunktion“ errötet. Gemeint sind damit gleichermaßen Aufgaben und Leistungen der Haushalte und Familien, die sie sowohl für sich als auch zugleich für die Gesellschaft erfüllen:

1. Die Regenerationsfunktion - unmittelbaren Versorgung der Haushaltsmitglieder, angefangen von Ernährung über die Freizeitgestaltung bis zur Pflegebetreuung;
2. Die Ökonomische Funktion - das Angebot von Arbeit und Kapital und die Nachfrage nach Konsumgütern am Markt;
3. Die generative Funktion - die Nachwuchssicherung, die Sozialisationsfunktion der Normen-, Werte- und Rollenvermittlung und damit die Einübung nachwachsenden Generation in die Gesellschaft;
4. Die ökologische Funktion - der Umweltschutze bei Haushaltsproduktion und Konsum einschließlich Freizeitverhalten;
5. Die politische Funktion - der Steuerung politischer Prozesse durch Ausübung des aktiven und passiven Wahlrechts (Piorkowsky, 1997).

Damit die Haushalte ihre Aufgaben erkennen und erfüllen können, ist allerdings eine Positionierung haushaltsbezogener Bildung und Politik erforderlich. In den allgemeinbildenden Schulen finden wir wesentlich nur Unterrichtsfächer, die auf das Erwerbsleben vorbereiten, gelegentlich auch ein hauptsächlich auf Ernährungslehre und Handarbeit reduziertes Fach „Hauswirtschaft“. Aber es gibt keine für alle Schulstufen und Schulformen obligatorische und umfassend auf Haushalt und Familie bezogene Bildung für Mädchen und Jungen (Piorkowsky, 1997).

Eine interdisziplinär zusammengesetzte Gruppe von Theoretikern und Praktikern ist 1990 in Deutschland eine qualitative Bewertung der Schulbüchern durchgeführt worden. Die Arbeitsgruppe hat die Anregungen formuliert, die teils auch für Lettland,

vielleicht für allen Baltischen Staaten gültig sind.

Es handelt sich um folgende Anregungen:

- 1) für die Schul- und unterrichtspolitische Ebene:  
Das „Haushalt“ sollte selbstverständlicher Teil der Allgemeinbildung und Pflichtunterricht für alle SchülerInnen sein;
- 2) für die Lehrerbildung:  
Die Studienordnungen sollten im Kanon der Pflichtvorlesungen alle Aspekte und Dimensionen des Privathaushaltes (Mikro- und Makroebene, ökonomische und soziale Dimensionen) abdecken;
- 3) für die Fachwissenschaft:  
Die Haushaltswissenschaft sollte sich offensiv als Bezugswissenschaft für das Schulfach „Haushalt“ verstehen und entwickeln;
- 4) für die gesellschaftliche Bewußtseinsbildung:  
Schule ist Teil der Gesellschaft, sie hat einen öffentlichen Bildungsauftrag, an sie werden Anforderungen aus Gruppen der Gesellschaft gestellt. In diesem Kontext ist es notwendig, daß sich das Fachverständnis „Haushalt“ in Wirtschaft und Gesellschaft, wie auch bei SchülerInnen und Eltern ändert, besonders in der Zeit, wann der Haushalt für sich selbst die Verantwortung trägt.

## **Zusammenfassung**

Einige Voraussetzungen für eine Qualifizierung der haushaltsbezogenen Bildung:

1. Lernbereich „Haushalt“ muß gleichwertig und integrierter Teil der Allgemeinbildung sein. Damit ist auch der allgemeinbildende Charakter der haushaltsbezogenen Bildung anzuerkennen.
2. Durch den Wissenschaftsbezug soll ein unreflektierter Praktizismus sowie die Begrenzung auf einen relativ engen Wirklichkeitsbereich der privaten Haushalte überwunden werden.
3. Durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis können sowohl die Komplexität von Haushalten ausgewiesen als alle Ebene - die materiell-technische, die kognitive und die emotional-gestalterische - angesprochen werden (Rapin, 1990)
4. Lehr- und Lernziel ist die Qualifikation für das Zusammenleben und gemeinsame Wirtschaften in privaten Haushalten, für die Lebensgestaltung in sozialer und ökologischer Verantwortung. Kenntnisse einer qualifizierten Haushaltsführung sollten kulturelles Basiswissen werden.

## **Literatur**

- Kutsch, T; Piorkowsky, M.-B.; Schätzke, M. : Einführung in die Haushaltswissenschaft, Stuttgart, 1997, S. 46-54
- Piorkowsky, M.-B.: Unersetzbares Bindeglied und zentraler Initiator. Private Haushalte: die wirkliche Grundlage von Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur, in: General Anzeiger, 25.03.97
- Rapin, H. (H.g.): Der private Haushalt in Unterricht: eine Schulbuchanalyse aus haushaltswissenschaftlicher und didaktischer Sicht, Frankfurt am Main, New York, 1990, S. 9; 87-89

*Žemēs ūkio universitetas (Latvija)*

# **REFORM DER LEHRERBILDUNG: EINE NOTWENDIGE BEDINGUNG VON SCHULREFORM**

Johann Fackelmann

Lehrer gestalten Schule und Unterricht. Jede Schulreform muß deshalb eine Reform der Lehrerbildung beinhalten. In 10 Thesen werden im folgenden vor allem Forderungen für eine Erstausbildung formuliert, die auf die Fort- und Weiterbildung der aktuell in der Schule tätigen Lehrerinnen und Lehrer übertragen werden müssen.

1. Fundament aller Überlegungen für eine reformierte Lehrerbildung ist das Menschenbild dieser Gesellschaft. Es legt die Grundlagen für alle weiteren Überlegungen.
2. Lehrerausbildung führt zu bestimmten Zeiten eines zurückgehenden oder kurzfristig veränderten Bedarfs an Lehrern, der nur sehr schwer langfristig prognostizierbar ist, zu vorprogrammierter Arbeitslosigkeit, der nur mit sehr großen Mittelaufwendungen und einer sehr individuellen Flexibilität der Betroffenen begegnet werden kann. In enger Kopplung an die Fragen der individuellen Eignung muß eine Reform der Lehrerausbildung deshalb eine Antwort auf die Fragen finden, ob ein breites Fundamentum mit einer eher geringeren Spezialisierung Offenheit schafft für viele verwandte Berufsfelder, die im Bedarfsfall kurzfristig und mit geringem Umschulungsaufwand ergriffen werden können.
3. Schulartbezogene Lehrerausbildung, wie sie bisher praktiziert wird, vernachlässigt in starkem Maße grundlegende Anforderungen an die Kompetenzen eines Lehrers. Dabei werden fachliche Anforderungen überbetont und pädagogische Aspekte entscheidend vernachlässigt. Dies schlägt sich vor allem in einer Reduktion der Studieninhalte im Bereich der Psychologie und Pädagogik für die sogenannten weiterführenden Schularten, wie z.B. das Gymnasium, nieder. Hier wird Lernen als losgelöst von psychologischen und pädagogischen Fragen verstanden, weil offensichtlich von der Hypothese ausgegangen wird, daß kognitiv stärkere Schüler auch Jugendliche mit weniger pädagogischen Problemen wären. Das Primat der Wissensvermittlung, das hier Gültigkeit zu haben scheint, gilt in einer Informationsgesellschaft, auf die sich das jetzige Gesellschaftssystem hinentwickelt, aber als überholt. Auch hier könnte das breite Fundamentum mit einem spezialisierten Additum als Problemlösungsansatz Wirkung erzielen.
4. Die Überbetonung des fachlichen Wissens und Könnens und die damit erst jüngst vollzogene Integration der Lehrerausbildung für alle Schularten in die Universitäten hat zu einer oft mangelhaften Ausrichtung auf die spezifischen Belange des Lehramtsstudiums geführt und erfordert überflüssige Integrationsbemühungen. Ein universitäres Konzept der Lehrerausbildung muß diese Disparität von Anfang an sehen und sie in das Konzept integrieren.

5. Das zusammenwachsende Europa stellt besondere Anforderungen an Lehrer im Bereich der Fremdsprachen. Es muß sichergestellt sein, daß jeder Lehrer seine Fremdsprachenkompetenz so weit entfaltet, daß er zeitweise auch in einer europäischen Fremdsprache unterrichten kann. Um die Mobilität der Lehrer zu erhöhen und gleichzeitig auch das vorhandene Angebot im Bereich der Sprachausbildung durch geeignete Lehrer zu erweitern, sollte jeder Lehrer grundsätzlich eine Ausbildung für den Fremdsprachenunterricht in seiner Muttersprache haben.
6. In einer Zeit, in der in Wirtschaft und Gesellschaft vernetztes Denken und deshalb in Schule fächerübergreifender Unterricht als unumgänglich angesehen werden, ist zu hinterfragen, ob das Modell des Spezialistentums, d.h. eine Ausbildung in zwei oder drei Fächern, wie es die heutige Lehrerausbildung zur Prämisse setzt, noch grundsätzlich angezeigt ist. Hier gilt es z.B. im Rahmen des Additum Wege zu einer grundlegenden Lehrerausbildung zu finden, die den Bedarf an Spezialwissen abdecken. Dieser darf aber Lehrerausbildung nicht von Anfang an prägen.
7. Die zur Zeit in eine erste und zweite Phase geteilte Lehrerausbildung hat eine künstliche Trennung geschaffen. Sie geht von der Hypothese aus, daß Unterrichten dann ideal gelingt, wenn wissenschaftlich-theoretische Kenntnisse, die an einer Hochschule vermittelt werden, und pädagogisch-praktische Fähigkeiten, die in einem Studienseminar erworben werden, in dieser Abfolge angeeignet werden. Einer einphasigen Lehrerausbildung, die beide Bereiche unmittelbar integriert, wird eine Absage erteilt. In der dafür angeführten Argumentation wird kaum darauf aufmerksam gemacht, daß der Selbsterhaltungstrieb der entsprechenden Institutionen sicher eine wichtige Rolle spielt. Sollte die institutionelle Trennung in einer Reform beibehalten werden, muß es gelingen, für beide Phasen eine gemeinsame Plattform gemeinsamer Ausbildung zu schaffen, so daß sie sich gegenseitig wechselseitig beeinflussen und dem Studierenden von Anfang an die Komplexität des unterrichtlichen Tuns in den Blickpunkt rücken.
8. Eine Reform der Lehrerausbildung muß sich Gedanken um die Kompetenzen der zukünftigen Lehrer machen und darf nicht allein von Traditionen eines Fächerkanons ausgehen, der zum jetzigen Zeitpunkt weit überholt ist. In diesem Zusammenhang muß darüber nachgedacht werden, welche Möglichkeiten eine entsprechend strukturierte Ausbildung zum Aufbau des eigenen Selbstkonzepts als Lehrer zuläßt und inwieweit gerade bei diesem Berufsbild, das für lebenslanges Lernen vorbereiten muß, lebenslanges Lernen grundgelegt werden kann.
9. Eine Reform der Lehrerausbildung darf nicht nur die Erstausbildung im Blick haben, sondern sie muß sich bereits Gedanken über eine bedarfsgerechte Weiterbildung, im Sinne einer ökonomischen Umqualifizierung innerhalb des Berufsbildes und zu verwandten Berufsbildern machen. Gleichzeitig muß sie im Absolventen die Möglichkeit lebenslanger Fortbildung grundlegen. Dies heißt, Lehrerausbildung ist als ein Konzept für Ausbildung, Weiterbildung und Fortbildung anzulegen. Die Institutionalisierung der sogenannten dritten Phase

in eigenen, von Lehrerausbildung unabhängigen Einrichtungen kann nur kontraproduktiv wirken.

10. Lehrerausbildung ist Investition in die Zukunft der Entwicklung des Gesellschaftssystems und auch des Wirtschaftssystems. Sie darf nicht allein in die Hände der Betroffenen und in die Hände der Macher von Schule gelegt werden. Sie muß zur gemeinsamen Aufgabe aller an der Entwicklung von Gesellschaft Beteiligten werden. In einem demokratischen Staat heißt dies, sie muß die Aufgabe aller sein und darf niemals als abgeschlossen gelten. Sie ist ständiger Innovationen unterworfen. Dabei muß es gelingen Modelle zu finden, die verhindern, daß sie stets gesellschaftlichen Forderungen hinterherhechelt oder sogar Innovationsprozesse behindert, indem sie eher reaktionäre Tendenzen verfolgt.

*Vokietija, Erfurtas*



# ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Эдвин Гингулис

Гуманистический подход к развитию математических способностей учащихся заключается в следующем.

1. Уверенность в том, что каждый человек несет в себе уникальное сочетание различных природных задатков и способностей, поэтому как член общества ценен сам по себе, заслуживает уважения, поддержки и понимания. Математические способности не являются чем-то исключительным и особо ценным по сравнению со способностями к другим сферам человеческой деятельности.

2. Педагогический оптимизм, т.е. воплощенная в педагогическую деятельность уверенность, что стоит работать со всеми учащимися, даже с теми, кто по математике отстал или у которых математическое развитие проходит медленно.

3. Уделение в процессе обучения особого внимания вопросам закрепления и обогащения мотивировки изучения математики, развитию волевых качеств, привычки работать регулярно, систематически и рационально.

4. Выделение обязательного минимума, т.е. самого главного и необходимого материала и тщательная его проработка со всеми учащимися.

5. Создание путем дифференцированного подхода ситуаций успеха.

6. Удовлетворение повышенного интереса учащихся к занятиям математикой путем предоставления им разнообразных возможностей углубленного изучения этого предмета.

7. Постепенная и последовательная выработка у учеников навыков самоконтроля, самообучения и самовоспитания.

Прогресс методики преподавания математики, в т.ч. развитие гуманистического подхода к развитию математических способностей учащихся, по нашему мнению, проявляется как статистическая закономерность. Нельзя утверждать, что на практике не встречаются догматическое обучение или отдельные антигуманные действия, но все больше становится приверженцев современной гуманистической методики обучения.

В школьной практике, по нашим наблюдениям, чаще всего имеют место следующие отклонения от гуманистического подхода.

1. Преувеличение значения математических способностей, подчеркнутое противопоставление наиболее одаренных учащихся остальным.

2. “Списание” отстающих по математике учащихся: проявление к ним заниженных ожиданий и способствование созданию неоправданно низкой самооценки.

3. Недостаточная работа по развитию волевых качеств в учебном процессе и умений самообучения.

Результатом этих отклонений являются люди, испытывающие боязнь и чувство неполноценности по отношению к математике, и студенты, в недостаточной мере владеющие навыками самовоспитания и самообучения.

Указанные недостатки в работе учителей математики скорее всего связаны не с отсутствием у них гуманных убеждений, а с недостаточным владением техникой их осуществления. По этой причине на курсах учителей математики мы предлагаем групповую работу по следующим направлениям.

1. Определение типа и других особенностей математических способностей конкретного учащегося.

2. Различные возможности изменения стандартной формулировки математической задачи на нестандартную.

3. Упрощение и усложнение данной задачи.

4. Создание циклов математических задач с общей идеей решения.

5. Планирование внеурочной работы по математике.

6. Развитие на базе математики интеллектуальных, познавательных и творческих способностей учащихся.

7. Подбор материала для математического развития учащихся с гуманитарным складом мышления.

## Литература

1. Geffert E. Motivationale Grundlagen der mathematischen Begabung//Zeitschrift für Psychologie.- Leipzig.- Bd.193, Nr.4.- S.431-441.
2. Kruteckij W.A. The psychology of mathematical abilities in schoolchildren.- Chicago: University of Chicago Press, 1976.
3. Pehkonen E. Sch□lervorstellungen über Mathematik als verbogener Faktor für das Lernen// Beitr.,ge zum Mathematikunterricht, Hildesheim, Franzbecker, 1993, S.303-304.
4. Гайбуллаев Н.Р., Дырченко И.И. Развитие математических способностей учащихся.- Ташкент: Укитувчи, 1988. - 248 с.
5. Гингулис Э.Ж. Будем развивать свои математические способности. Экспериментальное учебное пособие для учащихся 7-12 классов.- Рига: Звайгзне ABC, 1997.- 168 с. (на латышском языке).
6. Гингулис Э.Ж. Развитие математических способностей учащихся // Математика в школе, 1990, Nr. 1, С.14-17.
7. Колмогоров А.Н. Математика - наука и профессия. - М.: Наука, 1988. - 288 с.
8. Лавринович К.В. Гуманитарные аспекты преподавания математики в средней школе. - Минск: Национальный институт образования МО Беларуси, 1993. - 141 с.
9. Метельский Н.В. Психолого-педагогические основы дидактики математики.- Минск: Вышэйшая школа, 1977. - 160 с.
10. Одаренные дети // Общ.ред.Г.В.Бурменской и В.М.Слущкого.- М.: Прогресс, 1991.- 376 с.

11. Тростников В.А. А может быть, вы математик? // Юность.- 1968, №.12, С.91-96.
12. Шуба М.Ю. Занимательные задания в обучении математике.- М.: Просвещение, 1995.

*Liepojos pedagogikos akademija (Latvija)*

# **ÜBER NORMEN IN DER MÜNDLICHEN KOMMUNIKATION. 100 JAHRE AUSSPRACHEKODIFIZIERUNG IN DEUTSCHLAND**

Gerold Grove

## **I. Die Geschichte der Ausspracheregulung für das Hochdeutsche**

Die industrielle Revolution in Deutschland, eine zunehmende Mobilität des emanzipierten Bürgertums, politische Bewegungen und Parteien veränderten die Gesellschaft in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nachhaltig. Die Reichsgründung von 1871 mit ihrem wirtschaftlichen Aufschwung brachte den Zwang zu einer Vereinheitlichung vieler Strukturen. Das betraf die Kommunikationsmittel einschließlich der Sprache, das Rechtswesen, das Verkehrswesen, die Schule und Universitäten, die Finanzen, die Ökonomie und viele andere Bereiche.

Forderungen nach einer allgemeinverbindlichen und überregionalen Kodifizierung der Rechtschreibung und Rechtslautung kamen sowohl aus dem Verwaltungswesen als auch aus dem Bildungsbereich, ganz besonders von den Universitäten. Die Forderungen der Bühne nach einer angemessenen Hochlautung bestanden schon lange Zeit. Der durch die Literatur des 18. Jahrhunderts herausgebildeten nationalen Hochsprache fehlte die entsprechende Form einer allgemeingültigen und überregionalen Aussprache

Der Prozeß der Kodifizierung einer hochsprachlichen Lautungsform des Deutschen ist im engen Zusammenhang mit den Bemühungen um eine Kodifizierung der Schreibweise zu sehen. 1876 wurde der Entwurf eines orthographischen Regelwerks vorgelegt. Auf Bismarcks Druck und durch Proteste von rechts und links wurde eine durchgreifende Orthographiereform verhindert. Es kam lediglich zu unerheblichen Korrekturen, die in der preußischen Schulorthographie von 1880 niedergelegt wurden. In diese Zeit ist das orthographische Regelwerk Konrad Duden einzuordnen. Erst 1890 nach Bismarcks Tod konnte die Unifizierung der Schreibweise weitergeführt werden. Eine weitgehende Vereinfachung unterblieb jedoch.

Erste Überlegungen und phonetische Studien zu einer Ausspracheregulung des Deutschen kamen um 1890 von Wilhelm Viëtor. Er konnte dabei auf Beobachtungen zur Phonetik der deutschen Laute zurückgreifen und verfügte gleichzeitig über die wissenschaftliche Kompetenz, wichtige Untersuchungen zur Lautcharakteristik vorzunehmen. Diese Erkenntnisse nutzte der Sprachwissenschaftler Prof. Theodor Siebs und gewann für das Vorhaben einer gültigen und verbindlichen Ausspracheregulung die Unterstützung der prominenten Sprachwissenschaftler Eduard Sievers, Karl Luick, Wilhelm Viëtor und dreier hochrangiger Vertreter des deutschen Bühnenvereins. 1896 begannen die Arbeiten zur Aussprachenormierung, die an einer hohen Form des deklamatorischen Sprechens der Bühne orientiert wurden. Der Titel des Regelwerkes hieß denn auch „Deutsche Bühnenaussprache“ und erschien 1898.

So wie der DUDEN zum Synonym für das Orthographiewörterbuch wurde, war es der SIEBS für die Regelung der deutschen Hochlautung, also des **Hochdeutschen**.

Bis in die 60er Jahre unseres Jahrhunderts reichte die Wirkung des „SIEBS“. Das an einer sehr hohen Formstufe orientierte und von Beginn an starre Regelwerk des SIEBS wurde besonders Ende der fünfziger Jahre zunehmend infrage gestellt. Halbherzige Überarbeitungen der Herausgeber waren erfolglos und führten dazu, daß 1969 der SIEBS seine letzte Auflage erlebte.

Das Ziel der „Deutschen Bühnenaussprache“ von Siebs und seiner Mitherausgeber war, eine der Literatursprache entsprechende Lautungsform festzuschreiben und als verbindlich für das Theater zu betrachten und für die Schule, die Universität, die Verwaltung eine anzustrebende Vorgabe für das Sprechen zu schaffen.

Im Gegensatz zu den heutigen Aussprachewörterbüchern **GWdA** und **Duden** hatte der Siebs eine ausgesprochen präskriptive, also vorschreibende Funktion. Dies ist aus der Zeit und dem Anlaß zu verstehen.

Bereits 1953 wurden Beratungen zwischen west- und ostdeutschen Sprechwissenschaftlern durchgeführt, das Werk von Theodor Siebs grundsätzlich neu auf wissenschaftlicher Grundlage zu gestalten. Widerstände der SIEBS-Herausgeber und mangelnde politische Unterstützung als Folge der Verschärfung der deutschen Teilung, ließen das Projekt bald sterben.

