

**KAIP VAIKAI MOKOSI:
PAGRINDINIAI PRINCIPAI**

Charles Temple, Kurt Meredith, Jeannie Steele

KAIP VAIKAI MOKOSI

Kritinio mąstymo ugdymo skaitant ir rašant projekte nuosekliai pateikiami įvairūs mokymo metodai, pritaikyti rengti mokinius aktyviai dalyvauti ir mokytis per pamokas. Projektui parinkti metodai paremti keliomis žinomomis švietimo mokslo tradicijomis: Jean Piaget (1955), Lev Vygotsky (1969) ir kitų autorių konstruktyvizmo teorija; Ann L. Brown (1978), Isabel Beck ir kitų metakognityvinio mokymosi projektu; rašymo proceso suvokimu; keliais kritinio mąstymo tyrinėjimo ir praktikos bruožais; švietimu apie piliečių teises ir pareigas, ypač neseniai padarytu pareiškimu apie švietimo uždavinį - ugdyti socialinę atsakomybę.

Kurdami *Kritinio mąstymo ugdymo skaitant ir rašant* sampratą, pasiskolinome tokius keturis šių tradicijų punktus:

1. Įsitikinimą, kad mūsų mokiniams būdingas įgimtas noras pažinti pasaulį ir kad jie geba nagrinėti rimtus klausimus bei formuluoti kūrybiškas idėjas.
2. Pripažinimą, kad labai svarbus vaidmuo tenka rūpestingam mokytojui, kuris skatina mokinius nuolat tyrinėti bei formuoja jų produktyvaus mąstymo įpročius ir įgūdžius.
3. Sprendimą ypatingą kritinio mąstymo reikšmę suvokti neatsiejant nuo konteksto - per diskusijas, mokymąsi rašant ir kitokią tyrinėjimo veiklą, į kurią mokiniai natūraliai įsitraukia.
4. Ryšio tarp mąstymo įpročių ir demokratinės pilietybės pripažinimą.

Sėkmingas pažinimo procesas remiasi kritinio mąstymo tyrinėjimo ir praktikos bruožais; atotrūkio tarp įgytų žinių ir “mokyklinių žinių” supratimu. Šiuo požiūriu akademinės disciplinos suprantamos ne kaip nekintamos informacijos saugyklos, bet kaip tyrinėjimo bei sužinojimo būdai. Tokia orientacija davė pradžią tyrinėjimais pagrįstiems ugdymo metodams, kai mokiniai skatinami užduoti klausimus, kai jie orientuojami mąstyti pagal “mokymo dalykų struktūras” (Bruner, 1965; Saul ir kiti, 1993). Mokytojos samprotavimai apie tyrinėjimais paremtos aplinkos kūrimą pateikti intarpe “Pirmos klasės mokytojas, mokslininkas.”

Tačiau neužtenka tik su mokymo dalyku susijusių klausimų. Kad jų tyrinėjimas būtų produktyvus, mokiniai privalo išmanyti svarbiausius temas ar mokymo dalykus. Jei suvokimas suprantamas kaip naujos informacijos traktavimas pasitelkiant jau turimas žinias (žr. toliau pateikiamą diskusiją apie “schemos teoriją”), tai svarbu, kad mokiniams būtų padedama perprasti daugelio temų idėjos esmę (kai kurie psichologai tai vadina “pasaulio žiniomis”) taip, kad jie turėtų pakankamai informacijos asmeniškai perprasti įvairius dalykus. Jungtinėse Valstijose mokslininkas humanitaras E.D.Hirsch (1987) kaip žinių esmę nurodė “kultūrinį raštingumą”. Jis su dviem kolegomis, išnaršę, jų manymu, išsilavinusių amerikiečių skaitomus laikraščius, žurnalus ir knygas, sudarė sąrašą dalykų, kuriuos “... kiekvienam amerikiečiui reikia žinoti”. Jie įrodinėjo, kad tokio žinių багаžo turėjimas nėra savitiksliis, bet daugiau priemonė suprasti naują informaciją. Pavyzdžiui, Hirsch pademonstravo, kad mokiniui nedaug naudos duos ištraukos apie Julijų Cezarį skaitymas, jeigu jis nieko nežinos apie Romos imperiją.

Tie, kurie skatina mokinius įgyti *pasaulio žinių*, ką mes vadiname “ gautomis žiniomis” arba “mokyklinėmis žiniomis”, neskatina mokinių aktyviai mokytis. Mūsų

nuomone, derėtų perteikti pasaulio žinias mokinių aktyvų mokymąsi palaikančiomis priemonėmis, tokiomis kaip *žadinimo, prasmės suvokimo, apmąstymo* metodika.