Westdeutsche Sprechwissenschaftler arbeiteten danach separat an einem Wörterbuchprojekt. Unter der Leitung von Prof. Mangold wurde 1962 im Dudenverlag Mannheim **DER GROßE DUDEN. Bd. 6. Das Aussprachewörterbuch** herausgegeben.

In der DDR bildete der Hallenser Sprechwissenschaftler Prof. Hans Krech 1959 eine Arbeitsgruppe mit der Aufgabenstellung, die deutsche Standardaussprache neu zu ermitteln und neu zu kodifizieren. Ziel war, ein Wörterbuch der allgemeinen deutschen Hochlautung zu schaffen. Zur Mitarbeit wurden neben Prof. Irmgard Weithase aus Jena auch westdeutsche Phonetiker und Sprechwissenschaftler eingeladen.

Die Vorarbeiten liefen bereits seit einigen Jahren an den Universitäten Halle und Jena. Denn dieses neue Aussprachewörterbuch sollte auf streng wissenschaftlicher Grundlage erarbeitet werden. 1964 erschien dann das ostdeutsche **Wörterbuch der deutschen Aussprache**.

Im Jahre 1982 erschienen **Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache**. wird die darin niedergelegte Norm nunmehr als *Standardaussprache* bezeichnet und der vom SIEBS übernommene Normbegriff *Deutsche Hochsprache* aufgegeben. Ebenso definierte sich der DUDEN als *Wörterbuch der deutschen Standardaussprache*.

Mit dem Aussprachewörterbuch der Mannheimer Dudenredaktion und dem ostdeutschen „Wörterbuch der deutschen Aussprache“ wurde die Entwicklung einer differenzierten Kodifizierung der **Sprechwirklichkeit** eingeleitet.

Auch diese beiden Wörterbücher zur Ausspracheregulation des Deutschen mußten ihr Regelwerk in den nachfolgenden Jahrzehnten immer wieder überarbeiten und der sich weiter wandelnden Sprechwirklichkeit anpassen, ohne ihre Normbildungsfunktion infrage zu stellen.

Da sich die Sprechwirklichkeit in einer ständigen Veränderung befindet und die phonetischen und linguistischen Wissenschaften zu immer neuen und differenzierteren Erkenntnissen über die Vielgestaltigkeit der gesprochenen Sprache kommen, zeichnete

sich bereits Mitte der 80 ziger Jahre ab, daß ein völlig neues und anderes Aussprachewörterbuch erarbeitet werden mußte, das die Formenvielfalt der Sprechwirklichkeit widerspiegeln sollte. Am Institut für Phonetik der Universität in Köln und am Institut für Sprechwissenschaft der Universität Halle /Wittenberg wurden seit 1990 bereits vorhandene Forschungsvorhaben zusammengeführt und koordiniert. Dieses Projekt „**Neubearbeitung des Wörterbuches der deutschen Aussprache**“ wird von der VW- Stiftung gefördert.

Dieses neue Wörterbuch, das in den nächsten Jahren erscheinen soll, will Empfehlungen für einen Sprechgebrauch geben, der sich an den situativ-kommunikativen Zielstellungen orientiert, also phonostilistisch bestimmt ist.

Der Weg vom ersten Aussprachewörterbuch, dem SIEBS, bis zu den heutigen Wörterbüchern zur Aussprache und dem geplanten Regelwerk, spiegelt auch einen Wandel der Normvorstellungen wider, d.h. von der strengen Vorschrift zur pragmatischen Verwendung differenzierter Ausspracheformen eines wissenschaftlich begründeten Standards

## **II. Warum benötigen wir noch heute eine Aussprachenorm?**

Wie stehen Umgangssprache und Standardaussprache zueinander ?

Aus den früheren Territorialdialekten läßt sich die vorhandene ausgeprägt landschaftliche Gliederung der Sprechweisen in Deutschland herleiten.

Neben den erhaltenen und noch gesprochenen Dialekten haben sich viele klangliche Eigenarten der früheren Dialekte auf die Sprechweise der allgemein in der Schule, im Beruf, in der Öffentlichkeit verwendeten Literatursprache übertragen und zu den heutigen Umgangssprachen geführt, die auch als Regiolekte oder Landschaftssprachen bezeichnet werden. Dabei sind in den Umgangssprachen literatursprachliche und aus den Dialekten erhaltene Sprachformen vermischt. Im ländlichen Raum sind diese Merkmale der regiolektalen Sprechweise stärker wirksam.

Die Verwendung eher neutraler, weniger regiolektaler Sprechweisen geht deutlich von den städtischen Zentren aus. Die stärkere Durchmischung der Stadtbevölkerung, andere soziokulturelle und kommunikative Bedingungen und Beeinflussungen bewirken diesen Prozeß.

Die individuelle Aussprache und Sprechweise wird während des kindlichen Spracherwerbs durch Nachahmung und Verinnerlichung der Sprechvorbilder in der familiären Umgebung geprägt und unterliegt auch später vielfältigen Beeinflussungen. Regionale und soziokulturelle Faktoren bestimmen letztlich die persönliche Sprechweise.

Jedes Mitglied einer Sprachgemeinschaft hat aber durch den Gebrauch von Sprache und durch kommunikative Erfahrungen Vorstellungen von Sprechformen entwickelt, die sich auf typische Kommunikationssituationen beziehen. Das schließt auch gehobene Formen ein, die über die alltägliche, umgangssprachlich-landschaftliche Verwendung deutlich hinausgehen. Und jeder Sprecher hat sich solche situationsbezogene Sprechvarianten angeeignet, die er in Abhängigkeit von seiner sozialen Entwicklung als richtig empfindet. Er setzt sie mehr oder weniger bewußt ein, um in der Kommunikation angemessen zu wirken. Dabei haben sowohl mehr umgangssprachliche als auch eher standardsprachliche Formen ihre Berechtigung, nämlich in Abhängigkeit von der jeweiligen Kommunikationssituation.



Vorstellungen von einer als hochsprachlich oder standardsprachlich geltenden Sprechweise werden neben der schulischen und beruflichen Kommunikation sehr stark durch die elektronischen Medien Funk, Fernsehen und durch den Film geprägt. So entstehen Erwartungshaltungen gegenüber der Sprechweise in unterschiedlichen Kommunikationssituationen. Über die Richtigkeit geben die Aussprachewörterbücher Auskunft, die Regeln für bestimmte Ausspracheformen ausweisen, die als standardsprachlich definiert sind. Das sind Ausspracheregeln, die der einheitlichen und geregelten Literatur- bzw. Schriftsprache eine entsprechende und herausgebildete Lautungsform geben.

### III. Was ist eine Aussprachenorm und wie kommt sie zustande?

Sprechweise erfaßt nicht nur die Aussprache der Laute im Sprechfluß, sondern auch die Intonation. Unter Intonation versteht man sprachtypische Melodie- und Gliederungsmuster der Sprechens, die eine zweckorientierte Erkennbarkeit und Bedeutung sprachlicher Schallsignale ermöglichen. Sprechen bedeutet, daß melodisiert gegliederte Lautketten erzeugt werden, in denen der Einzellaut nur ein kurzzeitiges Durchgangselement ist. Insofern wird unser Eindruck vom Sprechen nicht allein und nicht so stark vom Einzellaut geprägt.

Unter einer Aussprachenorm verstehen wir heute eine Empfehlung zur differenzierten Sprechweise in Abhängigkeit von der kommunikativen Absicht, der Situation und dem Ziel. Dabei wird Bezug genommen auf Klangformen, die als überregional gelten, also weitestgehend frei von umgangssprachlich-landschaftlichen Prägungen sind und in den elektronischen Medien von professionellen Sprechern allgemein verwendet werden. Die in einem Aussprachewörterbuch so beschriebenen Ausspracheformen und die durch Regeln erfaßten Zusammenhänge von Sprechabläufen haben stets empfehlenden und orientierenden Charakter, in keinem Falle vorschreibende Funktion.

#### *Wie kommt man zu einer Norm?*

- **Theodor Siebs** und seine Mitarbeiter beobachteten die Sprechweise der Schauspieler, nahmen phonetische Aufzeichnungen vor, legten sie geschulten Beobachtern zur Bewertung vor und befragten Schauspieler und Sprachwissenschaftler zu den Ergebnissen. So wurde letztlich durch ein empirisches Auswahlverfahren und durch Festlegungen auf eine bestimmte Form eine sehr hohe, fast künstliche Aussprache fixiert und als allgemein gültig dargestellt. und bereits zu Beginn als starre, schwer zu erfüllende Form erkannt.

- Die Arbeit am **Halleschen Wörterbuch der deutschen Aussprache** von 1964, folgte völlig anderen und ausgeprägt wissenschaftlichen Vorgaben.

Das drückte sich schon in den Grundsätzen des Vorhabens aus:

1. Kodifizierung eines hochlautenden Sprechgebrauchs auf einer Ebene, die „allgemein gültig ist, weil sie weithin gesprochen wird und die erzieherisch vertreten werden kann, weil sie erreichbar und allgemein realisierbar ist“.
2. Die neue Kodifizierung der Aussprache mußte auf neuen und wissenschaftlich begründeten Untersuchungen des tatsächlichen Sprechgebrauchs beruhen, um nicht von vornherein im Widerspruch zur Realität zu stehen.

Als Untersuchungsbasis wurden ausgewählte Sendungen des ost- und westdeutschen Hörfunks herangezogen. Das waren Hörspiele, gesprochene Dichtung und Prosa,

Nachrichten, Programmansagen, Sachtexte unterschiedlicher Art. Das Untersuchungsmaterial umfaßte einen breiten Ausschnitt mit allen möglichen Realisierungsformen der Standardaussprache. Die phonetischen Analysen wurden jeweils an mehr als 10 000 Beispielen vorgenommen. Damit wurden zum ersten Mal unterschiedliche Varianten der Standardaussprache untersucht. Das war ein völlig anderer Ansatz als beim SIEBS. Es mußte auch auf das österreichische und schweizerische Deutsch eingegangen werden, ebenso auf die Aussprache von Fremdwörtern und auf die Artikulation im Kunstgesang

Die zu erreichende Normierung der gesprochenen Laute wurde nicht einfach durch Übernahme statistisch abgesicherter Ergebnisse vorgenommen. Gutachten und Stellungnahmen vieler Wissenschaftler unterschiedlicher Fachdisziplinen wurden eingeholt. Ebenso von Theaterkünstlern, Erziehern, Medienvertretern, Phonetikern, von Verlagslektoren, von ausländischen Linguisten uvm..

Vergleichbar lief die Arbeit am westdeutschen Dudenaussprachewörterbuch unter Leitung von Prof.Mangold.

In den nachfolgenden Jahren wurden systematische Forschungen zur phonostilistischen Differenzierung, d.h. zum Sprechen in Abhängigkeit von kommunikativer Absicht und Situation betrieben. Die orthoepische Forschung in Halle widmete sich besonders den phonostilistischen Differenzierungen gesprochener Sprache. Zunehmend sind dafür soziolinguistische Forschungsansätze wirksam geworden. Anfang der siebziger Jahre legten Prof.Stock aus Halle und Prof.Meinhold aus Jena erste fundierte Ergebnisse vor. Besondere Aufmerksamkeit wurde den koartikulatorischen Lautbeeinflussungen geschenkt, also Assimilationen und Lautschwächungen in Abhängigkeit von der gesprochenen Formstufe. Das führte dazu, daß ab 1982 in mehreren Auflagen ein völlig überarbeitetes und neues „Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache“ erschien. Mit dem DUDEN-Aussprachewörterbuch gab es so zwei gültige Aussprachewörterbücher, die sich in ihren letzten Auflagen nur noch marginal unterscheiden.

**Das neue gesamtdeutsche Projekt eines Aussprachewörterbuches** wird sowohl viel stärker phonostilistische Varianten enthalten als auch neue Präsentationsformen für die Aussprachebeispiele von Lauten und Lautsequenzen liefern. Geplant ist auch ein sprechendes Wörterbuch. Damit wird dieser in Vorbereitung befindliche Aussprachekodex eine differenzierte Sprechrealität in unterschiedlichen Kommunikationshandlungen wiedergeben.

## **Literaturverzeichnis**

- DER GROßE DUDEN. Bd. 6. Aussprachewörterbuch. Dudenverlag, Mannheim 1962  
DUDEN, Bd.6 Das Aussprachewörterbuch. 3.Auflage, 1990  
GROSSES WÖRTERBUCH DER DEUTSCHEN AUSSPRACHE. 1.Auflage, Leipzig 1982  
Krech,E.-M./Stock,E. (Hrsg.) Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Bd.1  
Halle 1996  
Meinhold, Gottfried: Deutsche Standardaussprache. Lautschwächungen und Formstufen.

Jena 1973

Meinhold, G. / Stock, E.: Phonologie der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig 1980

Meinhold, Gottfried: Phonetik und Phonologie des Deutschen. Arbeitsmaterial. 1996

Nauman, C.L./Royé, H.-W. (Hrsg.) Aussprache. Vielfalt statt Methodenstreit. München 1993

Rues, Beate: Lautung im Gespräch: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Dissertation A; Jena 1991

Siebs, Theodor: Deutsche Bühnenaussprache. 10. Auflage. Verlag Albert Ahn, Bonn 1912

Siebs, Theodor: Deutsche Bühnenaussprache. 12. Auflage. Verlag Albert Ahn, Bonn 1920

SIEBS. Deutsche Hochsprache. Bühnenaussprache. Hrsg. H.de Boor / P. Diels; Verlag Walter de Gruyter, Berlin 1958

Sievers, Eduard: Grundzüge der Phonetik... . Breitkopf & Härtel, Leipzig 1901

Ternes, Elmar: Einführung in die Phonologie. Wiss.Buchgesellschaft Darmstadt; 1987

*Erfurto aukštoji pedagoginė mokykla (Vokietija)*

# **REFORMPÄDAGOGIK UND DEMOKRATISCHE SCHULREFORM – EINE PROBLEMATISCHE BEZIEHUNG?**

Herwart Kemper

Das Institut für Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Erfurt begleitet im Auftrag des Thüringer Kultusministeriums wissenschaftlich einen Jena-Plan-Schulversuch in Weimar. Dieser Schulversuch ging aus einer Reforminitiative von Lehrern und Eltern hervor, die damit – nach dem Ende der DDR – einen Beitrag zur Demokratisierung der Schulverhältnisse in Thüringen leisten wollten. Dabei orientierten sie sich zum einen an der im Grundgesetz verankerten Achtung der Würde eines jeden Menschen – ungeachtet seines Geschlechts, seiner sozialen Herkunft, seiner religiösen Überzeugung bzw. Weltanschauung sowie Zugehörigkeit zu einer Nationalität oder Rasse. Diese Achtung vor dem Eigenwert und Lebensrecht jedes Menschen muß prinzipiell auch Kindern zugebilligt werden und verbietet folglich jeden Herrschaftsanspruch der Erwachsenen in der Erziehung. Vor dem Hintergrund der parteipolitischen Verzweckung und staatspädagogischen Reglementierung der Schulverhältnisse in der DDR sollte der Schulversuch zum anderen aber auch dazu beitragen, das in der demokratischen Gesellschaftsordnung der Bundesrepublik verankerte Mitspracherecht der Eltern in Erziehungs- und Schulfragen zu einem tragenden Element der Lehrarbeit in Grundschulen weiterzuentwickeln.

Unter der pädagogischen Zielperspektive, die Individualität eines jeden Kindes zu achten und sein Recht auf die eigenen Lebensmöglichkeiten und -interessen zu verwirklichen, sollte die Grundschule in Weimar zu einer Lebens-, Arbeits- und Erziehungsgemeinschaft von Älteren und Jüngeren gestaltet werden, in der Kinder als Partner akzeptiert werden, vor Manipulationen durch die Erwachsenen sicher sind und sich wohl fühlen können. Gleichzeitig sollten sie aber auch zu selbständigem Urteilen und Handeln, zu einem kreativen Umgang mit ihren Lern- und Lebensaufgaben sowie zur Kritik und Gemeinschaftsfähigkeit erzogen werden. Um diese pädagogischen Grundüberzeugungen zu verwirklichen, sahen Lehrer und Eltern im demokratischen Aufbruch der ‚Nachwendezeit‘ jenes reformpädagogische Schulkonzept als besonders geeignet an, das als Jena-Plan gegen Ende der Weimarer Republik internationale Anerkennung fand und unterdessen sowohl in den alten Bundesländern als auch im westeuropäischen Ausland, und hier insbesondere in den Niederlanden eine jahrzehntelange Reformtradition aufzuweisen hat.

So orientiert sich die Jena-Plan-Grundschule Weimar vor allem an Petersens Gedanken der Schulgemeinde, die unter der Idee der Menschenbruderschaft und der Ehrfurcht vor dem Leben die kindliche Individualität zu einer sittlich handelnden Persönlichkeit entwickeln will. Dieses Ziel soll auf dem Wege einer Erziehung durch Gemeinschaft zur Gemeinschaft erreicht werden. Einen weiteren Orientierungspunkt

bildet Petersens Definition der „Pädagogischen Situation“, in der die Heranwachsenden „unter Reize und vor Aufgaben der mannigfaltigsten Art“ gestellt werden, „durch die ein jeder genötigt wird, sich als ganzer Mensch, als ganze Persönlichkeit zu äußern, tätig zu werden, zu handeln und mit relativ abgeschlossenen Stellungnahmen und Leistungen zu antworten“ (P. Petersen). Bei der Gestaltung solcher pädagogischen Situationen greift der Schulversuch Weimar auf die im Jena-Plan vorgesehene Kombination von Stammgruppenarbeit (Gesamtunterricht) sowie Niveau- bzw. Wahlkursen zurück und berücksichtigt außerdem Petersens „Urformen“ der Bildung – Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier.

Die wissenschaftlich-kritische Auseinandersetzung mit Petersens Jenaplan-Pädagogik hat in den alten Bundesländern erst Anfang der siebziger Jahre intensiver eingesetzt und kann auch heute noch nicht als abgeschlossen angesehen werden. Dennoch läßt sich schon heute für die neuen Bundesländer die Feststellung treffen, daß Petersens Jenaplan-Pädagogik nicht fraglos als Allheilmittel gegen die nach der ‚Wende‘ kritisierten sozialistischen Fehlentwicklungen im Schulsystem angesehen werden kann. So darf insbesondere der Primat der Erziehung vor dem Unterricht bei Petersen nicht unhinterfragt bleiben und das „Dienen lernen“ (P. Petersen) – ohne ausreichende Reflexion auf die Zwecke der persönlichen Indienstnahme – zum Endzweck menschlicher Entwicklung erklärt werden. Ebenso fragwürdig sind unterdessen Petersens statischer Begabungs- und Gesellschaftsbegriff sowie seine Gegenüberstellung von geistiger Gemeinschaft bzw. Führerschaft einerseits und gesellschaftlicher Interessenwillkür andererseits. Deshalb muß im Rahmen des Schulversuchs die Stammgruppenarbeit daraufhin überprüft werden, in welchem Maße sie mit der gemeinschaftlichen Gestaltung der schulischen Lernprozesse auch die Selbstreflexivität und Diskursivität der Schüler erhöht, inwieweit sie die Entwicklung eigener Standpunkte und Werthaltungen fördert und auch leistungsstärkeren Schülern ausreichend Lernanreize bietet. Außerdem müssen Petersens „Urformen“ der Bildung hinsichtlich unserer industrialisierten Lebensbedingungen weiterentwickelt werden, und zwar

- vom mitteilenden Gespräch zum aufgabenbezogenen Diskurs,
- von der situativ-ganzheitlichen zur systematisch-differenzierten Lernarbeit,
- vom selbstzweckhaften Spiel zur ästhetischen Lebens- und Umweltgestaltung,
- von der Feier als Gemeinschaftserlebnis zum reflektierten gemeinsamen Handeln innerhalb und außerhalb der Schule.

Die Notwendigkeit, das anfängliche Reformkonzept der Lehrer und Eltern weiterzuentwickeln ergab sich dabei zum einen aus dem besonderen Auftrag der staatlichen Grundschule, den Übergang auf die weiterführenden Bildungsgänge der Sekundarstufe I vorzubereiten. Zum anderen sind auch die Orientierungs- und Lernprobleme der heutigen Schülergeneration mit einem reformpädagogischen Begriff von Kindheit und Jugendzeit nicht mehr ausreichend zu erfassen. Denn die sich ändernden Lebensbedingungen in modernen Industriegesellschaften verändern zugleich auch die Anforderungen an Erziehung und Bildung der nachwachsenden Generation: Das Aufwachsen in divergenten Lebenswelten, die Enttraditionalisierung und Individualisierung sozialkultureller Lebensformen, der weltanschauliche Pluralismus und die Mediatisierung von Erfahrung stellen die Heranwachsenden heute vor neuartige Probleme der Identitätsfindung und lebensweltlichen Orientierung und erschweren ihre

gesellschaftliche Integration. Letzteres wird in Verhaltensauffälligkeiten, Motivationsverlusten, Disziplinschwierigkeiten und Gewalttätigkeiten deutlich, die Lehrer im Schulalltag zunehmend häufiger beklagen.

Die reformpädagogische Forderung ganzheitlicher Lernprozesse muß heute durch die Verknüpfung vielfältiger Lernformen mit unterschiedlichen Lernorten innerhalb und außerhalb der Schule ergänzt werden. In einem mehrperspektivisch angelegten Unterricht müssen die schulischen Lerninhalte für verschiedene Deutungen ebenso wie die Schüler für unterschiedliche Sichtweisen geöffnet werden. Nur so kann die reformpädagogische Rekonstruktion einer praktischen Einheit von Leben und Sitte, Lernen und Arbeiten in der schulischen Gemeinschaft immer wieder auch durch Differenzerfahrungen durchbrochen werden, die heute den Lebensalltag der jüngeren wie der älteren Generation gleichermaßen bestimmen. Ein solcher mehrperspektivischer Unterricht aber setzt seinerseits ein dialogisches Erziehungsverständnis voraus, das die asymmetrische Lehr-Lernsituation in der Schule als Abbild des traditionellen Generationengefälles überwindet und die Schüler zu einem produktiven Umgang mit differenten Lebens- und Lernerfahrungen anhält.

Der Schulversuch „Jena-Plan Weimar“ will mit einem solchen mehrperspektivischen Unterricht und dialogischen Erziehungsverständnis den Schülern die Entwicklung eines distanziert-reflektierenden Weltverständnisses und Selbstverhältnisses ermöglichen; er will auf diese Weise die Identitätsfindung der Schüler fördern und ihnen zugleich den Erwerb einer sozial-kommunikativen Handlungskompetenz und lebensweltlichen Orientierung ermöglichen, die sie zur selbständigen Beantwortung der Frage befähigen soll, wie unter individuell und sozial ungleichen Lebens- und Lernbedingungen dennoch gemeinsam gehandelt werden kann.

*Erfurto aukštoji pedagoginė mokykla (Vokietija)*



# INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE AS AN OBJECTIVE FOR LANGUAGE TEACHING

Karlfried Knapp

The growth in foreign travel for business, study and pleasure, the migration of people seeking work in other countries, the continuous flow of refugees fleeing persecution and the expansion of international trade all have naturally led to a concomitant increase in contacts across national and ethnic borders. In recent years, there has been a growing awareness that these contacts may be negatively affected by communication problems that cannot be reduced to a lack of competence in pronunciation, grammar and lexis of the languages involved, although such problems certainly also exist. In these contacts, participants encounter human behaviours and intellectual, social and material creations which are determined by worldviews, beliefs, values, norms and conventions of a different culture. Therefore, they may be partly or completely unintelligible or misunderstood, thus giving rise to communication problems or even conflicts.

Such consequences of cultural differences characterise the problem of inter-cultural communication. For this reason, communicating with members of different cultures is not only a matter of the appropriate communicative competence in the respective languages involved. Rather, what is needed is an *intercultural communication competence* (ICC) which allows to cope with cultural differences in contacts across cultural and ethnic borders. Since language and culture are closely related, it is obvious that developing this ICC should be a reasonable objective for foreign language teaching.

Although there is an increasing interest in current foreign language pedagogy in intercultural issues, an adequate conceptualization of what constitutes ICC and how it could be taught is still lacking. The goal of this paper therefore is to give a rough outline of this competence - an outline that may well be used in plans for educational reforms in the foreign language sector.

As *intercultural communication* frequently is used in an ill-defined way, the paper will begin with a definition of its conceptual components. In line with current theories in Cognitive Cultural Anthropology, *culture* will be understood here as a knowledge of standards of perceiving, believing, evaluating and acting shared by the members of a society (Goodenough 1971). This knowledge is not only in peoples' heads, but becomes manifest in the symbolic actions performed by the members of the society in their social interactions (Geertz 1973). It is taken for granted and determines what is expected as normal, reasonable and plausible in a given situation. This knowledge is constituted in a society and transmitted to following generations through symbolic interaction, of which *language* is the most important means. *Communication* therefore is intended to mean symbolic interpersonal interaction by means of language in its widest sense - i.e. including the verbal, para-verbal and non-verbal code - which takes place both face-to-face or transmitted by media. *Intercultural communication* (IC) then is inter-personal communication between members of different cultural or ethnic groups

who are different with respect to the sociocultural knowledge and the forms of language code shared by their members.

Against this background it is obvious that linguistic aspects are of crucial importance for why IC can be a problem. In monocultural everyday encounters, due to their shared culture and their shared interactional experience, participants can presuppose that what is meant or intended is evident to their interlocutors simply by giving symbolic cues and that the intended meaning need not be pointed out explicitly. In IC, however, participants do not share the culture and the interactional experience. Hence, the fundamental assumption of every unmarked social interaction - that the both the cultural knowledge referred to in the interaction and the forms of the language code that cue this knowledge can be presupposed in the other person - may fail in IC. Frequently, this failure goes unnoticed. Misunderstandings on the level of the *message* - i.e. the propositional meaning - and even more on the level of the *metamessage* - i.e. on the level of the social meaning or social relation, respectively - are a logical consequence.

These problems are especially acute if one of the participants in intercultural contacts has to use a language of which he is a more or less advanced learner. In such situations, problems of communication can arise from unperceived cultural differences which already exist before intercultural contact and which are carried to the contact situation by the participants. These differences can be identified by comparing equivalent forms of the language code in their respective cultural contexts. Such an approach is taken by more recent, culturally oriented studies in contrastive linguistics.

On the other hand, apart from differences carried to the contact situation, particular problems in IC can also result from the dynamics of the ongoing interaction situation itself. These problems are dealt with in studies which analyse authentic intercultural interactions in the framework of interactional sociolinguistics (Gumperz 1982) or ethnomethodological conversation analysis.

As ICC implies both a competence in culturally appropriate use of foreign language forms and the ability to cope with problems that emerge from the ongoing interaction itself, the presentation will illustrate some major types of cultural differences in the lexicon (as e.g. described by Müller 1982), in the realization of speech acts (as e.g. described in Blum-Kulka / House / Kasper 1989), in the structuring of arguments or texts (as e.g. described in Purves 1988) and in paraverbal (e.g. Gumperz 1982) and non-verbal (e.g. Wolfgang 1979) communication. Also, particular problems that develop in the course of an intercultural interaction such as language choice, communicative convergence or divergence and code-switching will be dealt with.

Against this background, ICC will be defined as consisting of both a culture-specific component related to means of a foreign language and a culture-general component related to strategies of dealing with interaction processes. This definition is based on Knapp (forthcoming).

## Bibliography

- Blum-Kulka, S. / House, J. / Kasper, G. (1989) (eds.) *Contrastive Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, N.J.: Ablex
- Geertz, C. (1973) *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books
- Goodenough, W.H. (1971) *Culture, Language and Society*. Reading, MA.: Addison Wesley

- Gumperz, J. (1982) *Discourse Strategies*. Cambridge UK.: CUP
- Knapp, K. (1998 forthcoming) *Interkulturelle Kompetenz - Linguistische Perspektiven*.  
München: Judicium
- Müller, B.-D. (1982) (ed.) *Konfrontative Semantik*. Weil der Stadt: Lexika
- Purves, A. (1988) *Writing Across Languages and Cultures - Issues in Contrastive Rhetoric*.  
Newbury Park, CA.: Sage
- Wolfgang, A. (1979) (ed.) *Non-Verbal Behavior*. New York: Academic Press

*Erfurto aukštoji pedagoginė mokykla (Vokietija)*

# **CAUSES AND DEVELOPMENT OF HYPERACTIVE BEHAVIOUR IN PRESCHOOL AGE**

Tija Liepiņa

Hyperactive behaviour is disorganized and chaotic. The term refers to a style of behaviour, not to the individual acts. Its cardinal feature is the combination of restlessness and inattention, in a degree inappropriate to the child's age. To these two, many would add a third: impulsiveness. This disorder is called Attention - deficit Hyperactivity Disorder, too. This label reflects the fact, that attentional problems are very prominent among children, previously labeled simply "hyperactive". It reminds us that some children who are not all hyperactive or disruptive can have severe difficulties with attention and concentration.

Hyperactive children are problem for both their parents and teachers. It is very important to try help them because quite often hyperactive children are isolated in children groups, they don't feel comfortable. When a teacher is able to understand a child, both as an individual and as an important member of his family and school or preschool system, he/she will be able to take into consideration more accurately the special needs of that child. Teachers and parents should know that the child's problem has frequently as much to do with his inability to concentrate for any length of time, as with his/her level of activity. Good parenting and teaching may enhance brain functioning, learning and ultimate life adjustment far beyond what might have been expected from the child's physiological makeup alone.

The term "Attention - deficit Hyperactivity Disorder" has a long history. The American psychologist Ingersoll (1988) has made research about it.

Early in the century, descriptions appeared of children who were excessively active and distractible, impulsive, unruly and difficult to manage at home and in school. Although some of these children were of normal intelligence, with no detectable brain injury or disease, other children's symptoms were associated with known brain damage or disease.

Animal research and studies of children with central nervous system disorders seemed to support the link between brain damage and hyperactive behaviour. Psychologists came up with the terms "minimal brain damage" or "minimal brain dysfunction". These children were thought to be suffering from brain damage that could not be detected by available medical tests. These terms were in widespread use in the fifties. Experts thought that children would outgrow their problems by adolescence.

By the mid-sixties stimulants were widely used in the treatment of hyperactivity. This period also saw an upsurge of research into the nature and treatment of the disorder itself. Some scientists disagreed with the term "MBD" because brain damage had been inferred only from behavioural signs. They saw excessive motor activity, which brought the child into conflict with his environment, as the core problem in the disorder. With emphasis on motor activity, the terms "hyperkinesis" and "hyperactivity" came to be

substituted for MBD.

By the early 1970's the focus began to move away from motor activity. Scientists turned to the study of attentional span problems in hyperactive children. The problem lies in his/her short attention span, his/her impulsiveness and his/her inability to "stop, look and listen" before taking action. This new focus on attention and impulsiveness has resulted in yet another change in terminology. In the most recent edition of the American Psychiatric Association's diagnostic handbook, the disorder is called Attention - deficit Hyperactivity Disorder.

Hyperactive behaviour has many causes. There are two main groups for causes - biological and social factors. One of the biological causes is prenatal and perinatal adversity (Aronson, 1984; Ingersoll, 1988; Taylor, 1986). Very important is maternal health during pregnancy. The mothers of hyperactive children were more likely to report poor health during pregnancy (Ingersoll, 1988). Hyperactive and high alertness are the most well - described behavioural characteristics in human studies of alcoholic pregnancies. They also showed a high frequency of attention deficits. Hyperactive children often come from homes in which alcoholism is a problem (Aronson, 1984). Maternal smoking during pregnancy also is one of the causes concerned with ADHD (Taylor, 1986).

Hyperactive children were twice as likely to have evidence of fetal distress, head injuries, or other birth injuries. More hyperactive children were born at a gestational age of ten months or later and they more frequently had medical problems or physical malformations at birth.

Not all hyperactive children - not even the majority - have histories of prenatal or perinatal problems, and not all children with such problems become hyperactive. It appears that for a small number of hyperactive children, early damage may have rendered them vulnerable to a variety of disorder, including ADHD (Ingersoll, 1988). In some research studies environmental hazards is mentioned as the causes of hyperactive behaviour (Feingold, 1975; Ingersoll, 1988; Taylor, 1986). The potential sources of damage to the child's developing nervous system include a great number of hazardous substances in our environment. Ingersoll (1988) maintained that lead poisoning can result in neurological damage and psychological problems. In fact, among children with confirmed lead poisoning, about one third have symptoms of ADHD. Taylor (1986) found that the amount of lead in children's environment is greater than in earlier centuries, and probably results mainly from environmental pollution stemming from technological change. Lead is a poison that can affect the brain and children can become inattentive and restless in their behaviour.

There is a suggestion that foodstuffs give rise to hyperactive behaviour. An American pediatrician and allergist, Feingold (1975), was the first to draw widespread attention to the idea that food dyes and additives might cause ADHD and other behaviour disorders.

There are some studies which show that ADHD can be genetic inheritance (Ingersoll, 1988; Taylor, 1986). For example, Ingersoll (1988) found that the symptoms of ADHD are caused by malfunction in the frontal areas of the brain. In some hyperactive children the malfunction might be due to heredity. Compared with parents of other children, parents of hyperactive children are much more likely - as much as ten times more likely, in fact - to have been hyperactive children themselves.

Boys are much more likely than girls to be identified as hyperactive. E.A. Taylor (1986) refer to the research of Ross & Ross (1982) and Campbell & Redfering (1979) - ratio 5:1. Smith (1991) found that ratio is 9:1. Benson (1991) maintained that delay in laying down myelin in brains is a potential explanation for the ADHD syndrome, and males myelinate later than females. That is one of the reasons why boys have more neurological disorders than girls. Most hyperactive children improve with age and develop control of their activities.

In addition to biological causes, there are psychological causes as well. Taylor (1986) found that family discord and aggression develop aggressive or antisocial reactions in children and that hyperactive behaviour is dependent upon the atmosphere of the family home.

His research showed that there is correlation between hyperactivity and periods spent in an institution. He refers to the research of Tizard & Rees (1974) and Tizard & Hodges (1978) that children who have spent long time in institutions become more overactive and inattentive. When children were adopted into a family, most of their psychological problems improved substantially.

Biological and psychological factors interact, they are important determinants of development.

Overactivity, limited attention span, and impulsivity, the diagnostic indicators of ADHD, are often characteristic of preschool children. Some preschool children show extreme forms of these typical, but annoying, behaviours, which may be replaced more mature, appropriate behaviours as development proceeds (Szumowski, Ewing & Campbell, 1987).

American psychologist Ingersoll (1988) indicated the main problems of hyperactive preschoolers. The combination of clumsiness, high activity level and fearlessness so often seen in these youngsters forces parents and teachers to provide almost constant supervision lest the child endanger himself. Hyperactive children are at least three times as likely as other children to have experienced four or more serious accidents during childhood. A hyperactive preschooler has a very short attention span, but at the same time, if the child is doing something of interest to him, it can be almost impossible to distract him or divert his attention. These children do seem unusually strong - willed and unresponsive to discipline. Taking a hyperactive youngster out in public can be exhausting and embarrassing. Even older hyperactive children often seem compelled to touch and handle everything they see.

The youngster may have problems in fine motor coordination. The hyperactive child may not be able to participate successfully in preschool cut - and - paste activities, and he may require help with dressing and eating when other children of his age have become largely self - reliant. Delays in talking and speech problems are also more common among hyperactive children

In a preschool setting the hyperactive child's problems may become glaringly apparent, especially if the child is aggressive and destructive. He/she comes into conflict with peers and teachers. Sometimes other children don't want to play with him/her.

Barbara Ingersoll (1988) has counseled parents and teachers of hyperactive children for eighteen years. She recommended different methods for teachers which can be useful for youngsters in preschool age.



The teachers should remember that the behaviour he/she find annoying comes from the disorder, not from the child. ADHD is an invisible handicap.

In some cases, when the teacher showed negative reaction, the hyperactive child did not understand that the teacher concerned about the welfare of the group: he/she thought the teacher simply disliked him/her. Ingersoll (1988) refers to the reserach of Rohrkemper (1985). He suggested that teachers can help by telling the child how others interpret his/her behaviour and by explaining the rationale for their own behaviour to the child.

In helping the hyperactive child with peer problems the teacher can begin by reinforcing the other children for including the hyperactive child in their activities. With preschool children direct praise is effective. When the teacher sees the hyperactive child working or playing with others, he/she should make positive comments about the activity and the participants.

Ingersoll (1988) refers to the research of Barday (1967). The psychologist offers these suggestions:

1. The teacher should plan activities in which the socially rejected child can participate as an equal or even a superior with other children. The teacher might have the children put on miniplays, cast the hyperactive child in the hero role, and commend him for his brilliant acting.
2. The teacher should try to assign choice jobs, such as hall monitor or errand runner, to the hyperactive child. Because these coveted positions themselves bestow a certain amount of prestige. By using positions to reinforce even the smallest improvements made by the hyperactive child, the teacher accomplishes two objectives at the same time: reinforce appropriate behaviour and confer higher social status on the child.
3. When forming groups for activities, teacher should not allow the children to form their own groups. Otherwise, the popular children will tend to stick together and the hyperactive child is apt to be ostracized. The teacher should organize the groups so that the hyperactive child is paired with one or two most popular children in the group.

The most potent tool in an good behaviour management is positive consequences or reinforcers. The teacher should know what the hyperactive child most values and enjoys. It can be useful to choose reinforcer. To reinforce means to strengthen, and the best way to strengthen certain behaviours is to be sure that positive consequences follow the behaviour. A smile or a wink can be a very effective positive consequence, they are easy to use. Positive consequences tell that the behaviour is appropriate.

The teacher should reinforce small steps toward improvement and think of a stairway with a goal at the top. If the steps are too big, the goal too far away, the hyperactive child will fail and become discouraged. The teacher should plan small steps to insure success, and, as each step is mastered, move to the next. The hyperactive child needs to have directions stated clearly and simply, one at a time. Very helpful is to reinforce often. Positive feedback conveys much more information to the child and is more effective and efficient than negative feedback.

## References

Aronson, M. (1984). Children of Alcoholic Mothers. Göteborg

- Benson, F.D. (1991). The Role of Frontal Dysfunction in Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Jurnal of Child Neurology. Vol.6. (pp 10-12).
- Cantwell, D.P. (1987). How Are DSM-III and DSM - III (R) Used to Make the Diagnosis of Attention Deficit Disorder? In Loney, F. (Ed), The Young Hyperactive Child. (pp 5-17). New York: The Haworth Press.
- Feingold, B.F. (1975). Why Your Child is Hyperactive. New York: Random House.
- Ingersoll, B. (1988). Your Hyperactive Child. New York: Doubleday.
- Smith, C.R. (1991). Learning Disabilities: The Interaction of Learner, Task and Setting. (2nd ed). Needham Heights, M A: Allyn and Bacon.
- Szumowski, E.K., Ewing, L.F. & Campbell, S.B. (1987). What Happens to “Hyperactive” Preschoolers? In Loney, F. (Ed), The Young Hyperactive Child. (pp 75-88). New York: The Haworth Press.
- Taylor, E.A. (1986). The Causes and Development of Hyperactive Behaviour. In Taylor, E.A. (Ed), The Overactive Child. (pp 118-160). London: Mac Keith Press.

*Rygos pedagogikos ir švietimo vadybos akademija (Latvija)*

# VON DER POLYTECHNISCHEN OBERSCHULE ZUR DEMOKRATISCHEN SCHULE IM FREISTAAT THÜRINGEN

Hannelore Lutze

Die Polytechnische Oberschule in der ehemaligen DDR war wie in der ehemaligen Sowjetunion und in Litauen staatlich zentriert und von der kommunistischen Partei reglementiert. Dies zeigte sich nicht zuletzt im Bildungs- und Erziehungsziel der allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit. Als oberster Wert für die Erziehung galt die Liebe zum sozialistischen Vaterland. Damit wurden Erziehung und Bildung in der Schule an einem normativen Bildungsideal ausgerichtet, ohne daß dasselbe kritisch hinterfragt werden konnte. Dies blieb nicht ohne Folgen für die Lehrertätigkeit bzw. für das Lehrer-Schüler-Verhältnis in der Schule. Die Lehrer waren einseitig auf die marxistisch-leninistische Weltanschauung orientiert, sie gingen von ihrer führenden Rolle im Unterricht aus und beachteten nicht genügend die Komplexität der individuellen Persönlichkeit des Schülers sowie die Differenz von Schule, Unterricht und Leben, die gerade im Lehrer-Schüler-Handeln zu vermitteln gewesen wäre.

Die starke staatliche und ideologische Reglementierung der Schule und des Unterrichts führte die Lehrer in der ehemaligen DDR häufig dazu, den vorgegebenen Lehrplan starr zu erfüllen, obwohl, so sind meine Erfahrungen, viele Lehrer ihre Schüler auch ein Stück in moralische und ästhetische Reflexionen, unabhängig vom Lehrplan und den staatlichen Anordnungen, eingeführt haben.

Nach 1990 entstand in unserem Freistaat Thüringen eine andere Situation. Die Demokratisierung der Schule erforderte von den Lehrern eine hohe Eigeninitiative, waren doch die Lehrpläne nicht mehr staatlich reglementierend und ideologisch normierend. Statt dessen rückte die individuelle Förderung jedes einzelnen Schülers und damit verbunden eine größere Eigenverantwortung des Lehrers in den Mittelpunkt. Unsere Lehrer, die bisher sehr führungsorientiert unterrichteten, mußten sich mit handlungsorientierten Konzeptionen von Unterricht, der Öffnung von Schule und Unterricht, mit neuartigen Problemen der Differenzierung und Integration sowie mit der Frage nach geeigneten Selektionskriterien auseinandersetzen, um hier nur einige Probleme aufzuzeigen.

Diese neuen Anforderungen an die Schule, an die Lehrer und an das demokratische Leitungsverständnis der Schulleiter gingen nicht reibungslos vonstatten, darüber werde ich näheres in meinem Beitrag ausführen.

Ich möchte abschließend resümierend auf die Forderung von Immanuel Kant, Karl Marx und Theodor Litt, daß auch die Erzieher – sprich die Lehrer – erzogen werden müssen, hinweisen. Eine neue Generation von Lehrern und Erziehern kann nicht problemlos aus den sechs Jahren Erfahrungen mit der Neugestaltung der demokratischen Schule im Freistaat Thüringen hervorgehen – und ich denke dieser Fakt trifft auch auf

die litauische Situation zu. Letztlich haben wir es aber überhaupt mit einem veränderten Generationsverhältnis zu tun, wie es auch die moderne gesellschaftliche Entwicklung hervorbringt.