Reziumuojant galima pasakyti, kad jei pasitelkiami aktyvūs atradimai ir padedama mokiniams naudotis dalykinių disciplinų priemonėmis ieškant atsakymų į klausimus, daugiau dėmesio skiriama įsitikinti, kad mokiniai turi pakankamai žinių iš tų temų, kurias ketinama nagrinėti, pradedama suprasti, ką aiškina konstruktyvistinė mokymosi teorija. Bet tai ne viskas. Konstruktyvizmas davė pradžią dviem svarbioms mokymosi teorijos mokykloms: *schemas teorijai* ir *skaitytojo reakcijos kritiškumui*.

Schemas teorija. Aštunto ir devinto dešimtmečių tyrimų bangos pažintinės psichologijos srityje išdava buvo daugybė teorijų ir tyrinėjimų, susijusių tiek su mokymusi apskritai, tiek su mokymusi skaitant bei rašant atskirai. Kadangi tokie tyrinėjimai buvo atliekami įvairiomis kryptimis, ypač verta pažymėti Richard Anderson ir jo bendradarbių darbus (1985). Jie sukūrė tyrimų ir teorizavimo programą, pavadintą schemas teorija, grindžiamą konstruktyvistinėmis idėjomis. Anderson darbas atskleidė besimokančiojo veiklos įgyjant žinių svarbą, taip pat ankstesnių besimokančiojo žinių svarbą.

Bendras kognityvinės psichologijos ir iš dalies schemas teoretikų darbas įkvėpė naujų mokymo metodų, skatinančių besimokančiuosius aktyviai įgyti žinių, plėtrą. Tarp tokių metodų yra: *žadinimo, prasmės suvokimo, apmąstymo* schema; žinau, noriu sužinoti, išmokau (ŽNI) metodas (Ogle, 1986); abipusis mokymas (Palincsar ir Brown, 1984); klausimas - atsakymas - ryšys (KAR) (Raphael, 1986); autoriaus klausinėjimo (AK) metodas (Beck, 1997). Pažinimo psichologijos teorija bei tyrinėjimais remiasi keli

jau plačiai naudojami mokymo metodai, pavyzdžiui, orientuota skaitymo ir mąstymo veikla (OSMV metodas) (Stauffer, 1975).

Skaitytojo reakcijos kritiškumas. Kai konstruktyvaus mokymosi teorija taikoma literatūros pamokose, skaitytojo reakcijos kritiškumas, arba subjektyvus kritiškumas, labiausiai atitinka kritinį kūrinio nagrinėjimą. Kaip suformulavo Louise Rosenblatt¹ (1978) ir David Bleich (1975), skaitytojo reakcijos teorija pabrėžia skaitytojo vaidmenį suvokiant literatūros kūrinį: nuo siužeto ir veikėjų įsivaizdavimo remiantis vaizdiniais bei jausmais, kylančiais iš tiesioginės patirties ir įsijautimo, iki stipraus teksto įvykių pajautimo ir kūrinio interpretavimo. Skaitytojo reakcijos teorija taip pat padidina interpretuojančios skaitytojų bendruomenės svarbą: kai skaitytojai dalijasi savo įspūdžiais apie literatūros kūrinį, formuojasi suprantanti bendruomenė, kurioje besidalijančių asmeniniais įspūdžiais žmonių “intersubjektyvumas” ne tik padeda geriau suprasti kūrinį, bet taip pat skatina asmeninį supratimą ir pasidalijimą bendromis metaforomis.

Mokytojai, dirbantys pagal skaitytojo reakcijos modelį, pripažįsta pačių mokinių dalyvavimą suvokiant skaitomo teksto prasmę. Kadangi šios mokytojų diskusijos apima daug teksto literatūrinio nagrinėjimo aspektų, tokių kaip simboliai, temos, stilistinės figūros, diskusijos paprastai prasideda nuo asmeninės reakcijos, atsakant maždaug į tokį klausimą: “Ką jūs pastebėjote tekste?”, “Apie ką jus privertė pagalvoti?”, “Kaip jūs pasijutote?”

Naudingą mokymo, paremtą skaitytojo reakcijos kritiškumu, modelį sukūrė David Bleich (1970), Robert Probst (1986) ir Judith Langer (1995).

¹ Rosenblatt iš tikrųjų savo darbą siūlė pavadinti “Transakcine teorija”.