*Erfurto aukštoji pedagoginė mokykla (Vokietija)*

# PROBLEMS OF SCHOOL MANAGER EDUCATION IN LATVIA

Dace Markus, Dainis Markus

During the recent years a public interest in educational opportunities available to educational administrators in Latvia has been increasingly growing. School managers' interest to obtain an adequate academic and professional education has been substantially facilitated by activities like approaching school manager and administrator certification proposed by the Ministry of Education and Science of Latvia in accordance with Latvia's CM "General Schools Director Certification Regulations" from January 21, 1997. In regulations among others is provided that the Certification Commission will evaluate:

1. director's activities in the field of school management and administration;
2. director's education and the length of service;
3. director's activities in continuing his own education;
4. director's qualifications as provided by references given by experts. [4, 2-3]

Because of substantial changes taking place in Latvia's academic life since the fall of 1995 when the Law on Higher Education has been passed, and university and program accreditation process having started recently, an urgent management problems have to be solved by university administrators as well. [2]

In light of passed regulations and the upcoming accreditation the work of educational establishments is currently being analyzed from different standpoints, strategic development plans are brought forward, and visions how to achieve proposed objectives are discussed. In 1996 professor A. Lgdumnieks published monography "Management"[3] where the pressing problems of modern management and administration were formulated. Since publishing the monography has gained popularity in Latvia. Foreign sources covering management problems like those analysing professional skills necessary for school management are often being quoted in Latvian press as well. [1]

The attention drawn to specifics of school management and the qualifications necessary for having professional success in the field of school management often reveal deficiencies mostly caused by unadequate academic or professional background. The revelation calls for the change in Latvia's school administrator and manager training system. Until the latest any teacher having university degree was entitled to apply for administrative or management positions at schools as well as to fill them. In vocational and trade schools the administrators were sometimes not even required to have a professional background in education. Summarizing the previous experiences and discussing the mission of a school director the educational experts have come to a conclusion that the director in Latvia should be able to act not only as a good manager capable to solve endless financial hardships but also as an experienced educator capable to understand and analyse educational processes as well as to find the right way to meet with challenges. A qualified director should have an excellent interpersonal skills for work-

ing with people as well. For educational authorities it wasn't quite clear until the latest should a perspective administrator's educational background has to be of an academic or professional orientation. Meanwhile the in-service and perspective school administrators rushed to apply for an admission in various master's level educational programs available in Latvia. The requirements to qualifications were stated quite clear - they were applied even to those administrators being granted Doctoral degree in Pedagogics and having life-long professional experience but holding no university degree in education at the same time.

In master's programs offered in Latvia prevailed classes like history of education, theory of education, didactics, as well as some psychology. Study emphasis intended to be put on school management revealed itself only in master's thesis supposed to be written on topic related to school management. After fulfilment of program requirements students were granted Master's Degree in Pedagogics. A few higher education institutions offered a professional master's program in school management as well. In addition to education and psychology these programs offered courses like speech communication, professional language, and similar.

Currently both integration and specialization processes are taking place in Latvia's universities. Unification most evidently reveals itself in those offered study programs where the obligatory part A, being compulsory for both the bachelor and master's degree seekers, has been developed by the subject experts for all Latvian universities identical. It may be noted that the mentioned unification can considerably lighten the program accreditation process currently undergoing in Latvia. As to the parts B and C, a stronger concentration is being allowed there depending on university's profile and capacities as well as a selection of major and minor chosen by student. In total, a master's program requires course work equal to 75 - 80 credits (1 credit per 16 classroom hours). 20 credit points are being given for writing master's thesis.

While working on Master's Program in Pedagogics as well as during preparations for the Conference we have conducted an investigation to compare our existing master's program in school management with the M.E. program in school management offered by the Stockholm University. As a result the conclusions have been drawn as follows.

1. The both programs are basically the same regarding content requirements and the course load.
2. The specifics of the program offered at the Riga Teacher Training and Educational Management Academy and all other Latvia's universities is that the degree there is being given in Pedagogics instead of Education thus requiring more course work in pedagogics and psychology. Instructional process at the Stockholm University is more focusing on broader issues of education covering education both as a process and result.
3. Because of concentration in School Management the master's degree holders coming from the Riga Teacher Training and Educational Management Academy are trained in Pedagogics and School Management. The graduates of the Stockholm University are specialists in Educational Management and Comparative Education (planning, politics, economics, and evaluation of instruction from comparative standpoint).
4. To eliminate discovered deficiencies and broaden professional competencies it



would be desirable to introduce the new study courses at the Riga Teacher Training and Educational Management Academy like

- evaluation of instruction (not planned for implementation yet)
- economics of education (under preparation, to be introduced soon!)
- planning of education (there is a lack of specialists in this field currently in Latvia).

## References

1. Deevy E. *Creating the Resilient Organization: a Rapid Response Management Program*. Prentice Hall, 1995, pp. 121 - 126
2. Kršmiš J. *Universitātes menedžments - problēmas un risinājumi*. In: "Latvijas Vēsture", 1(25), 1997, pp. 12 - 15
3. Lēdumnieks A. *Vadģuana (menedžments)*. Riga, 1996
4. Vispārīzglģtoģoģo skolu direktoru atestāģģģ noteikumi. Apstiprināģģ LR Ministru kabinetģģ 1997. g. 21. janvģģģ

## Santrauka

### MOKYKLU VADOVU IŠSILAVINIMO PROBLEMOS LATVIJOJE

Ryģģģģ su laukiamu mokyklu direktoriu ir jau pradetu aukģģģģ mokyklu akreditavimu Latvijoje žymiai padidejo susidomejimas del galimybiu iģsilavinimo istaigu vadovams gauti atitinkama ir akademinį ir profesionalini iģsilavinima. Specialistai iģnagrįneja užsienio autoriu darbus apie demokratiģko tipo vadovo savybes ir funkcijas.

Referato autoriai analizavo ir palyģģģ Stokholmo Universiteto ir Ryģģ Pedagogikos ir iģsilavinimo vadovavimo aukģģģģ mokyklos magistro laipsnio studiję programas.

Iģvados: RPIVAM (kaip ir kitose Latvijos aukģģģģ mokyklose) magistro laipsni gauna *pedagogijos mokslu srityje*, todėl studijuoģģģģ turi iģmokģģ kelis *pedagogijos ir psichologijos kursus*, bet Stokholmo Universitete gauna *ģvietimo* magistro laipsni, todėl demesys koncentruoģamas I ģvietimo kaip proceso ir rezultato klausimus. Iģsilavinimo vadovo kompetentingumo prapletimui i magistro studijas turetu bģģģ itraukti tokie kursai kaip:

- iģsilavinimo vertinimas,
- iģsilavinimo ekonomika.

Bģģģģ pageidautinas ir kursas "ģvietimo planavimas", kuriam sunku rasti atitinkama destytoja.

*Ryģģ pedagogikos ir švietimo vadybos akademija (Latvija)*

# **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА - ОДНО ИЗ ОСНОВАНИЙ ГУМАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИ**

Елена Михеева

Среди идей, получающих сегодня признание, все большее место начинают занимать идеи педагогики гуманизма, основанной на принципах безоценочного принятия ученика, ненасилия. Это связано с переломным моментом развития общества, когда возникает необходимость переориентации педагогов с директивно-нормативных отношений к учащимся на осознание их личностных качеств, выбор тактики поведения, несущего в себе меньший потенциал принуждения.

Главным предметом профессиональной деятельности учителя является внутренний мир школьника. Это -то, с чем должен работать специалист: формировать, направлять, корректировать. Для этого учителю необходимо понимать учеников. Понимание воплощается в интерпретации. Вопросам интерпретации в последние годы посвящено несколько психологических исследований (В.Н.Куницына, В.Н.Панферов, Т.В.Пелевина и др.), в которых решаемые задачи вытекают из требований различных сфер практики.

Психологическая интерпретация личности есть “процесс актуализации в сознании людей связей внешне проявляемых признаков человека с психологическими качествами его личности” (6, с.44). Эта связь замыкается в практическом взаимодействии, предопределяя их взаимоотношения и выбор тактики поведения.

Таким образом, профессионализм, мастерство учителя связаны со способностью к психологической интерпретации личности ученика по внешности, отражению сущности школьника по его невербальному поведению.

Под внешностью мы понимаем совокупность анатомических, функциональных и социальных признаков человека. Невербальное поведение определяется как “ социально- и биологически обусловленный способ организации усвоенных индивидом невербальных средств общения, преобразованных в индивидуальную, конкретно-чувственную форму действий и поступков”(4, с.18). Сегодня очевиднее становится интерес психологов и педагогов к проблемам невербального поведения, его функциональным возможностям ( 2, 3, 5, 8 и др.). Известно, что диапазон функций, выполняемых невербальными средствами общения, широк и разнообразен. Несмотря на это, имеется ряд экспериментальных подтверждений того, что в школьной практике не учитывают невербального поведения учащихся (В.В.Битуев, Е.В.Кузнецова и др.). Это приводит к ошибкам в педагогической деятельности.

Из этого следует, что уже в процессе обучения будущих учителей в вузе

следует больше обращать внимание на их психологическую подготовку, как суб"екта невербальной коммуникации, делая акцент на развитие способности к психологической интерпретации, к постижению знаково об"ективированного смысла.

Наше исследование было направлено на выявление структурных и содержательных изменений психологической интерпретации ученика, как образно-понятийного суждения, в процессе профессионального становления учителя. Об"ектом экспериментального исследования были студенты первого и выпускного курсов Лиепайского педвуза и учителя школ Латвии с различным стажем работы. В качестве об"екта отражения, на основе которого строилась психологическая интерпретация, было выразительное поведение и внешность ученика, заснятого на видеопленку в ситуации урока. После просмотра испытуемым предлагалось дать свободную характеристику ученика. Полученные тексты-характеристики были подвергнуты контент-анализу.

Анализ полученных данных показал, что в процессе профессионального становления будущего учителя в вузе, с переходом к самостоятельной профессиональной деятельности и в зависимости от ее продолжительности наблюдается структурная вариативность психологической интерпретации личности ученика, изменение ее содержательного разнообразия. Так, для суждений первокурсников характерно перечисление физических данных ученика, простое описание элементов экспрессии, фиксирование его действий, называние несложных качеств. При этом они пользуются оценочными стереотипными определениями, типа "золотая середина", "камчатник" и т.д., заимствованными у педагогов, что свидетельствует об отсутствии опыта для собственной проекции ученика. Образ школьника диффузен.

Суждения студентов-выпускников о воспринимаемом ученике представляют собой развернутое описание, с нюансированной характеристикой коммуникативных свойств.

У начинающих самостоятельную деятельность учителей описание личности ученика становится менее развернутыми, появляются интегративные определения, отражающие интерес молодых специалистов к индивидуальным особенностям школьника.

Интерпретация опытных учителей отличается структурностью, выделением системообразующих признаков и шкал, наличием обобщающих определений, выражающих сущность воспринимаемого человека

Таким образом, установлены количественно-качественные изменения в психологической интерпретации личности ученика по внешности по мере овладения профессией. Но если бы все определялось внешними факторами, то суждения были бы единообразными. В действительности этого нет, а существуют выраженные различия, определяемые индивидуальной практикой жизнедеятельности, реагирования на психический мир другого человека. В нашем исследовании обнаружена связь между психологической интерпретацией суб"екта и его когнитивной сложности.

Итак, наличие установленных психологических фактов позволяет шире и глубже взглянуть на проблему понимания учителем личности школьника.

Обращенность к личности ребенка позволяет рассматривать психологическую интерпретацию как одно из важнейших оснований современной педагогики сотрудничества, а также гуманизации всего учебно-воспитательного процесса, где реализуется мысль о необходимости учета психологии ученика при работе с ним.

## **Литература**

1. Битуев В.П. Психология взаимоотношений учителя и учащихся. - Улан-Уде: Бурят. кн. изд-во, 1972.- 115с.
2. Бодалев А.А. Психология личности. - М.: МГУ, 1988. - 190с.
3. Горелов И.Н. Невербальные коммуникации. - М., 1980. - 104с.
4. Лабунская В.А. Невербальное поведение ( социально- перцептивный подход). - Ростов-на-Дону: Ростов. ун-т, 1986. - 136с.
5. Лабунская В.А. Психология экспрессивного поведения. - М.: Знамя, 1989. - 64с.
6. Панферов В.Н. Социально-психологическая интерпретация личности как феномен познания человека человеком// Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга: Тез. докладов. - Краснодар, 1975. - С.46-48.
7. Панферов В.Н. Проблема взаимосвязи об"ектных и суб"ектных свойств человека// Вопросы психологии межличностного познания и общения: Сб. научных трудов. - Краснодар, 1983. - С.78-85.
8. Штангль А. Язык тела. Познание людей в профессиональной и обыденной жизни. - М., 1988. - 97с.

*Liepojos pedagoginis institutas (Latvija)*

# THE ENGLISH STUDIES WEB: HUMAN RESOURCES AND THE MACHINE

Fritz-Wilhelm Neumann

This survey of the recent evolution of English Studies facilities will focus on two aspects: The richness of text resources all over the world and the possibility to integrate the machine-readable library into the curriculum of teaching arts and humanities.

Nowadays, contemporary literature classes can abundantly supplied with materials drawn from the Net. The World Wide Web is the means of access to a global library, which is an asset wherever university libraries do not meet the standards required for keeping up with international competition. For many colleges all over the world, which are far from the beaten tracks of academic routine and the well-supplied shelves of central western libraries, the web will offer the exciting opportunity of adding to their own department the virtual library established through the global network.

The most convenient fields of study are contemporary literature (let's take an author like Salman Rushdie, e.g.), the American and the British theatre including many servers with references to Shakespeare, corpora of English and other languages for systematic linguistic research. Equally, „cultural studies“ on the Net would be rewarding to the most unbelievable extent. Have a look at virtual community activities in the west of the United States, at Usenet discussion groups and at the internet relay chat, just consider the display of cultural activities (movie history, picture galleries, football clubs etc.). The most important achievement of digital infrastructure, however, is the network of open-access catalogues, which has come into being in many places.

If in some respects we already depend on this new service, we should not disregard the traditional resources of scholarship. Are we bound to become slaves of ‚Web imperialism‘ because it is so efficient and forceful a provider of information? We should be aware that there are a number of inconveniences, indeed. Writing and publishing for the Net means giving up your mother tongue as a language fit for scholarly exchange. We should not disregard the fact that the Internet raises English into the rank of the only language suitable for global communication and competition. The loss of status of German as a language as a currency accepted in the world of science and learning is severely felt, as it mirrors the decline of Germany as an industrial power. But the problem of native languages or vernacular coming under the pressure of global speech will be resented in many places in Europe and elsewhere. Language is national culture, whereas global village idiom is going to replace and to repress local identities. Let us watch out for ‚cyber imperialism‘ more closely.

Teleteaching might help many departments to keep up with international academic requirements. Students work on the materials made available by a group of research specialist on postmodernism. You opt for the postmodern theatre package accessible on the server of, for instance, my own electronic journal, or at the University of Texas at Austin - and insert this course into your own curriculum. Papers will be transmitted by

e-mail and marked by somebody in the UK or in the U.S.A. The credits awarded will be supported or adapted to local requirements by the instructor who tutors this class at your home university. In a way it is quite simple, and as you might know, the EU is funding initiatives which conform with this line. But let us be honest. Teleteaching will never replace teaching on the spot, namely working with students on the text word by word, idea by idea. Teaching means training skills such as giving expression to your own ideas, but as it aims at the same time at personality building, the dialogue between tutor and scholar should always be in the centre of education. Read Plato about Socrates' distinction between information and true knowledge (Phaidros).

If the virtual library replaces the book, there are two more problems we have to take into account. The abundance of information can easily cause a state of cognitive entropy, which, as a counterpoise, requires a very sound training in the essentials of knowledge and orientation in society. Due to recent developments, information society should be named 'simulation society'. The most disquieting progress achieved in modern electronic data processing is not what James Beniger describes as the 'control revolution' of the last 150 years - we automatically make use of it whenever we use our mobile phones or book a flight - the true revolution is taking place in video games and computer simulation equipment. Due to incredibly fast processors and to the immense storage capacity of our machines, in cybersociety the computer will create an infantile world of its own, and many people will be tempted into it. The pressures of the electronic industry are not receding. The most devastating predictions of postmodernism about the degree of inauthenticity of our worlds will come true. But perhaps the simulation syndrome will only hit the western male suburban middle-class?

This paper, however, is to suggest how to efficiently use Net resources in education. As we have got to master the machine and being constantly aware that we might be mastered by the machine instead, we need to teach the confidence of reading and communicating without the machine, but at the same time, we have to teach a number of basic skills to handle information stored and presented in electronic form. In research, the computer cannot be beaten in its function as a useful tool. But what about the machine-readable text, linguistic or literary, and the immense database for more general purposes? We must make see our students the structures of the virtual world, so that the computer will appear as what it really is: a tool invented by man to master his environment. Let us use it as we are using cars, xerox machines, cameras or phones or fridges.

*Erfurto aukštoji pedagoginė mokykla (Vokietija)*



# **LEGITIMATIONSPROBLEME VON BILDUNG UND SCHULE ANGESICHTS EINES VERÄNDERTEN GENERATIONENVERHÄLTNISSES. EINE POLITISCHE HERAUSFORDERUNG FÜR DIE EUROPÄISCHE DEMOKRATIE**

Siegfried Protz

Ich verstehe meinen Beitrag als einen Versuch, die Schwierigkeiten, die sich für Bildung und Schule in Europa aus den gegenwärtigen Konstellationen zwischen den Generationen einschließlich des Wertewandels und der Krise der Arbeitsgesellschaft ergeben, wenigstens ein Stück weit aufzuklären und transparent zu machen. Insofern geht es um die Legitimation der Bildungs- und Erziehungsaufgabe der Schule im europäischen Einigungsprozeß.

Da die mit dem europäischen Einigungsprozeß verbundene Problematik einer politischen Selbstbestimmung des noch werdenden europäischen Bürgers eine das ganze 20. Jahrhundert durchziehende widersprüchliche Geschichte hat, deren Unwägbarkeiten sowohl in die Vergangenheit der jetzigen Erwachsenen zurück- als auch in die Zukunft der künftigen Generationen vorausreichen, stellt sich – in Abwandlung eines Schleiermacher-Wortes – die Frage: Was können die ältere und die jüngere Generation noch füreinander und miteinander wollen? Was können sie überhaupt noch voneinander erwarten? Welche Perspektiven und Probleme ergeben sich daraus für die Schule unter den Bedingungen des europäischen Einigungsprozesses?

Die historische Situation der Schule ist wohl primär dadurch bestimmt, daß sie hinsichtlich ihres Bildungsauftrages nicht mehr auf Einverständnis und stillschweigende Übereinkünfte bauen kann. Das ist Ausdruck der Tatsache, daß Entscheidendes in unserer Gesellschaft insgesamt, in den Grundlagen unseres politisch-gesellschaftlichen Lebens, fragwürdig geworden ist. Das heißt auch, daß das, was an der Oberfläche als Krise der Jugend beschrieben wird, in Wirklichkeit Ausdruck und Element einer gesellschaftlichen Krise ist. Davon bleibt die Erziehung sowie die Schule nicht unberührt. Die Wirklichkeit etwa der Schule aber scheint dadurch bestimmt, daß diese gesellschaftliche Organisationsform, in der die Generationen aufeinander bezogen sind, davon keine Notiz nimmt und in der Tat durch eine spezifische Form von Gewaltverhältnis das abhanden gekommene Einverständnis ersetzt; dabei gilt hier, wie in anderen Zusammenhängen, daß Zwang und Gewalt da immer größer werden, wo Verhältnisse aus sich heraus nicht mehr stimmen. Das gilt sicher für den Bereich der Schule in besonders starkem Maße.

Lehrer und Schüler stehen sich in der Schule eben als Lehrer und Schüler gegenüber, nicht in offenen Kommunikations- und Interaktionsformen, in denen Austausch und

Reflexion von unterschiedlichen Lebenserfahrungen und den daraus resultierenden unterschiedlichen Sichtweisen, Orientierungen, Sinndeutungen erfolgen.

Es erscheint also als dringlich, sich darüber Gedanken zu machen, was dies in der konkreten Form, in der dies heute der Fall ist, für die Schule bedeutet, oder umgekehrt ist zu fragen, was die Probleme und Schwierigkeiten der Schule, wie wir sie heute vor uns sehen, vielleicht mit einer spezifischen und schwierig gewordenen Form des Generationenverhältnisses zu tun haben. Die Erziehungspraxis – davon gehe ich aus – findet immer eine historisch konkrete, bestimmte Form des Generationenverhältnisses vor, die ihrerseits eingebettet ist in gesellschaftlich-geschichtliche Dimensionen. Damit muß sich die Reflexion auseinandersetzen, um wenigstens ein Stück weit die Bedingungen aufzuklären, unter denen die Schule in einer konkreten historischen Situation ihre Aufgaben zu erfüllen versucht.

Hierbei geht es um die Frage, wie historische Wandlungsprozesse, die Heranwachsende und Erwachsene offensichtlich in unterschiedlicher Weise betreffen und die Konflikte auf einer sehr grundsätzlichen und tiefgreifenden Ebene produzieren, das Verhältnis der Generationen bestimmen. Denken wir dabei an Stichworte wie ‚gesellschaftlicher Wertewandel‘ oder ‚Krise der Arbeit‘. Die Beziehungen zwischen den Generationen werden also nicht nur durch die Verhältnisse des Bildungswesens bzw. der Schule bestimmt, sondern sie sind eingebettet in größere gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge und Wandlungsprozesse. Deshalb wird in meinem Beitrag explizit Stellung genommen:

- zu den Beziehungen zwischen den Generationen und den Bedingungen eines epochalen Wertewandels einschließlich der Krise der Arbeitsgesellschaft
- zum Wertewandel und neuen Selbstverständnis der Jugend
- zur Problematisierung und Auflösung des Erwachsenenstatus als einer festen Größe in Erziehung, Schule und Unterricht

Wichtige Faktoren in diesem Zusammenhang sind sicherlich die Beschäftigungsprobleme in einer Phase erheblicher Arbeitslosigkeit, die von untergeordneten Arbeitstätigkeiten ausgehend Folgen für Selbstbewußtsein und Selbstwertgefühl haben, und schließlich der Zwang zu dauerndem Wechsel und Sich-Einstellen auf neue berufliche Notwendigkeiten im Gefolge technologischen Wandels und wirtschaftlicher Krisen. Hierher gehört auch die Tatsache, daß das durchschnittliche Erwachsenenleben mehr und mehr anstatt von prinzipiellen Werten und Normen durch pragmatische Alltagsorientierungen gekennzeichnet ist. Die Erwachsenen vertreten heute gegenüber der Jugend keine festgefügte Welt- und Lebensordnung mehr, sondern pragmatische Lebensregeln; dies dürfte zumindest weitgehend der Fall und die Regel sein – ausgenommen vielleicht Bevölkerungsgruppen, bei denen noch starke religiöse Bindungen vorhanden sind. Aufs Ganze gesehen haben herkömmliche Traditionsbestände, die die Legitimation von Werten und Normen sicherten und damit sinn- und motivstiftend wirkten, im historischen Prozeß weithin ihre Verbindlichkeit verloren.

Dieses Vorherrschen pragmatischer Orientierungen gegenüber identifizierbaren Lebensentwürfen bedeutet aber, daß für die Ausarbeitung eigener Lebens- und Identitätsentwürfe für die Heranwachsenden eine wichtige Voraussetzung fehlt. Die Aufgabe, einen individuell erfahrbaren und zugleich gesellschaftlich gestützten

Lebenssinn, also eine Antwort auf die Frage zu erarbeiten, welchen Sinn ich eigentlich dem Ganzen geben kann, bleibt ungelöst. Die Jugendlichen müssen die Sinnfrage für sich selbst lösen, auf eigene Faust; die jugendliche Subkultur hat unter anderem auch diese Funktion, wenn auch, wie zu zeigen sein wird, mit spezifischen Folgen.

Weiterhin scheint in diesem Zusammenhang die Tatsache einer tiefgreifenden Problematisierung und Nivellierung des Erwachsenenstatus im Vergleich zu anderen Phasen des Lebenslaufs, insbesondere zu Kindheit und Jugendalter von Bedeutung. Sie ist einmal durch reale Erfahrungen und Entwicklungen bestimmt: Der Erwachsenenstatus ist durch vielerlei Veränderungen brüchig geworden und seiner scheinbaren Unangreifbarkeit beraubt.

Das Fazit lautet, daß die Schule offensichtlich keinen sozialen Raum der Auseinandersetzung zwischen den Generationen mehr darstellt und daß dort der Konflikt, soweit er die Beziehungen zwischen unterschiedlichen Generationen betrifft, in einem fragwürdigen Sinn ‚ruhiggestellt‘ ist. Ausgetragen werden die Kämpfe entweder auf der Straße oder aber im eigenen Innern.

Dabei müssen vor allem auch ‚die Kosten‘ gesellschaftspolitischer Art bedacht werden, die mit der skizzierten Lage verbunden sind: Kann sich eine Gesellschaft – so ist zu fragen – den mit diesem Sachverhalt notwendig verknüpften Verlust an menschlicher, individueller Entfaltung, an Mündigkeit, an Potentialen gesellschaftlicher Veränderungsprozesse – sofern Vermenschlichung der Gesellschaft eine dauernde Aufgabe der Politik ist, unabhängig von Konjunkturen und Zyklen der Wirtschafts- oder Bildungspolitik – eigentlich leisten?

Was bedeutet das für die Legitimation von Bildung und Schule im europäischen Einigungsprozeß?

Das Nebeneinanderbestehen einer Vielfalt von Wertorientierungen, Kulturen und Lebensauffassungen kann in Europa als der Kontext angesehen werden, in welchem Bildung stattfindet und Schule zu gestalten ist. Auf die Frage, was Kinder und Schüler in der Schule lernen sollen, lassen sich heute keine verbindlichen und eindeutigen Antworten mehr geben. Dieser Ausgangspunkt zieht aber anders, als man vielleicht erwarten könnte, keine Ablehnung des Allgemeinen in der Bildung, um die Aufgaben die Schule zu begründen, nach sich. Allerdings wird dieses Allgemeine konstitutiv für eine Erfahrung, die gerade zum Ziel hat, die Vielgestaltigkeit sichtbar werden zu lassen, Empfindsamkeit für das Fremde und Achtung vor dem Anderen zu entwickeln, ein Bewußtsein für die Relativitäten heranzubilden und Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen. Was heute durch Bildung universalisiert, das heißt allgemein werden kann und muß, das ist die Sensibilisierung für Unterschiede.

Worin besteht nun aber das ‚Allgemeine‘ in der Bildung heute, um die differenzierten und komplexen Aufgaben, vor denen Schule im europäischen Vereinigungsprozeß steht, begründen zu können? – Als Kern eines solchen Verständnisses von Allgemeinheit lassen sich in Anlehnung an die Klassiker bildungstheoretischen Denkens: Rousseau, Kant, Humboldt, Herbart, um nur einige zu nennen, die Spannungsbeziehungen (Differenzen und Vermittlungen) zwischen theoretischen, ethisch-moralischen und ästhetischen Dimensionen der Bildung ausmachen. Hierbei geht es keineswegs um die Rekonstruktion kanonischer Bildungsvorstellungen; d.h. es geht hier nicht um materiale Fragestellungen, sondern um den Aufweis von Denk-, Urteils-, Handlungs- und Gestaltungsstrukturen,

die intra- und interkulturell Brücken und Wege der Verständigung für ein europäisches Bildungsverständnis unter den heutigen Bedingungen zum Inhalt haben. Letztlich haben wir hier ein formales Problem vorliegen, das – wie im folgenden ausgeführt werden wird – sich aber von der theoretischen Dimension über die ethisch-moralische Dimension bis hin zur ästhetischen immer mehr materialisiert, in dem Sinne, daß die ästhetische Dimension der Bildung genau jene Vermittlung zwischen den unterschiedlichen Wertvorstellungen der Kulturen und Individuen so zu leisten vermag, daß die Differenzen begreifbar und verhandelbar werden.

Die Regeln kultureller Begegnung und Verständigung zwischen den Kulturen der unterschiedlichen Länder und Regionen in Europa sowie einer zu weckenden Neugier auf das kulturell Andere bzw. Fremde und das Umgehen mit demselben machen zweifellos einen wesentlichen Schwerpunkt der Aufgaben von Schule im europäischen Einigungsprozeß aus. Für schulisches Lehren und Lernen bedeutet dies, vom Erleben des Anderen, von gelebten und erzählten Erfahrungen auszugehen, in Form einer dialogischen Erziehung, in der das Generationsverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden selbst zu reflektieren sein wird, in Verständigungsstrukturen einzuführen und durch ethisch-moralische Reflexionsprozesse die Schüler zu befähigen, eigene Handlungsperspektiven aufzubauen. Dabei werden Diskurs-, Reflexions-, Urteils- und Handlungsstrukturen selbst zu Gegenständen der Schule und des Unterrichts. Das Handeln allerdings kann weder gelehrt noch gelernt, sondern muß selbst individuell verantwortet werden.

Ein derartiges Verständnis vom Allgemeinen in der Bildung strebt im Sinne Adornos eine „Entprovinzialisierung“ des Denkens, die Befreiung des Menschen von der Voreingenommenheit und den Beschränkungen des „provinziellen Ichs“ an. Die Betrachtung von außen, die Dezentrierung des Blicks, die eine Kommunikation mit anderen Kulturen eröffnet, kann der erste Schritt sein, die eigene Provinz nicht nur als verlässlichen Halt, sondern auch als kulturelle Herkunftseinheit zu sehen, die begrenzt, indem sie orientiert. Die Fiktionen unserer Identität werden erst sichtbar, wenn wir uns der Diversität erinnern und Pluralität zu achten lernen.

*Erfurto aukštoji pedagoginė mokykla (Vokietija)*

# **DER GESCHICHTSUNTERRICHT IM WIDERSTREIT ZWISCHEN NATIONALER UND EUROPÄISCHER PERSPEKTIVE – EIN BEITRAG FÜR EIN EUROPÄISCHES BÜRGERBEWUßTSEIN**

Rainer Schlundt

Nationale Geschichtsschreibung diente, ebenso wie die territoriale oder dynastische im 17. und 18. Jahrhundert, der Legitimation von Staaten. Neugeschaffen, entstanden zumeist aus Kriegen, umfaßten solche Staaten in den seltensten Fällen eine historisch gewachsene Einheit, welcher Art auch immer. Um diesen neu erschaffenen Staat dennoch zu legitimieren, wurden ältere Ligaturen herangezogen wie Volk oder Volkstum, Rasse, Sprache, Kultur – oder eben die Nation. Es gelang dabei den Staatsrechtlern bis heute nur selten, eine allgemein gültige Definition zu liefern; dies wird auch deshalb nicht verwundern, wenn man die Staaten und besonders die Nationalstaaten als „Episoden der europäischen Zivilisationsgeschichte“ (Peter Glotz) bewertet. Neben den Juristen lieferten vor allem die jeweiligen Historiker die angeblichen Belege für die Berechtigung dieser Staaten und ihrer jeweiligen Politik, die, in den meisten Fällen aggressiv, auf den Nachbarstaat ausgerichtet war. Die Geschichtswissenschaft lieferte somit nicht selten die politischen Argumente, Politik und Wissenschaft ergänzten sich trefflich, nicht grundlos nahm deshalb die Geschichtswissenschaft im 19. Jahrhundert in Deutschland diese staatstragende Rolle ein. Die Auswirkungen für die Schule, den Geschichtsunterricht, lagen auf der Hand: Die Schule als Institution des Staates, noch dazu in einem Obrigkeitsstaat oder einer Diktatur, übernahm die strenge Vermittlung der gewünschten politischen, vorgeblich nationalen und anscheinend historischen Inhalte. Geschichtsunterricht wurde so für lange Zeit hindurch zu dem Gesinnungsfach schlechthin, mit dem sich ein nationales Bürgertum identifizieren konnte.

Diese geistige und mentale Basis bröckelte mit dem Ende solcher deutschen Staaten; sie mußte obsolet werden, als der Begriff der ‚Nation‘ in einem erweiterten Deutschland mindestens seit 1989 neu definiert werden mußte.

Als Ersatz, der zunächst unverfänglich schien, weil ihm ja kein politisches oder staatliches Gebilde entsprach, bot sich der Blick auf Europa, die europäische Perspektive an. Den sicheren Platz, den staatlicher Geschichtsunterricht innerhalb dieses Europa einnehmen wird, gilt es nun zu bestimmen.

Neben der bisher ungeklärten Spannung zwischen Nation und Staatenbund Europa und neben der noch nicht gelösten Unterscheidung zwischen politischem Europa und Europa als Zivilisationsphänomen wird die notwendige Charakterisierung eines ‚europäischen‘ Geschichtsunterrichts angesprochen werden müssen. Der Streit zwischen nationalen Geschichtsbüchern oder eben einem ‚europäischen‘ Geschichtsbuch wird dabei ebenso eine Rolle spielen wie die Frage nach dem Prinzip solch eines Unterrichts.

Ob dabei das anthropologische Moment den entscheidenden Anteil haben wird – wie der Autor dies wünscht – wird im Vortrag untersucht und auf seine zukünftige Brauchbarkeit gerade in den jungen Staaten des Baltikums geprüft werden.

*Erfurto aukštoji pedagoginė mokykla (Vokietija)*



# TEACHING EARLY-MODERN ENGLISH LITERATURE

Sabine Schülting

In a recent article Steven Mullaney maintains that the New Historicism analyses “the literary as both a form of and a forum for cultural practice” and that it focuses “on literary analysis as a vehicle rather than an end in itself - a means of gaining access to other cultural forums and to the complex and heterogeneous processes through which social meaning and subjects are produced” (Mullaney 1996: 19). Literature (re-)writes, transmits and negotiates the ways in which a given culture constructs identities and controls social behaviour. It is thus one of the cultural institutions which organises processes of inclusion and exclusion, while simultaneously textualising them. In other words: although literature is one of the technologies of power within a given culture, it nevertheless discusses, questions or even subverts them. If literary texts are regarded in the context of their culture, that is, in their interrelations and intersections with other cultural texts, literary studies become a means of studying culture and thus of cultural critique. However, if, according to Derrida, “il n’y a pas de hors-text”, then the scholar can never speak from an objective or universally valid position and the analysis of a historically or geographically different culture reveals as much about the critic’s own set of beliefs as it does about the object of his or her studies. This means that we cannot reconstruct the cultural ‘reality’ of past ages or other societies. If we study and teach early-modern literature at the end of the twentieth-century, we will necessarily be led by our own epistemological categories, questions and problems. However, this inevitable historicity of any reading does not imply the failure of historical analyses. On the contrary, it can be regarded as the precondition for historical readings as understood by Walter Benjamin, that is, readings which produce “dialectical pictures”. For Benjamin, a “dialectical picture” is a momentary merging of past and present, through which the past becomes intelligible and, in turn, illuminates the present.

In my paper, I will try to illustrate these theoretical ideas by reference to William Shakespeare’s *Othello*. I will analyse early-modern strategies of constructing differences (between men and women as well as between Europe and its Others). This throws light on the beginnings of colonialism (not only) in Europe, where there has been a renaissance of racism in recent years. I will also try to work out the historical differences between the early seventeenth and the late twentieth centuries in order to bring evidence to counter the notion that ethnocentrism and xenophobia are fundamental features of any society. Early-modern representations of non-Western cultures are by no means ‘better’ or more ‘humane’ than ours, but they can nevertheless question our ways of seeing and judging. Whereas S. T. Coleridge, reading Shakespeare’s *Othello*, found it “monstrous to conceive this beautiful Venetian girl falling in love with a veritable Negro”, it must have been at least conceivable (and maybe even acceptable) in Shakespeare’s time, although Othello’s skin colour certainly provides the basis for Iago’s plot. The play points to the instability and theatricality of early-modern identities, which were not tied to a supposedly ‘natural’ body. In the sixteenth and seventeenth centuries, differ-

ences between human beings were not perceived in terms of corporeal characteristics but rather by religious and/or cultural attributes, which could be indicated, but not caused, by skin colour.

Traditionally, teaching Shakespeare's plays has consisted of little more than familiarizing the students/pupils with one of the great writers of English literature. However, by turning literature teaching into the teaching of culture we can not only impart an idea of the 'poetics' of early-modern culture in general, but also take early-modern texts as the point of departure for a discussion of current social problems and conflicts. Instead of proposing the universal validity of Shakespeare's art, the teacher should therefore emphasize the historicity of his plays. This requires new emphases in the teaching of literature and at least the consideration of other cultural texts (literary and non-literary) which all go to form the indivisible network of writing culture. The final part of my paper will offer some suggestions as regards the didactics and methodology of teaching early-modern English literature, which might help to realize these aims in class.

## Bibliography

- Barthelmy, Anthony Gerard. *Black Face, Maligned Race: The Representation of Blacks in English Drama from Shakespeare to Southerne*. Baton Rouge/London 1987.
- Greenblatt, Stephen. *Renaissance Self-Fashioning: From More to Shakespeare*. Chicago/London 1980.
- Hall, Kim F. *Things of Darkness: Economies of Race and Gender in Early Modern England*. Ithaca/London 1995.
- Hendricks, Margo, and Parker, Patricia (eds.) *Women, 'Race,' and Writing in the Early Modern Period*. London/New York 1994.
- Hodgen, Margaret. *Early Anthropology in the Sixteenth and Seventeenth Century*. Philadelphia 1964.
- Laqueur, Thomas. *Making Sex: Body and Gender from the Greeks to Freud*. Cambridge, Mass./London 1990.
- Loomba, Ania. *Gender, Race, Renaissance Drama*. Manchester etc. 1989.
- Mullaney, Steven. "After the New Historicism". In: Terence Hawkes (ed.) *Alternative Shakespeares*. Volume 2. London und New York 1996, pp. 17-37.
- Newman, Karen. "'And Wash the Ethiop White': Femininity and the Monstrous in *Othello*". In: Jean E. Howard and Marion F. O'Connor (eds.). *Shakespeare Reproduced: The Text in History and Ideology*. New York/London 1987, pp. 142-162.
- Orgel, Stephen. *Impersonations: The Performance of Gender in Shakespeare's England*. Cambridge 1996.
- Shakespeare, William. *Othello*. 1604.

*Erfurto aukštoji pedagoginė mokykla (Vokietija)*

# **AUTONOMIE VERSUS STAATLICHKEIT DER SCHULE – DAS BÜRGERBEWUßTSEIN AUF DEM PRÜFSTAND**

Birgit Smolinski

Heute wird da und dort angezweifelt, ob das in wesentlichen Zügen im 19. Jhdt. entstandene, moderne, vom Zeitalter der Industrialisierung und Nationalstaatlichkeit geprägte Bildungswesen modernen Anforderungen und erst recht denen des kommenden 21. Jhdt.s noch zu genügen vermag. Öffentliche Bildung und die staatliche Schule sind das Grundkonzept der europäischen Aufklärung, welches sich seit dem 18. Jhdt. in allen hochentwickelten, industriellen und postindustriellen Gesellschaften breit durchsetzte und auf mehr oder weniger unangefochtene Akzeptanz bauen konnte.

Das ist spätestens seit den 80er Jahren dieses Jahrhunderts nicht mehr so. Postmoderne und Wertrelativismus, ökologische, multikulturelle und wissenschaftskritische Ansätze, aber auch religiöser Fundamentalismus fordern aus je unterschiedlicher Perspektive das traditionelle Konzept einer Beschulung, welche wesentlich durch die öffentliche Hand besorgt wird, heraus. Hieraus ergibt sich meine Thematik „Autonomie versus Staatlichkeit von Schule – Das Bürgerbewußtsein auf dem Prüfstand“.

Die Legitimationsproblematik von öffentlicher Bildung und Schule wird seit Mitte der 80er Jahre insbesondere durch zwei Entwicklungen zusätzlich verschärft. Die eine ist wohl eher mit wirtschaftlichen und wirtschaftspolitischen Motiven in Verbindung zu setzen, während die andere politischen Entwicklungen in jüngster Zeit geschuldet ist. So auch z.T. in Deutschland. Die Frage nach den Effekten und – deutlicher – nach der Effizienz bezüglich liberalökonomischer Maßstäbe von öffentlicher Bildung und Schule hat seither weite Kreise gezogen. Man drängt von wirtschaftsliberaler Seite auf eine ‚Entstaatlichung‘ der Schule.

Im Rahmen von Diskussionen zur Effizienz von Schulen oder im Sinne einer Evaluation bisheriger Leistungen des Bildungswesens ist auch die Frage zu sehen: „Was sind gute Schulen?“ Eine weitere Herausforderung an das von mir bearbeitete Thema erwächst aus dem Problem der europäischen Integration, die nicht vor den einzelnen nationalen Bildungs- und Schulkonzepten Halt machen wird. Auch wenn die tatsächliche Zukunft der öffentlichen Bildung und der Schule im Widerstreit zwischen Autonomiebestrebungen und staatlichen Anforderungen nicht absehbar ist, so möchte ich doch ein Stück mögliche Aufklärung betreiben. Es wird einen gewaltigen Unterschied ausmachen, ob wir uns aus dem Konzept der Aufklärung verabschieden und öffentliche Bildung nach dem Vorbild von Supermärkten organisieren und die Qualität derselben nach Effizienzkriterien bestimmen, oder ob wir Wege finden, schulische Bildung zu liberalisieren, ohne einem reinen Marktgeschehen das Wort zu reden.

Diese Anpassung oder dieser Modernisierungsbedarf kann gefährlich für die Schule sein, bietet aber auch Chancen. Es muß uns aber bei alledem – einschließlich der europäi-

schen Integration – um die Verbesserung schulischer Bildung gehen. Dabei sind folgende vier Zielbestimmungen zu berücksichtigen, die sich gleichwohl nie gleichzeitig und wahrscheinlich auch nicht in irgendeiner gutartigen Kombination werden verwirklichen lassen:

- Gleichheit: Jeder soll die gleiche Chance der Bildung erhalten.
- Freiheit: Jeder soll seinen eigenen, ihm gemäßen Weg im Bildungswesen wählen können.
- Qualität: Der einzelne Bildungsgang soll ein möglichst hohes inhaltliches Niveau erreichen.
- Effizienz: Die verfügbaren Ressourcen sollen mit einem möglichst hohen Wirkungsgrad eingesetzt werden.

Mein Vortrag wird zum einen die Heterogenität dieser Zielsetzungen deutlich machen. Zum anderen aber werde ich zeigen, daß wir trotz dieser heterogenen Zielbestimmung auf keine der genannten Kategorien verzichten können, wenn wir uns einen Begriff von dem zeitgemäßen Auftrag eines europäischen Bildungswesens machen wollen. Der Begriff der „Schulautonomie“ muß mehr umfassen als eine bequeme Ausrede staatlicher Verantwortungsunfähigkeit. Es geht nicht um die Legitimation faktischer bildungspolitischer Tendenzen, die ohnehin ablaufen, sondern es geht um die begriffliche Klärung der antinomischen Strukturen einer gesellschaftlichen Institution, der sich unausweichlich die Aufgabe einer generationenübergreifenden Verständigung über die zukünftige Bestimmung eines europäischen Bürgerbewußtseins stellt.

*Erfurto aukštoji pedagoginė mokykla (Vokietija)*

# **УЧЕНИК КАК СУБЪЕКТ ШКОЛЬНОЙ СРЕДЫ В СВЕТЕ ГУМАНИТАРНОЙ ПСИХОЛОГИИ. ПРИНЦИПЫ И ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ.**

Алиция Шерлонг

В конце XX-го века, ввиду приближающегося нового тысячелетия, наблюдается в педагогических науках своеобразный кризис аксиоматического характера. В предметной литературе всё чаще возникают вопросы эгзегетического (объясняющего) типа<sup>1</sup>, которые по своему существу сводятся к научной рефлексии касающейся положений определяющих многоаспектное действие человека в окружающей его действительности.

Одни из них приобретают гносеологический характер, так как они относятся к условиям предоставляющим возможность познавательного контакта человека с миром, а также к типу смылосозидательной реляции сообщаемой его с отдельными элементами этой же действительности. Другие оказываются онтологическими устанавливая предметом своей рефлексии рассуждения на тему пределов, структуры и сущности мира с исторической, культурной и общественной точек зрения. Своё значение имеют и те вопросы, которые поставлены про существо и область воздействия индивидуального субъективизма на знание, так как последний может явиться значительным фактором ограничивающим её или определяющим её партикуляризм. Все эти вопросы, казалось бы, определяют экзистенциальную перспективу каждого человека, а главным образом его самосознание быть интегральной частью большего целого и испытывать своё субъективное существование. Следовательно, ответы на эти вопросы возможно считать элементами составляющими научные теории касающиеся определения, между прочим, новой образовательной перспективы. Изложение их - особенно затруднительный и сложный процесс. Требуется он однозначного определения понимания существа человека, а прежде всего аксиологических положений субъективного существования, нахождения своего места в культуре (материальной, символической), нового воззрения на общественные взаимоотношения или просто - на антиципацию самого себя.

Всё-таки, основным вопросом кажется человек и его тождественность. Анализ польской предметной литературы последнего времени приводит к выводу, что преобладающим течением теоретической рефлексии касающейся вышеуказанного является гуманитарная психология. Она ставит человека в центре своего внимания. При этом, она воспринимает его как личность способную расценивать своё существование, определять его смысл, значение и направление действия.

Главные представители этого течения - А. Маслоу, Ц.Р. Роджерс, Р. Май - показывают индивидуальность как личность способную испытывать и осознавать

себя как субъект существования и действия, так и элемент мира природы человеческого общества, на которую могут оказывать своё влияние также и физическая и общественная среда.<sup>2</sup> Итак, человек становится субъектом собственного действия, обладает предрасположением к самоопределению, значит установливания собственных альтернативных целей и норм, толкования их, представления личных претензии, требования обоснований для того, что должно иметь обязующее значение как для личности, так и для всего общества. Значительную роль в его действиях исполняют ценности, которым он, как субъект, придаёт значение (считает их значительными для него самого).

Все эти элементы влияют на восприятие и категоризацию личностью окружающей её действительности, главным образом, по мнению Р. Квасницы, в её чертёх основных отношениях.<sup>3</sup>

Первое из них, это культура, которая не считается адаптационной, как совокупность установленных целей и норм действия, но как совокупность возможных и изменяющихся интерпретаций действительности. Однако эти интерпретации это не система приказов, запрещений, требований и облегчений дающих возможность приспособиться к окружающей действительности, но совокупность точек зрения, из которых каждая- прежде чем будет одобрена - нуждается в испытании и обосновании, возможного сверения и изменения. Собственная активность личности, её переживание мира оказывается тем, что обуславливает нахождение места в культуре.

Следовательно, это отношения с другими людьми. Они не воспринимаются с точки зрения роли, которую они могли бы сыграть в осуществлении утилитарных целей ни с точки зрения факторов способствующих или затрудняющих достижение индивидуального успеха, но оказываются партнёрами диалога. Итак, другой человек (партнёр испытывающий то же самое) это личность обладающая особым опытом, понимающая мир по своему и поэтому - как считает Р. Квасница - нужна и достойна внимания. Для данной индивидуальности другой человек становится партнёром расширяющим её собственное понимание мира, не теряющим в диалоговом состоянии своей субъектности и не ограничивающим субъектности этой же индивидуальности. Такой же подход защищает от произвольного определения личностей или мнений, которые якобы наделены правом владеть настоящим знанием и монополизировать истину.

Третье отношение касается подхода субъекта к самому себе. Собственная личность не считается здесь инструментальной ценностью, но как ценное благо в данный момент. Это обозначает, что человек будучи в любой ситуации активным субъектом ищет автономного смысла. Предел этого смысла отмечается сознанием развития, поиском и нахождением новых, более полных возможностей испытывания собственного существования, а также выхождением за рамки действующих норм (трансценденция). Р. Квасница отмечает, что в этой перспективе человек осознаёт собственную духовную свободу. Одновременно это понимается не как независимость от обстоятельств определяющих жизнь общества, к которому индивидуальность принадлежит, но как возможность поиска и изложения по своему доступных выборов, толкования их смысла,



обсуждения их, а лишь после этого возможность выбора. Предоставляющая возможность выбора образования собственного(внутреннего) мира свобода этого типа считается условием совершения человечности в её субъектной перспективе.

Последнее касается отношения индивидуальности к собственному знанию. В рассматриваемом теоретическом течении, под нём подразумевается бесконечный процесс познания мира в следствие которого человек лучше понимает его, легче принимает решения касающиеся целей и норм собственного действия. Однако оно не приобретает характера решающего о субъективных выборах, лишь только объясняет мир и указывает индивидуальности возможности существования в этом мире. Оно становится, как замечается указанным автором, рефлексией про человеческое действие. Ценность такого рода знания не определяется уже её прагматической достаточностью, а обоснованием, на которое оно ссылается. Ввиду вышеуказанного действительна следующая директива: „(...) никакие мнения не могут быть одобренными лишь из-за того, что другие считают их правильными или достаточными с точки зрения своих целей. Одобрение требует предварительного исследования их обоснований, рассмотрения их верности с точки зрения собственных ценностей и своего видения мира.”<sup>4</sup> В результате можем предположить, что всё составляющее область действительности, в которой действует человек, становится объективным лишь вследствие индивидуальных субъективных оценок происходящих согласно детерминантам процесса интернализации (внутреннего восприятия) ценностей.<sup>5</sup> Значит, человеческая реальность, определённый по культуре мир, не становится для испытывающей индивидуальности объективным миром статус-кво, напротив, она исторически субъективная.<sup>6</sup>

Вышеуказанные принципы- по необходимости выборочные и сокращённые - якобы точно указывают на то, что в рассматриваемом направлении теоретической рефлексии касающейся человека как субъекта появляется тенденция к воспротивлению атомистической концепции его личности и стремление к образованию его в целой иерархической системе (голистической). Как замечает З.Ухнаст, дело в функциональном единстве (организм - окружающая среда; физиологические - психические процесса; субъект - объект), как и в единстве опытов обуславливающих функционирование личности и её направление на развитие (тенденция к самоактуализации; к испытыванию „я”; к испытыванию мира). Одновременно подчёркивается способность человека к проявлению поведений намеренного характера, его направление изнутри для достижения значительной для него цели или ценности. Человек это потенциально внутриуправляемое существо, свойства развития направленного на автономию и внутриуправляемость - его природа, если только это же развитие, как отмечает С.Р.Роджерс, не будет блокировано со стороны определённых внешних факторов. При этом своё значение имеет и явление субъективной трансценденции (выхождения за рамки) проявляющейся относительно всех детерминантов современной ситуации, в которой индивидуальность принимает участие и актуализации собственных выборов, целей, мотивов или ценностей.

Внутренний опыт является значительным источником формирования субъектности и тождественности личности. Субъектности из-за того, что

подчёркнута здесь намеренность её опыта сопровождаемая тенденцией к увеличению независимости и согласия с окружающей средой, а также её включение (как элемента) в большое целое.<sup>7</sup> Субъектный характер внутреннего испытания проявляется в процессе формирования себя как субъекта в мире предметов.

В свою очередь- отмечает вышеупомянутый автор - тождественность индивидуальности это осознание тех среди собственных внутренних опытов, ощущений, способа поведения, определяющих свойства её существования как одного целого, это также способность осознавать опыты, которые входят в объём всего того, что вне её. В результате вышеуказанного эти опыты создают особую систему представляющую собственное „я”. По мнению С.Р. Роджерса, она оказывается организацией опыта индивидуальности как целого, а обеспечением её единства является направление активности той же индивидуальности в разумении как основная тенденция к независимости, поддержанию и обогащению жизни для актуализации собственного „я”. В этом же смысле формируется и её тождественность.

Итак, субъектность и тождественность это понятия, которые в разумении гуманитарной психологии должны определять все действия, прежде всего намеренного, образовательного характера стремящиеся к созданию случаев, в которых формирование личности иного человека становится возможным.

В поиске за однородным видом этого же человека, а также определяя современные отношения его существования гуманитарная психология становится истинным положением проверки, между прочим, воспитательных задач. Её достижения были использованы для разработки современной воспитательной системы, так называемой гуманитарной, которая находится в центре внимания гуманитарной педагогики, выделенной среди гуманитарных наук прежде всего из-за разочарования доставленного исследователям искающим однородного вида человека эмпирическими концепциями. Целью такой же системы является формирование вполне зрелой личности, которая сумела бы актуализировать свои потенциальные шансы. Следовательно Д.Х. Гитему, задачи так понимаемого воспитания включают в себя: <sup>8</sup>

- стремление к интеграции личности, значит, воспитанию человека, у которого имеется согласие мышления и действия;
- формирование способности определять собственную тождественность;
- определение своего места в мире;
- воспитание людей способных задуматься про жизнь и отличающихся аллоцентрическими, интерперсональными поведениями, которые сумели бы стать независимыми от внешних давлений.

Значит, дело в таком воспитании человека, чтобы он в своей жизни смог выражать и испытывать свою человечность. Задачей тогда оказывается исследование, в какой степени, благодаря школьному образованию (осуществлению задач по образованию), он становится субъектом способным создавать гуманитарный и основан на этических поведениях материальный мир, мир других людей или науки, а также свой внутренний мир homo humanus. Свойственной новостью для рассматриваемого контекста является закаливание

против стресса, наука решительности, развитие испытательного поведения, трангрессивного направления и согласование аппликационных и видовых целей.<sup>9</sup>

Разумение субъектности воспитания двойное. Во-первых - субъектный характер воспитания (метод воспитания), во-вторых - цель воспитания.

По мнению А.Гурыцкей субъектное воспитание определяет воспитательную ситуацию как систему людей, вещей и задач, где её субъектом является как воспитатель, так и воспитанник. Это ситуация двухсубъектная. Истиной воспитания оказывается отношение происходящее между этими субъектами (обмен информацией).<sup>10</sup> Задача воспитателя - создание условий для проявления воспитанником его собственной активности (вытекающей из собственного выбора и выражающейся в ощущении исполнительства и контроля окружающей среды) во всех вышеуказанных отношениях.

Следовательно, субъектность понимаемая как цель воспитания сводится к сознательному формированию в рамках организованных воспитательных процессов (образовательных) субъектного направления, значит ощущения исполнительства со стороны воспитанников.<sup>11</sup>

Ведущим образовательным учреждением, в котором эти ситуации устраиваются является школа. Как динамическая воспитательная среда она создаёт особую общественную систему. По мнению Т. Голашевского это система школьных ролей - учеников и учителей, которая укоренена в человеческих поведениях, убеждениях, мотивировках и ожиданиях, а выполнение системных задач осуществляется с помощью группы людей, действие которой устанавливается правилами и нравами.<sup>12</sup> Приэтом, общественная система не является единой в школе. Наряду с ней действуют:

- школьная дидактическая система (состав целей и методов обучения);
- воспитательная система (система целей и методов воспитания);
- система культурных ценностей (культурные ценности, нахождение своего места в культуре);
- административная система (организационная система школы);
- экономическая система (распоряжение материальными средствами).

Каждая из них создаёт свойственны себе обстоятельства, которые определяют предел выполняемой учеником роли. Кроме того, независимо от своеобразия каждой задачи, они создают интегральное целое, благодаря которому выполнение принятых по данной воспитательной системе целей оказывается возможным, значит возникает возможность образования случаев для осуществления человеческой жизни содержащей гуманитарные ценности, посаженные в основных отношениях определяющих индивидуальные тождественность и субъектность.

В таких же условиях ребёнок (молодец), доверяя своим внутренним импульсам, развивается по желанному ним направлению согласно своим стремлениям, ожиданиям или требованиям. Итак формируются его субъектная тождественность, чёткая индивидуальность отличающая его от иных людей, а также осознание исполнительства.

Однако не всегда такое развитие происходит согласованным и свободным

способом. Часто возникает его замедление, а даже и блокировка. Особенно это имеет место в случае нарушения главного обеспечителя способности к развитию - действия организма как одного целого. Источником таких же нарушений является всегда круг внешних воздействий, так как всё, чего организм оказывается первичным источником способствует его развитию и укреплению единства.<sup>13</sup>

Результаты эмпирических исследований проведённых в последнее время в Польше ясно указывают на то, что именно школа, а главным образом - публичная, оказывается одним из основных факторов существенно ограничивающим возможность субъектного творения учеников, их саморазвития.

Основные упрёки против польской школе следующие - направление прежде всего а присваивание учениками широкого знания (энциклопедическая учёба), отягощивание школьников массой деталей для запоминания при одновременном отделении их от реальности окружающей среды и общественной жизни. Просто её обвиняют в формировании „функциональной безграмотности”.<sup>14</sup>

Кроме того, для значительной группы педагогов (представителей традиционной педагогики, значит, занимающихся воспитанием адаптационного вида) субъектность ученика чаще всего проявляется в его собственной активности в воспитательном процессе чем в необходимости глубоких психических отношений и взаимопонимания воспитателя и воспитанника. Такие понятия как - формирование личной причинной связи, ощущения исполнительства, свобода выбора, способность к принятию решения и ответственность за неё - их образовательной практики не определяют. На этом месте мы встречаем в отношениях: субъект (воспитатель) - объект (воспитанник) - воздействие, формирование, „обработка”, вмешательство, определение направления и пр.<sup>15</sup>

Такое же состояние привело к многим отрицательным явлениям в системе польской эдукации. Среди них особенно отличаются те, которые касаются непосредственно учеников (воспитанников).

Симптоматичными оказываются результаты эмпирических исследований проведённых в 1993 г среди молодёжи г. Торунь.<sup>16</sup> Вот некоторые из них.

- Среди 610 молодых людей, у которых взято интервью, даже 62% сообщает, невозможность указать на какое-либо лицо, которое они могли бы считать своими настоящими воспитателями. 29% указывает прежде всего на воспитателей не по профессии. Только 14% исследованных отвечает, что учителя сыграли особую роль в их жизни до сих пор.

Особенно отрицательны здесь результаты исследований самооценки учителей. 80% из них считает оказывать значительное влияние на формирование личности своих учеников, а 89% признаёт себя очень полезными для исправления поведений. Чёткий смысл, прежде всего что касается субъектности ученика, имеет факт, что 75% исследованных учителей убеждено в том, что задача школы это контроль поведения учеников. Все отклонения от требований школьного распорядка должны подвергаться наказанию.

- Исследования доказали также расстройства взаимоотношений учителей и учеников. Они основаны главным образом на отношениях власти. Ученик обязан выполнять свою роль в школьной среде по ожиданиям

учителей. В случае проявления поведения несогласного роли он подвергается очень часто учительской репрессии.

Примерно, эмпирические данные вытекающие из исследований проведённых М. Домбровской-Бонк указывают на то, что 51% учеников испытали разнообразные насилия со стороны учителей. К. Конажевски, в свою очередь, считает на основании своих исследований, что лишь только 10% исследованных школьников не свидетельствовали никакому виду насилия со стороны учителей, а 45% никогда ему не подвергались. Заключительным элементом вышеуказанного состояния является факт, что даже 80% исследованных учителей одобряет применение различных школьных наказаний, а лишь 21% телесные наказания считает бесполезными.

Кажется, что это состояние свидетельствует о педагогическом бессилии учителей, и отсутствии достаточной компетенции для того, чтобы справляться со сложными воспитательными ситуациями. Это бессилие значительно, тем более, что 83% исследованных учеников свидетельствовали физическому насилию, а 42% лично это проживали.

Согласно исследованиям, наряду с физическим насилием ученики испытывают со стороны учителей также и психическое. Лица подвергаемые исследованиям указывали на различные их проявления. Наиболее часто выступающие это: отсутствие снисходительности (68%); несправедливость (67%); оказывание внимания одним ученикам и преследование других (65%); крикливость (62%); мстительность (3%).

Особой критике подвергались со стороны учеников следующие поведения учителей:

- плохое обращение к ученикам;
- оскорбление учеников (отмечено увлечение учителей созданием ситуации, в которых ученик унижается, обращается с просьбой);
- приклеивание ярлыков (оценка ученика с самого начала изучения, приписывание ему меток - способный, но лентяй; неприспособленный; сложный, и пр.);
- сообщение бесполезных информации, бессмысленных, ни к чему не пригодных;
- несправедливые оценки и обращение.

Что касается психического насилия со стороны учителей 28% исследованной торуньской молодёжи ему подвергались, а 67% ему свидетельствовали.

Вышеуказанные данные, хотя и выборочны, могут привести к выводу, что в польской школе происходят случаи нарушения учителями основных прав ребёнка гарантируемых, между прочим, Конвенцией Прав Ребёнка. В результате многие ученики не в состоянии найти своё место в школе не говоря уже о создании условий способствующих формированию субъектности и тождественности ученика или же его саморазвития.

Вышеприведённая ситуация наряду с польской перестройкой восьмидесятых лет дали начало процессу возникновения общественных воспитательных движений направленных на преобразование польской школы. К просветительной политике страны были предложены требования касающиеся, между прочим:



- ограничивая влияние государственной администрации на систему образования;
- введения широкой независимости (альтернативные образовательные программы);
- уменьшение тягостности энциклопедического знания из многих специалистических областей;
- создания рациональных условий для максимально возможного развития каждого из учеников, что позволяло бы выходить за рамки собственных возможностей.

В результате возникли многие - общественные, честные, религиозные, национальные- школы, которые в прошлом и в настоящее время финансируются различными фондами, обществами, муниципальными или коммунальными органами власти.

Большинству из них сопровождала идея,<sup>17</sup> согласно которой задача школы-создавать ситуации способствующие саморазвитию учеников, ситуаций, в которых школьник мог бы учиться (в широком смысле этого слова), в которых он мог бы формировать сам себя. Пока школа не стоит на страже правильных выборов ученика в создаваемых ситуациях связанных со знаниями содержащимися в отдельных научных дисциплинах, а также с познанием общественных механизмов, самопознанием, живой природной средой. Лишь только некоторая часть организованного школой комплекса ситуаций касается государственных образовательных программ, а ученику передаётся информация, каким образом он может использовать их (как принимать участие в их создании) для достижения знания которое необходимо с точки зрения требований этих программ, что связано с возможностью сдать вступительные экзамены или государственный экзамен на аттестат зрелости, а также с дальнейшим образованием в существующей структуре эдудкации. Независимо от всякого рода контрольных работ и экзаменов уделяется внимание на то, чтобы показывать значение самого же знания. Приэтом важным является серьёзное соблюдение права ученика к поиску (субъектного испытывания), совершения выбора.

С этой точки зрения интересными являются исследования проведённые среди молодёжи Авторской Школы Саморазвития в г. Вроцлав. На вопрос: какие были мотивы начала учёбы в этой школе? - молодёжь отвечает:<sup>18</sup>

- бесстрессное отношение проявляющиеся в отсутствии принуждения, внешнего порядка, партнёрские отношения учитель-ученик,
- саморазвитие, самоопределение и собственная ответственность, возможность проверить самого себя,
- специфическая система изучения, выбор занятий, преподавателя, план работы согласно собственным нуждам и возможностям.
- минимальная или расширённая зависимо от индивидуальных увлечений программа,
- отрицательный опыт с прежних школ, сложнения со школьной посещаемостью и учёбой.
- подготовка к зрелой жизни, жажда познакомиться с интересными людьми.



- возможность полного участия в школьной жизни,
- достижение среднего образования и аттестата зрелости.

Прежде всего они изучили ответственность за самого себя, самостоятельность, и уважение к профессиональному знанию.

В этих высказываниях мы находим основные психо-педагогические принципы определяющие образование в её гуманитарном отношении. Кажется, что они доказывают существование поиска учениками возможности актуализации собственной субъектности и тождественности нормальным образом. Зато они выступают против всяким ситуациям, в которых способ мышления и область обладаемого ими знания принуждены, а эти ситуации признаны как очевидные правды без предоставления возможности самостоятельных обоснований. Они ожидают также партнёрских отношений в образовательных процессах, которые способствовали бы свободным выборам согласно собственному опыту обуславливающему саморазвитие, поиск независимого смысла.

Как вытекает из вышеизложенного, осуществление принципов гуманитарной психологии в польской образовательной реальности встречает много ограничений. Однако восприятие человека как ценность, а в связи с этим изложение образовательных целей направленных по своему существу на его благо, вынуждает реформаторские предприятия. Как сказал Бруно Беттельхайм, цель воспитания, это прежде всего дать ребёнку возможность открыть свою личность, которой он хочет быть, позволить ему быть довольным собой и своей жизнью. Ребёнок должен суметь делать в жизни то, что ему кажется важным и достойным стремления, создавать с другими творческие, удовлетворяющее его и взаимообогащающие связи, выдерживать напряжения и неудобья безусловно встречаемые в его жизни.

Взрослые это не только те, которые первые формируют ребёнка, но также те, благодаря которым он сумеет выбрать собственный путь.

Поэтому будущее образования по современному требованию не может сводится к упрочнению традиционных схем с их адаптационным направлением, но должно сосредоточиться в поиске и создании возможностей субъектного саморазвития.

## Примечания

- 1 См. R.Кваһница: Dwie racjonalnoһci. Od filozofii sensu ku pedagogice ogylnej. IKN ODN Wrociaw 1987.
- 2 Cp. Z. Uchnast: Humanistyczna orientacja w psychologii osobowoһci. KUL, Lublin 1983.
- 3 См. R. Кваһница: op. cit., s. 73.
- 4 Op. cit., s. 74.
- 5 W. Cichoc: Wartoһci. Czowiek. Wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellockiego. Krakow 1996. s. 55 i nast.
- 6 R. Кваһница: op. cit., s. 7.
- 7 Cp. Z. Uchnast: op. cit. s.
- 8 См. J. Kozielski: Koncepcje psychologiczne czowieka. Warszawa 1980,

s. 267.

- 9 W. Komar: Wyzwolenie wychowania - Droga do pedagogiki humanistycznej. (W:) Ruch Pedagogiczny 1989 nr 5 i nr 6 s. 33-37.
- 10 Ср. А. Gurycka: Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży. Warszawa 1989, s. 1415.
- 11 там же, s. 16.
- 12 См. Т. Gołaszewski: Szkoła jako system społeczny. Warszawa 1977, s. 5.
- 13 E. Olszewska: Uwagi o koncepcji człowieka w psychologii humanistycznej. (W:) Człowiek, kultura, edukacja. Red. M. Reut, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 1995, nr 3, s. 10.
- 14 См. А. Wiikomińska: Po co uczymy? (W:) Edukacja i dialog. 1995, nr 3, s. 10.
- 15 Ср. А. Gołęb: Wychowanie jako podmiot doświadczeń. Warszawa 1989, s. 15.
- 16 K. Konarzewski: Przymus w szkole. Psychologia Wychowawcza, 1994, nr 2.
- 17 M. Kąsiński: Próba rekonstrukcji filozoficznych podstaw autorskiej szkoły samorozwoju (ASSA). (W:) red. M. Reut, op. cit., s. 189-190.
- 18 U. Makuchowska - Dzikiewicz: Pytanie o szkołę. (W:) red. M. Reut, op. cit., s. 214.

## Резюме

В настоящее время возникают определённые ожидания направляемые к образованию. Их осуществление требует новых установлений аксиоматического характера. Итак в педагогике замечен свойственный кризис. Возможность преодоления его отмечается в принципах гуманитарной психологии. Всё чаще возникают вопросы связанные с необходимостью формирования субъектности и тождественности ученика, создания возможности саморазвития. Польская образовательная реальность доказывает, что это процесс необыкновенно затруднительный и сложный. Однако проживание традиционных образовательных схем не обеспечивает развития направленного на субъектную независимость и самоуправляемость, которые возможно считать синонимами цивилизационного прогресса в его гуманитарном отношении.

*Wrocław university (Poland)*

# ПОЗИЦИЯ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПОЛЬСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ПОСЛЕ 1989 Г.

Стефания Валясек

Перелом 80-90-х лет стал „особым критическим периодом” действующего до сих пор политического и общественного порядка. „Просвещение - само собой разумеется - всегда по какой-то мере является частью общего социального порядка, который она отражает и одновременно укрупляет” (Т. Lewowicki, *Oświata w okresie transformacji ustrojowej*, *Edukacja* 1992 nr 2, s. 17). Образовательная система всегда подвергается значительному влиянию существующей в стране общественно-политической системы. Стремление к созданию государства основанного на принципах демократии должно было проявиться также в разработке и формулированию новой философии просвещения. Принято, что основной задачей эдукации не может быть, как до сих пор, одобрение и адаптирование к существующей реальности. В современных условиях образование должно готовить активного участника новой действительности управляющего ней и способного к критическому анализу всех отраслей жизни.

Область и динамика происходящих в просвещении реформ обуславливается многими различными факторами. „Основное значение имеют прежде всего действующие в данной стране общественно-экономические и политические отношения, её индустриализация и урбанизация, запрос трудового рынка, демографическое состояние, культурные и эдукационные традиции” (Cz. Kupisiewicz, *Szkolnictwo w procesie przebudowy*, Warszawa 1995, s. 9). Из-за вышеуказанного, на переломе 70-х и 80-х лет, значительные изменения в сознании польского общества были вызваны политикой действующей власти и возрастающим общественно-экономическим кризисом. Тогдашний „аппарат власти” и карьеристы были готовы оплачивать своё относительное благосостояние повиновением власти. В это время общепринятым поведением явилось двойное мышление или цинизм. В этом же направлении развивалось поведение аппарата власти, который надеялся на конформистические отзывы общества обусловленные относительным благосостоянием. Всё-таки, изменения сознания общества указывали на стремления поляков к удовлетворению потребностей высшего порядка, а именно: чувство мира в стране, соблюдение достоинства и справедливости.

Строевые превращения в Польше начались с 80-х лет. Забастовки трудящихся, введение военного состояния, переговоры и договор коммунистов и оппозиции привели в результате к историческому событию - переговорам за так называемым круглым столом (с 6 февраля 1989 г). В конце концов, 5 апреля того же года,

из-за совместных согласований, были подписаны документы открывающие новый исторический этап Польши.

Испытывающая многие затруднения вытекающие из государственных кризисов и ошибочной образовательной политики система образования была принуждена совершить значительный поворот.

В течение переговоров за круглым столом все участники пришли к выводу, что вопросы образования и науки оказывают принципиальное значение для общего социального, экономического и культурного развития страны. Все были согласны, что настоящее состояние просвещения всех ступеней неудовлетворительно и некоторые меры для проведения реформы просвещения и приспособления его к новой государственной реальности становятся необходимыми. Между прочим, установлено, что необходимым является обобществление школы в смысле самоуправления учителей, учеников и учителей, а также повышения независимости учителей и педагогических советов. Что касается правления просвещением участники высказались за расширением прав воспитательно-образовательных центров по кадровым, организационным и финансовым делам. Основной необходимостью был установлен постепенный переход от централизации к децентрализации правления просвещением. Были установлены обязательными децентрализация системы образования путём, между прочим, создания возможности для действия внесударственных школ и передачи детских садов и государственных начальных школ к правлению местными органами самоуправления. Поэтому с 1989 г, новое правление Министерства Народной Эдукации (МНЭ) стало передавать местным органам некоторые компетенции, например: административные и финансовые.

7 сентября 1991 г был принят Сеймом закон Система просвещения. Вышеуказанным законом были установлены направления изменений, в результате чего, между прочим, с 1 января 1996 г все публичные школы перешли под гминное правление. Процесс приобретения школ гминами проходил однако со значительным сопротивлением. В поведении многих людей - политиков, деятели просвещения, а даже и учителей, неоднократно появлялась своеобразная „показуха” заключающаяся в чаще всего словесных заявлениях о необходимости изменений.

Одним из процессов преобразования просвещения является децентрализация последнего. Что это обозначает в настоящее время? Сводится-ли она лишь к передаче школ во владение местным обществам? Каким образом происходила передача начальных школ местным органам власти? Какой путь ведёт к самоуправляющему просвещению?

Создание самоуправляемого освещения обуславливается политическими и экономическими процессами. Здесь мы хотели бы обратить внимание на некоторые обстоятельства связанные с децентрализацией системы просвещения в нашей стране.

В начале необходимо сослаться на анализ Маргарет Аршер, которая в своей обширной научной работе указывает две модели правления системой образования (S. Kowalski, Systemy oъwiatowe i zdecentralizowane w ъwietle wynikiw badac M. S. Arsher, Socjologia Wychowania, t. V, Toruń 1984).

Первая из них - централизованная - возникла в результате господства политических элит, которые пользуются исключительным правом начинать образовательные изменения, а переговоры на эту тему происходят в этих пределах. Каждое изменение продолжается долгое время, так как оно должно достигнуть степени политического выражения. На этом самом высоком уровне происходит политическая борьба за направление и форму, что принимает в заключении чаще всего вид закона. В результате действия приведённых механизмов развитие системы образования приобретает скачкообразный характер. Долговременные застои, в течение которых накапливаются политически обоснованные изменения, прекращаются решением перевести реформу.

Децентрализованные системы действуют по другому. Здесь потребности образовательных изменений могут решаться по различным уровням согласно их пределам. Переговоры могут происходить уже на уровне школы и местного общества. В обоих случаях возможны решения. В результате изменение становится непрерывным, подвергается постоянным процессом и ревициям на уровне школы или местного общества.

Вследствие вышеуказанного: централизованная образовательная система создаётся там, где политические элиты выступали с инициативой создать общедоступную, государственную систему образования. Напротив - децентрализованные системы установлены там, где начальной силой оказывались политические элиты и представители капитала (J. Gksicki, *Szanse oŃwiaty, Spoieczecstwo otwarte*, 1993 nr 1).

С точки зрения вышеприведённого принципа, мы проведём теперь анализ происходящих в образовательной системе нашей страны изменений.

Эффективность самоуправляемых решений, отсутствие показухи служащей ширмой для недемократических решений, всё это требует инициатив снизу. Необходимо существование общественных групп заинтересованных воздействовать на местные проблемы. Проведённые до сих пор исследования доказывают отсутствие значительной просветительной группы нажима, которая была бы заинтересована децентрализацией образования.

Учительские профсоюзы занимаются прежде всего синдикатскими исками. Дискуссия о направлении развития просвещения происходит в узком кругу научных работников и редко достигает общественных дебатов. Канала передачи информации от ответственных лиц к экспертам оказываются непроходимыми. Развитие внесударственной системы образования замедляется, а действующие общественные и частные центры не влияют на застывшую государственную систему образования. Не принуждённые по закону местные общества не желали приобретать начальных школ и не рвались к созданию общественных школьных советов.

В этом состоянии, ввиду немногочисленного так называемого промышленного класса, исключительным решительным центром по образованию оказывается для большинства школ центральная школьная администрация (J. Gksicki, *Drogi do samorzŃdowej oŃwiaty, Nowa Szkoia* 1993 nr 7). Её шаги направлённые на децентрализацию правления и создания условий для субъектного положения

учителя и ученика принимают в таком случае форму наделения независимостью. Это угрожает тем, что вместо промышленной группы нажима, которая принуждала к направлению реформ, возникнет чиновничий аппарат, который введёт собственную реформу пользуясь пассивностью окружающей среды (J. Gksicki, *Gra o nowym szkole*, Warszawa 1993).

В условиях демократического государства школы должны обладать широкими пределами самостоятельности и независимости. Из-за такого положения роль МНЭ должна сосредоточиться на регулировочных функциях касающихся формирования политики образования для всей страны (J. Tudrej, *Szkola w procesie przemian cywilizacyjnych i kulturowych*, Dyrektor Szkoły 1994 nr 1, s. 28). По мнению профессора Тудрея, статус заурядной польской школы всё время считается более статусом части, чем целого. Как замечает учёный, органы просветительной администрации считают школу более составляющим элементом школьной системы требующим внешнего управления, чем самостоятельным органом способным и обязанным осуществлять правление, самоуправление, изменение и саморазвитие.

Указанные здесь вопросы, это конечно результаты некоторых политических решений: „устанавливается децентрализация”, „школам и учителям нужна независимость”. Следовательно этим убеждениям это совсем благородные решения, так как они вытекают из стремлений к демократическим преобразованиям. Однако, это признаки наделения: школ независимостью, учителей самостоятельностью, местных обществ самоуправлением. Об этом наделении лучше всего свидетельствует отрицательное отношение гмин к приобретению начальных школ до законного срока.

Возникает вопрос: почему же местные самоуправления оказывают столько отрицательного отношения к приобретению школы?

Подавленные экономическими и социальными вопросами органы самоуправления не очень готовы взять на себя задачи по образованию, а местные общества не чувствуют потребности вмешиваться в проблемы просвещения. О том же и свидетельствует небольшое число общественных школьных советов, а тем более отсутствие местных внешкольных структур. Родители школьников, из которых прежде всего состоят школьные советы, не обладают соответственными компетенциями для поддержания школы в так сложном процессе реформы.

1 января 1996 г приобретение школ местными самоуправлениями вступило в жизнь (о чём уже выше было упомянуто). В связи с этим возникают следующие вопросы: Готовы- ли все гмины и органы самоуправления приобрести просвещение? В противном случае, когда они будут готовы к этому? Не противоречит -ли обязательное приобретение школ самому же принципу самоуправления? Действительно-ли, наделение местных обществ образовательным самоуправлением повлечёт за собой создание самоуправляемого просвещения контролируемого этими же обществами? Как работают самоуправляемые школы накануне новой системы?

Исходной точкой для ответа на вышеуказанные вопросы будет разъяснение двух понятий: традиционная школа и самоуправляемая школа.



Традиционная школа это школа управляемая по директивам и строго определённым правилам содержащим не только формулирование и поставление целей и задач, но также способы и средства их совершения.

В отличие от традиционной школы, самоуправляемая школа это школа „в которой основные решения принимаются органом самоуправления при одновременном сохранении непосредственного личного управления директором текущими делами.” В то же время это „обладающая определённой самостоятельностью” школа „общественного характера и управляемая демократическим образом при участии учителей и учеников, а также директора избранного по конкурсу педагогическим советом” (J. Szloch, Szkoła usamodzielniona a otoczenie, *Nauczyciel i Wychowanie* 1992, nr 4-5).

Приобретение школ это не только взятие её во владение по управлению и правлению, но также по финансированию, что в настоящее время не простое. Очевидно, что у реформы системы управления просвещением как существенные, так и организационно- финансовые аспекты. Вторые из них, вот именно и возбуждают самые значительные волнения и противоречия.

Органы самоуправления должны влиять на, что происходит в школе а проблемами школы должны заниматься эти органы, гминные советы, войт, бургомистр, президент. В то же время финансовые, административные дела это комплекующие действие органов самоуправления, а не цель.

Эти плавно текущие и логично звучащие установления представителей ведомства просвещения, всё-таки не убеждают всех. Самым лучшим свидетельством этого оказываются некоторые даже и драматические газетные заглавия: „Гминное склеивание просвещения”, „Бездомные школы” (*Siowo Ludu*), „Гмины не желают школьного горба” (*Zycie Warszawy*), „Переход немножко во тьму” (*Rzeczpospolita*), „Вот гминам подарок” (*Gazeta Pomorska*). Может быть, здесь многое и переувеличивается из-за желания поразить читателей дешёвой сенсацией; всё-таки фактом является то, что против реформы выступали не только журналисты, но также представители гмин и директора школ.

Это не существенная, но финансовая сторона реформы вызвала протеста. Они возникали из-за опасения перед недостатком денег для зарплат, научных приборов, ремонтов, ввиду того, что помощи от всемогущего Министерства не возможно уже ожидать. Не надо удивляться опасениям директора школы, у которого постоянно и уже с многих лет денег не хватает и который убеждён в том, что в результате реформы этих же денег он тоже не получит.

Однако мы должны привести не только отрицательные мнения и сомнения. Есть в Польше также и такие примеры приобретения школ местными органами самоуправления и даже в таком объёме, о каких и самые же создатели реформы не смели думать. В Воломине и Липницы Велькей (последняя расположена вдоль границы со Словакией в краковском воеводстве) местные органы власти, умело хозяйствуя, нашли деньги на деятельность школы. В этих же местностях проведено ремонт залов, обеспечено учителям справедливую зарплату и квартиры; в классах учатся 14-17 школьников. Действие местных органов во главе с директором и учителями получили полное одобрение со стороны

родителей. Войт Липницы Велькей сказал: „Решения касающиеся школы мы принимаем вместе с жителями, которые не равнодушны к будущему их детей”.

Что изменяет современная система правления образованием? С точки зрения ученика - сегодня таких изменений нет. Зато изменяются компетенции директора. Директора нашлись в ситуации, в которой они подчинены двум начальникам, интересы которых не всегда совпадают. Заведующий учебного округа будет заботиться за достижение самого высокого уровня подчинённых ему школ; в тоже самое время войт, бургомистр, президент будут считаться с каждой копеейкой, которую им придётся выдавать.

Роль самоуправления к финансированию не ограничивается. Оно будет также иметь право на активное участие в программировании задач не только в административном порядке, но также по существу. Дидактическая и воспитательная деятельность школы станет обогащаться наблюдениями, ожиданиями и местными оценками. Создатели школьных изменений надеются на то, что орган самоуправления не будет щадить внимания для поддержания большей активности школы.

Какое поведение директоров школ относительно новой ситуации? Они ощущают изменения. Они осознают функционирование ведущего органа школы - самоуправления и органа педагогического надзора. Некоторые из них стали даже замечать правильное сотрудничество, которое постепенно развивается. Начало было затруднительным, так как не легко согласиться с двойственностью требований. В настоящее время все решения принимаются совместно. Но такое сотрудничество не всегда происходит согласованно. Например, авторы децентрализации допустили возможность оценки деятельности школ и её директоров самоуправлением не только по экономическому отношению. Это оказалось причиной более и менее значительных конфликтов.

В новой системе правления просвещением роль родителей важная. У них теперь возможности влияния на успехи своего ребёнка, а также на то, что происходит в школе. Ведь это родитель будет внимательно оценивать и анализировать все формы деятельности школы в комиссиях просвещения.

Реформа системы правления польским просвещением воспринимается неоднозначно. В настоящее время волнения успокоились, а противники современных решений - кажется - исчерпали свои контраргументы. Изменения просвещения были необходимыми - это бесспорный факт, однако все забыли о людях непосредственно связанных с ним, значит, учителях.

Введение реформы правления должно было оздоровить школы требующие ремонта из-за недостаточного объёма капитальных вложений. Трудно сказать, приобретение школ гминами оздоровило-ли финансовую ситуацию или нет. Известно, что часть местных органов власти в Польше сумела решить финансовые проблемы, окружить школы особым вниманием и одновременно местное общество включить в деятельность про образование. Мы можем также привести примеры таких гмин, которые - после возложения на них школ - не в силах совершить все местные задачи, которые они перед собой поставили. Однако необходимо подчеркнуть, что приобретение школ гминами установит более полезную ситуацию для полнейшего осуществления воспитательных задач.

Это особо важно из-за того, что часто слышится жалования о том, что школа лишь занимается преподаванием без воспитания учеников. Сознание восприятия местными обществами, возникновения школьных советов, большей степени обобществлённости школы возлагает на неё большие обязанности.

При планировании реформ образования надо обязательно установить компетенции отдельных субъектов польского просвещения. Итак стоит помнить, что даже ввиду далеко продвинутой децентрализации, некоторые действия подлежат Министерству, задача которого - определить способы контроля образовательных эффектов и правил устанавливающих (горизонтальные и вертикальные) переходы между отдельными типами школ для исключения „тупиков” в системе просвещения.

Прежде всего школа должна заботиться за благополучное психическое состояние, тех которые в ней пребывают. Рациональным ответом на различные потребности по образованию является разнообразность эдукационных предложений. Но это не Министерство должно создавать их; Министерство должно предоставить им возможность осуществления и поощрять их возникновение. Здесь стоит привести мнение Ч. Куписевича. Положительные результаты реформы обуславливаются её концепцией, которая должна отличаться одновременно целостным и вариантным характерами, а также быть согласной с обуславливающими её внеэдукационными обстоятельствами, главным образом экономическими и демографическими.

*Vroclavo universitas (Lenkija)*

# HERAUSFORDERNDER DIALOG IM UNTERRICHT

Wim van Werkhoven

## Zusammenfassung

Herausfordernder Dialog im Unterricht oder Unterricht als emanzipatorischer Prozeß setzt unter anderem voraus, daß Lehrer und Schüler einander als gleichwertig Handelnde im Unterrichtsprozeß wahrnehmen, mit dem Ziel, als eine kompetente Dyade zu funktionieren. Ganz besonders gilt das für die im Unterricht zurückbleibenden Schüler. Herausfordernder Dialog wird auf der Basis eines transaktional-kognitiv-motivationalen Interpretationsrahmens definiert; Lehrer und Schüler entwickeln sich gemeinschaftlich auf der Grundlage eines fordernden Austausches von Kenntnis, Fähigkeiten, Fragen und Motiven. Die Konsequenzen eines derartigen Unterrichtskonzepts für das Handeln des Lehrers fanden ihren Niederschlag in in Utrecht entwickelten, implementierten und evaluierten Unterrichtsprogrammen.

## Entwicklung

Die Utrechter Unterrichtsprogramme werden von uns als ein Beitrag zur Entwicklung von fundiertem pädagogischem Handeln im Unterricht gesehen, ausgehend von einem humanistischen Verständnis der Lehrer-Schüler-Interaktion. Die Programme richten sich speziell auf die Situationen in der Klasse, in denen Kinder Aufmerksamkeitsprobleme haben. Aufmerksamkeitsprobleme werden in kognitiv-motivationalen Begriffen interpretiert. Es geht um eine allgemeine Interpretation von Aufmerksamkeit, die in individuellen Fällen mit spezifischeren Verhaltens- und Lernstörungen Hand in Hand gehen kann (Torgesen & Licht, 1983). Der herausfordernde Dialog zielt darauf ab, Unterschiede in der Bedeutungsverleihung von Lehrern und Schülern in Spiel- und Aufgabensituationen zu erkennen und zu verkleinern (Stevens & van Werkhoven, 1996). Um den herausfordernden Dialog realisieren zu können, wird vom Lehrer verlangt, Aufmerksamkeitsprobleme als funktionelles Verhalten des Schülers zu verstehen: Der Schüler hat mehr oder weniger bewußt Motive, die ihn daran hindern, daß er zielstrebig spielt und lernt. Herausfordernder Dialog zielt darauf ab, diese hemmenden Motive aus dem Weg zu räumen. Herausfordernder Dialog ist dadurch gekennzeichnet, daß der Lehrer:

- das Kind merken läßt, daß er für Unterstützung bei Spiel oder Arbeit zur Verfügung steht (er nimmt sich Zeit für Interaktionen zu Anfang und Ende einer Aktivität, und er hat Blickkontakt);
- die Kompetenz des Kindes bestätigt (er gibt positives Feedback und redet mit dem Kind über dessen Erfahrungen und Empfindungen anläßlich des Spiels oder der Arbeit);
- das Kind zum Mitdenken und Mitentscheiden herausfordert (er läßt das Kind dazu ein, die eigene Aktivität in Worte zu fassen und reagiert inhaltlich auf Fragen und Bemerkungen des Kindes (Castelijns, 1996).

Herausfordernder Dialog ist auch dadurch gekennzeichnet, daß der Schüler

aufmerksam an die Arbeit geht und aus dem Resultat von Spiel und Arbeit Gefühle der Kompetenz herleitet.

## **Implementation**

Das wichtigste Hilfsmittel bei der Realisierung des herausfordernden Dialogs sind Videoregistrationen der Lehrer-Schüler-Interaktion während der individuellen Instruktion und der Hilfestellung bei der Aufgabendurchführung. Die registrierten Verbalisationen des Lehrers und sein übriges Verhalten dem Schüler gegenüber werden nach bestimmten Richtlinien besprochen. Im Anschluß daran wird der Lehrer aufgefordert, Alternativen für Verbalisationen und begleitendes Verhalten mit einem (stärker) dialogischen Charakter zu generieren.

Der Lehrer führt dann seine Alternativen während einiger Wochen durch. Danach folgt eine zweite Video-Aufnahme, anhand welcher der Lehrer nochmals sein Verhalten evaluieren kann. Eventuell werden Verabredungen für eine weitere Videoregistration getroffen. Der Lehrer wird während der Reflexionen auf sein eigenes Verhalten von einem Schulbegleiter oder einem Kollegen begleitet.

Diese Vorgehensweise ermöglicht es dem Lehrer nicht nur zu erfahren, daß das Aufgabenverhalten von Schülern im positiven Sinne beeinflusst werden kann, sondern auch, daß er selbst diese Verhaltensänderung verursacht.

## **Evaluation**

Evaluationsstudien in Grund- und Sonderschulen (Stevens, van Werkhoven, Jager & Castelijns, 1997; Stevens, van Werkhoven & Castelijns, 1997) haben in Hauptzügen ergeben, daß das transaktionale kognitiv-motivationale Konzept Lehrer und Schulbegleiter in hohem Maße anspricht. Einen wichtigen Beitrag zu diesem Urteil liefern die Videoregistrationen, die das Konzept introduzieren, sowie die Videoregistrationen in der Klasse der betroffenen Lehrer. Man muß auch feststellen, daß die Realisierung des herausfordernden Dialogs keine leichte Aufgabe ist. Obwohl im Allgemeinen das Verhalten der Lehrer sich in der angestrebten Richtung verändert und die Schüler mehr aufgabengerichtetes Verhalten zeigen, gibt es große Unterschiede im Maß der Verhaltensänderung, sowohl bei Lehrern, wie bei Schülern.

### **Literatur**

- Castelijns, J.H.M. (1996). Responsive Instruction for Young Children: A Study of How Teachers Can Help Easily Distracted Children Become More Attentive. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 1, 1, 22-33.
- Stevens, L.M., & van Werkhoven, W. (1996). Schüler-Lehrer-Interaktion. Die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Interaktion für eine nicht ausreichende Arbeitshaltung in der Klasse. In G. Siepman & K. Salzberg-Ludwig (Hrsg.), *Gegenwärtige und zukünftige Aufgaben in der Lernbehindertenpädagogik*. Potsdam: Universität Potsdam.
- Stevens, L.M., van Werkhoven, W. & Castelijns, J. (1997). Enhancing Classroom Motivation by Responsive Instruction: The Attunement Strategy. *Educational Leadership*, 54, 60-62.
- Stevens, L.M., van Werkhoven, W., Jager, A. & Castelijns, J. (1996). Hin zu einer responsiven Instruktion im Grundschulunterricht. *Heilpädagogische Forschung*,

22, 4, 161-173.

Torgesen, J.K., & Licht, B.G. (1983). The Learning Disabled Child as an Inactive Learner: Retrospect and Prospects. In J.D.McKinney & L. Feagans (Eds.), Current Topics in Learning Disabilities. New Jersey: Ablex.

Van Werkhoven, W. (1996). Improving Instruction and Enhancing Motivation. In T. Gjesme & R. Nygard (Eds.), Advances in Motivation. Oslo: Scandinavian University Press.

*Utrechto universitetas (Olandija)*



# MÖGLICHKEITEN UND ZIELE DER INNEREN SCHULREFORM ALS BEITRAG ZUR DEMOKRATISIERUNG VON SCHULE UND UNTERRICHT

Willi Wölfig

## Kurzfassung

Rand-Nr.	Inhalt	Ankerbegriffe
1	1. Einführung und Zielsetzung 2. Schulorganisation heute 3. Organisationsentwicklung 4. Organisationsentwicklung im Kontext anderer Forschungsbereiche 5. Organisationsentwicklung und Schule	Gliederung
2	Schulorganisation heute Definition Organisationsentwicklung OE und andere Forschungsgebiete Folgerungen für die Schule Literatur	Ziele
3	<b>2. Schule heute</b> Hierarchischer Aufbau der Schulverwaltung Problem der Professionalität Gesellschaftl. Stellung des Lehrers	Verwaltungshierarchie Weisungsabhängigkeit
4	<b>3. Organisationsentwicklung</b> Historischer Exkurs: Begriff der OE taucht in den 50er Jahren in den USA auf und basiert historisch im wesentlichen auf zwei Quellen: der Laboratoriumsmethode, die sich aus der Aktionsforschung Kurt Lewins entwickelte (Ende der 40er Jahre), und der „survey-feedback“-Methode, die Erkenntnisse der Laboratorien auf den realen Praxiskontext von komplexen Organisationssystemen übertrug (vgl. Gairing 1996, S. 58-72)	<i>Kurt Lewin</i> Laboratoriumsmethode survey-feedback-Methode
5	<b>John Dewey:</b> Begründer des amerikanischen Pragmatismus. Kritische Bewertung der wissenschaftlichen Forschung und ihrer theoretischen Konstrukte im Bezug auf praktische Auswirkungen auf unsere Lebenswelt. Ein an konkrete Handlungen orientierter	

	<p>Forschungsansatz. Die erreichte Lösung eines Problems als angesteurter Zweck wird als mögliche Ursache eines erneuten Problems wieder Mittel für einen neuen Zweck.</p> <p>Lernen ist Interaktions-und Kommunikationsprozeß aller Beteiligten. Diese Lernformen spielen in der Umsetzung von Organisationsentwicklungsprozessen eine entscheidende Rolle.</p>	
6	<p>Taylor führte 1911 ein Experiment zur Produktion von Schaufeln durch. Daraus entwickelte sich das Konzept „Scientific Management“. 1927 gab es in USA die erste betriebspsychologische Untersuchung hinsichtlich des Leistungsverhaltens von Arbeitern. Daraus entstand das Konzept der „Human-Relations-Bewegung“. Es wurde erkannt, wie bedeutsam für den Produktionsprozeß der Faktor Mensch ist.</p>	Scientific Management Human-Relations-Bewegung
7	<p>Betriebswirtschaftlich spricht man in diesem Zusammenhang vom Humanvermögen.</p>	Humanvermögen
8	<p>Nach dem Ansatz von Kurt Lewin muß menschliches Verhalten in seiner Gesamtheit verstanden und erklärt werden. Individuen befinden sich unter einer Gesamtheit von Bedingungen, in welcher die Gegebenheiten der Person und der Umwelt ein strukturiertes und dynamisches System bilden = „Lebensraum“, das psychologische Feld. Das Verhalten ist eine Funktion des Lebensraums, welcher wiederum ein Produkt der Wechselwirkung von Person und ihrer Umwelt ist.</p>	Feldtheorie
	<p><b>Definitionen der OE</b></p>	Definitionen von OE
9	<p>- <b>Burkhard Sievers</b>, Inhaber des ersten und einzigen deutschen Lehrstuhls für OE:</p>	
	<p>- „OE ist darauf ausgerichtet, Theorien, Modelle und Methoden zu entwickeln und anzuwenden, die eine erfolgreiche Veränderung von Organisationen durch geplanten sozialen Wandel ermöglichen“.</p>	
10	<p>- <b>Gesellschaft für OE</b>: OE ist ein längerfristig angelegter Entwicklungs- u. Veränderungsprozeß von Organisationen und der in ihr tätigen Menschen. Prozeß beruht auf Lernen aller Betroffenen durch direkte Mitwirkung und praktische Erfahrung. Ziel ist die gleichzeitige Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Organisation (Effektivität) und der Qualität des Arbeitslebens (Humanität).</p>	
11	<p>- <b>Philipp Elmar</b>: OE ist eine langfristige, systematische und komplexe Strategie mit der Zielsetzung, die Leistungsfähigkeit und das Wohlbefinden von Arbeitsgruppen, Abteilungen etc. einer Organisation zu verbessern, so daß diese sich leichter an veränderte Umweltbedingungen anpassen können. OE ist ein kontinuierlicher Prozeß, bei dem man davon ausgeht, daß personeller und organisatorischer Wandel einander bedingen und sich gegenseitig stützen.</p>	
12	<p>- Vertreter des <b>Niederländischen Instituts für Pädagogik</b> definieren: Organisationsentwicklung hilft, „eine qualifizierte Veränderung einer</p>	

13	<p>Organisation zustande zu bringen, und zwar dergestalt, daß die Betreffenden lernen, den Entwicklungsprozeß in ihren Organisationen zu leiten und zu beherrschen“.</p> <p><b>Mark Richter</b> nennt als Ziel der Organisationsentwicklung „die Verbesserung der Qualität des Arbeitslebens der in ihr tätigen Menschen, zum andern die Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Organisation“.</p>	
14	<p><b>OE im Kontext anderer Forschungsbereiche</b></p> <p>Aus der Betriebspsychologie hat sich die Organisationspsychologie entwickelt, die das Erleben und Verhalten von Menschen in Organisation untersucht.</p>	Organisationspsychologie
15	<p>Die Aktionsforschung geht auf Kurt Lewin zurück. Danach ist ein erreichtes Ziel immer nur ein Schritt auf einer längerfristigen gesellschaftlichen Entwicklung; forschungsmethodische und wissenschaftstheoretische Grundlagen von ihm waren: Feldtheorie, Gruppendynamik, Aktions- und Kommunikationsforschung. Alle diese Theorien leisten Beiträge zur OE.</p>	Aktionsforschung
16	<p><b>Aktionsforschung und Gruppendynamik:</b> eine vergleichende Erforschung der Bedingungen und Wirkungen verschiedener Formen des sozialen Handelns, und eine zu sozialem Handeln führende Forschung. Die Betroffenen sind nicht nur Forschungsobjekte, sondern zusammen mit dem Forscher arbeitende und handelnde Partner. Gruppen waren demnach bevorzugte Forschungsobjekte der Aktionsforschung, da sich sozialpsychologische Themen in der Interaktion einer Gruppe äußern, die sich in einer bestimmten sozialen Situation befindet. Um eine Veränderung in einem Individuum zu bewirken, muß zuerst eine Veränderung der Kultur der Gruppe bewirkt werden, deren soziale Mitgliedschaft für das Individuum wichtig ist. Ziel ist es, über die zugrundelegende Gruppendynamik Aufschluß zu geben.</p>	Gruppendynamik
17	<p>Lewins Bedeutung für die OE: grundlegend für die Theorie und Praxis der OE sind die sozialpsychologischen Analysen, Erkenntnisse und Ergebnisse der Gruppenforschung. Die Verzahnung von Theorie und Praxis entwickelt eine eigene Dynamik, deren Ergebnisse praktische Konsequenzen für die Reflexion und Veränderung im Verhalten von Menschen, Gruppen und Organisationen bedeutet.</p>	
18	<p>Organisationen sind offene Systeme mit Menschen und strukturellen Elementen; strukturelle und funktionale Verknüpfung dieser Elemente — Erforschung dieser Strukturzusammenhänge und die Wirkungsweisen — Systemtheorie.</p>	Systemtheorie
19	<p>Die Namen folgender Forscher verbinden sich mit Teilaspekten der</p>	

20	Systemtheorie bzw. der systemischen Organisationsentwicklung: <i>Gregory Bateson, Fred Massarik, Talcott Parson, Niklas Luhmann, Mara Selvini Palazzoli, Helm Stierlin, Humberto Maturana, Francisco Varela, Peter Senge</i>	5. Disziplin
21	<i>Peter Senge</i> bezeichnet in einer Veröffentlichung das Konzept des systemischen Denkens als die 5. Disziplin	systemische Familientherapie/systemische Organisationsentwicklung
22	Familien und Organisationen sind soziale Systeme. Aus der Therapie hat sich der Ansatz der systemischen Familientherapie entwickelt	Kommunikationstheorie
23	Die Kommunikationsforschung leistet ebenfalls wichtige Beiträge für die OE. Ein wichtiger Vertreter ist Paul Watzlawick von dem u.a. der Satz formuliert wurde: „Man kann nicht nicht kommunizieren.“ Die Kommunikationstheorie unterscheidet den Sach- und Beziehungsaspekt einer Kommunikation; in der OE geht es darum, das Kommunikationsnetzwerk zu entdecken und offenzulegen.	Kommunikationsnetzwerk
24	Zit. „ <i>Die Kommunikation ist der Leim, der die Organisation zusammenhält</i> “.	Gruppendynamik
25	In Organisationen arbeiten Menschen in Gruppen zusammen. Aus diesem Grunde bezieht die OE auch Forschungsergebnisse der Gruppendynamik und Gruppenpädagogik mit ein. Im Arbeitsprozeß kann das Individuum unter verschiedenen Persönlichkeitstheorien gesehen werden.	Persönlichkeitstheorien
26	<b>5. Organisationsentwicklung und Schule</b> Schulen sind wie Familien und andere Organisationen soziale Systeme. Für soziale Systeme ist der „Sinn“ die zentrale Steuerungsinstanz.	„Sinn“ als Steuerungsinstanz
27	Soziale Systeme benötigen systemeigene Ziele, deshalb können die Forschungsbefunde und -ansätze der OE auf das System Schule übertragen werden; Folgerung: Schule muß als „Lernende Organisation“ verstanden werden. An diesem Lernprozeß müssen alle	Lernende Organisation
28	Mitglieder des Systems Schule beteiligt werden. In Zukunft ist es wahrscheinlich, daß Lehrer eine Zusatzqualifikation zum Organisationsberater erwerben können.	Organisationsberater
29	Im Forschungsbereich der OE werden u.a. folgende Teilbereiche untersucht und können Hinweise und Hilfen für das System Schule geben: Motivation; Zielsetzung und Zielvereinbarung („Sinn“); Kommunikation; Personalmanagement; Betriebsklima; Konfliktmanagement; Aufbau eines sozialen Netzes; Öffentlichkeitsarbeit; Qualitätsmanagement; Team-Arbeit, Team-Entscheidungen; Team-Entwicklung; Problemanalysen; Innovationsbereitschaft; Kreativität;	Antworten der OE auf Fragestellung der Organisation der Schule

30	<p><b>Literaturhinweise:</b></p> <p><i>Gairing, Fritz:</i> Organisationsentwicklung als Lernprozeß von Menschen und Systemen (eine Zusammenfassung der Forschungsgeschichte von Gruppendynamik, Aktionsforschung und OE; Vorstellung aktueller OE-Ansätze und von Theorieansätzen für das Lernen von Individuen und sozialen Systemen und daraus resultierende praktische Konsequenzen, geeignete Basislektüre) PH-Standort: E1 / 1546</p> <p><i>Philipp, Elmar:</i> Gute Schule verwirklichen (Methodenbuch zur OE in Schulen; Vorstellung von Verfahren mit denen im Schulbereich gearbeitet wurde, sehr verständlich und praxisorientiert) PH-Standort: FC3C / 64</p> <p><i>Osswald, Elmar:</i> Gemeinsam statt einsam (Darstellung der Schulwirklichkeit vor 40 Jahren und heute und folgernd das Bild einer neuen-der gesellschaftlichen Wirklichkeit entsprechenden- Schule; Vorstellung der Arbeitsplatzbezogenen Lehrerfortbildung, der OE in Schulen und der Funktion der externen Projektleitung) PH-Standort: FE1 / 7001</p> <p><i>Burgard/Holling/Schultz-Gambard:</i> Methoden der Arbeits- und Organisationspsychologie, Weinheim 1996</p> <p><i>Fatzer, Gerhard:</i> Ganzheitliches Lernen - humanistische Pädagogik und OE, Paderborn 1990; PH-Standort: G10/78:a</p> <p><i>Greif/Holling/Nicholson:</i> Arbeits- und Organisationspsychologie, 2. Aufl., Weinheim 1996; PH-Standort: E8 / 151</p> <p><i>v. Rosenstiel, Lutz:</i> Organisationspsychologie. Stuttgart u. a. 1993; PH-Standort: E8 / 25:a</p> <p><i>Watzlawick, P.:</i> Die erfundene Wirklichkeit, Serie Piper, Band 373, 1990; PH-Standort: D9 / 69</p> <p><i>Gehm, Theodor:</i> Informationsverarbeitung in sozialen Systemen, Weinheim 1996</p>	
----	--	--

*Heidelbergo aukštoji pedagoginė mokykla (Vokietija)*

# **BILDUNG UND RELIGION: EIN VERMITTLUNGSPROBLEM UNTER HUMANISTISCHER PERSPEKTIVE**

Detlef Zöllner

Anhand einer Verhältnisbestimmung des Menschen zur Welt werden ‚Bildung‘ und ‚Wissenschaft‘ auf der einen Seite und ‚Religion‘ auf der anderen Seite so zueinander in Beziehung gesetzt, daß sich daraus nicht etwa eine arbeitsteilige, d.h. sich gegenseitig ergänzende Aufgabenzuweisung ergibt, sondern eine grundsätzlich verschiedenartige Bestimmung des Menschen, – je nach der Perspektive, aus der wir ihn betrachten.

Aus der Perspektive neuzeitlicher Wissenschaft und Bildung erscheint der Mensch als ein sich von der Natur emanzipierendes Vernunftswesen, das sich zum souveränen Zentrum einer Welt macht, die es nach seinem Bilde formt. Diese Welt ist nicht länger eine Gesamtheit alles Seienden, aller in ihr vorkommenden Gegenstände, unter denen unter anderem auch der Mensch ‚vorkommt‘, sondern sie ist mehr und mehr zu einer Menschenwelt geworden, in der die Grenzen zwischen dem Menschen und dem nicht-menschlichen Anderen diffus und nahezu ununterscheidbar geworden sind. Die mit dem Bildungsgedanken untrennbar verbundene Entfremdung von sich selbst, die den Menschen über einen Umweg zu sich zurückfinden läßt, droht sich in eine Begegnung mit dem Immergleichen zu verwandeln. Schon Wilhelm von Humboldt sah angesichts der Vermenschlichung der Welt nur die umso dringlichere Notwendigkeit einer immer sensibleren Bildung, die auch im zunehmend gleichartigen innerweltlich Begegnenden noch das Verschiedene und Fremde wahrzunehmen und sich anzuverwandeln vermag.

Neben dieser sich immer höher drehenden Schraube zunehmend subtilerer Differenzerlebnisse als Bildung in und mit der Welt gibt es aber noch die gegensätzliche Perspektive eines Weltverhältnisses, die an die Stelle des neuzeitlich-humanistischen Projekts wachsender Übereinstimmung zwischen Mensch und Welt eine grundsätzliche Weltfremdheit des Menschen setzt. Hier ist es gerade nicht die Bestimmung des Menschen, sich in dieser Welt einzurichten und sich in ihr zu Hause zu fühlen, sondern der Mensch wird vielmehr als Gast auf der Durchreise verstanden, dessen eigentliche Heimat jenseits dieser Welt liegt. Diese grundsätzliche Verschiedenartigkeit des Menschen in bezug auf alles innerweltlich Seiende wird mit Peter Sloterdijk als „gnostische Differenz“ bezeichnet. Diese Distanz läßt keine bildende Dialektik der Aneignung von Welt zu. Das heißt aber auch, daß es im eigentlichen Sinne von Bildung keine ‚religiöse Bildung‘ geben kann. Es sei denn, man spräche von dem Paradox einer religiösen Bildung als bewußter Nicht-Bildung, als bewußter Verweigerungshaltung gegenüber den innerweltlichen Ansprüchen.

Es kann also auch zwischen den beiden Perspektiven von Wissenschaft und Bildung und von Religion keine Vermittlung geben: Man kann nicht gleichzeitig und ohne Bruch wissenschaftlich denken und an Gott glauben! Das einzige, was aus humanistischer Perspektive denkbar ist, ist eine differenzierende Bestimmung von Bildung, die sich zwar nicht die religiöse Perspektive zueigen macht und die auch nicht versucht, dieser



wiederum die eigene Perspektive in Form eines liberalen, ‚aufgeklärten‘ Christentums aufzuzwingen, die aber dennoch eine asketische Grundhaltung gegenüber einer Welt zu kultivieren versucht, die immer weniger dem Anspruch zu genügen vermag, dem Menschen Grenzen zu ziehen und ihn so zur Überschreitung, zur Transzendenz zu motivieren. Nur wenn der Mensch sich selbst dahingehend begrenzt, eine nichtmenschliche Welt sein zu lassen, Fremdheit auszuhalten, statt sie aufzuheben, wird es auch künftig ein Weltverhältnis geben, das zu bilden vermag. In diesem Weltverhältnis werden Grenzen dann nicht mehr zur Überschreitung herausfordern, sondern zu einer diese Grenzen anerkennenden Selbstüberschreitung.

Eine solche Bildung wird zwar nicht mehr die gleiche sein, wie die von Wilhelm von Humboldt konzipierte, deren Endlosschraube in eine maximale Differenzierung minimaler Differenzen mündet, aber sie wird immer noch Bildung sein – und damit grundsätzlich verschieden von einem religiösen Selbstverständnis. Aber die religiöse Perspektive wird einer solchen Bildung gewissermaßen Pate gestanden haben. Dennoch bleibt das Weltverhältnis des Menschen auch in einer weltdistanzierenden Bildung die Totalperspektive des Menschen. Und die religiöse Perspektive reicht über diese Totalperspektive hinaus.

*Erfurto aukštoji pedagoginė mokykla (Vokietija)*

ISBN 9986-869-17-X

**Humanizmas, demokratija ir pilietiškumas mokykloje**  
IV tarptautinė mokslinė konferencija  
*Pranešimai ir tezės*

SL 605. Tir. 300 egz. Sp. l. 59. Užsak. Nr. 87.  
Spausdino VPU spaustuvė.  
Kaina sutartinė.