Metakognityvinis mokymasis

Esminių, svarbiausių dalykų išskyrimas besimokantiesiems suvokiant prasmę nėra naujiena pedagogams. Dar trečiame dešimtmety Ogden ir Richards novatoriškame darbe „Prasmės prasmė” (1923) išdrįso pareikšti, kad prasmė - tai ne pastovus dydis, bet veikla, kurios metu suvokiama prasmė. Tačiau pastaruoju metu atsiradęs pažinimo mokslas užčiuopė naujų šios įžvalgos bruožų. Jei prasmės suvokimas yra besimokančiojo veikla, tai, vadinasi, besimokantįjį galima išmokyti atlikti šią veiklą efektyviau. Ilgą laiką mokyklose mokiniams buvo pateikiami mąstymo produktai (knygų ir dėstytojų perduodamos formalios žinios), bet labai retai buvo pateikiami būdai, kaip tie produktai sukuriami. Kaip tai galima padaryti, jei mąstymas yra paslėpta veikla? Donald Graves (1982) žodžiais, mokinių mokymas mąstyti turėtų būti traktuojamas kaip dirbtuvės. Anot Isabel Beck, mokymasis turėtų būti suprantamas kaip pažinimo amatas. Abi šios formuluotės padeda perprasti mokytojo, kaip mąstymo ir mokymosi modelio, vaidmenį, kai besimokantieji iš jo demonstravimo perpranta procesus ir metodus, kuriuos jie gali pritaikyti savarankiškai mokydami.

Mokymasis - kaip pažinimo amatas. Mokymo metodais, pagrįstais pažinimo amatų modeliu, siekiama parodyti mokiniams, kaip mokytis, ir perkelti mokiniams atsakomybę už savo mokymąsi. Mokymo modelis, kurį vadiname *žadinimu, prasmės suvokimu, apmąstymu*, demonstruoja tokią orientaciją, kai mokiniai mokomi, kaip nusistatyti mokymosi tikslus, aktyviai ieškoti informacijos ir apmąstyti tai, ko jie išmoko. Mokytojas, kuris naudoja tokius metodus, tikisi „pats pasitraukti iš darbo”. Žinoma, ši

frazė nereiškia, kad jis nori mesti savo profesiją! Tai tik reiškia, kad jis nori išmokyti mokinius mokytis be tiesioginės mokytojo pagalbos.

“Pažinimo amatas” - tai darbas su kitais mokiniais, mokytojui atliekant modelio vaidmenį. Iš tiesų mokiniai labai daug išmoksta vieni iš kitų, jeigu jie atsiveria vieni kitų idėjoms. Daug mokytojų sukūrė “dirbtuvių” aplinką per savo pamokas, norėdami leisti mokiniams dirbti tarpusavyje bendraujant ir naudotis vieni kitų mąstymu.

“**Mąstymas balsu**”. Viena iš pažinimo amato modelio atšakų - “mąstymas balsu”. Terminu “mąstymas balsu” apibūdinamas mokytojo įprotis kalbėti mokiniams apie problemą, balsu išreiškiant savo minčių tėkmę taip, kad mokiniai galėtų išmokti patys mąstyti. “Mąstymas balsu” dažnai derinamas su kita veikla, tarkim, kai mokytojas dalyvio teisėmis (bet nedominuodamas) dalyvauja diskusijoje.

Grafiškas išdėstymas. Populiarus mąstymo procesų demonstravimo būdas - grafiškas išdėstymas. Tai modeliai arba brėžiniai, kuriuose pavaizduojami ryšiai tarp idėjų, o mokiniams parodomi ir būdai, kaip prieiti prie įžvalgų, ir kokiais metodais pagrįsti metodus. Kadangi juose paprastai vaizduojami nematomi mąstymo procesai, kuriems suteikiama matoma išraiška, grafiškas išdėstymas gali būti laikomas pažinimo amato modelio išdava. Grafišką išdėstymą galima panaudoti visose mokymosi pakopose: kaip būdą pasiruošti tyrinėjimui, kaip būdą pakreipti tyrinėjimą ir kaip būdą apmąstyti tai, ko išmokome. Diskusijos išklotinė (sutinkama ketvirtame vadove-knygoje), kūrybių palyginimo lentelė (žr. toliau pateiktą pavyzdį) ir tinklo nėrimas (sutinkamas trečiame vadove) - tai grafiško išdėstymo pavyzdžiai. Intarpe pateiktas grafiško išdėstymo, žinomo kaip *sąvokų lentelė*, pavyzdys. Jį galima taikyti per įvairias diskusijas, kurių metu mokiniai, perskaitę mitus apie Heraklį, Tesėją ir Dionisą, palygina šių trijų herojų

apibūdinimus. Paprastai mokytojas po kiekvieno mito aptarimo parodo sąvokų lentelę. Tada paprašo mokinius rasti įžvalgas, atsakančias į duotus klausimus apie kiekvieną mitą. Padiskutavę ir atsakę į klausimus apie naują mitą, jie palygina savo įžvalgas su ankstesniu mitu, paskui ieško kelių mitų panašumų ir skirtumų. Šioje diskusijoje jie gali pastebėti, pavyzdžiui, kad, nors herojai turi galingus tėvus, tie tėvai jiems nepadeda, bet palieka patiems atrasti ir įrodyti savo gebėjimus. (Aišku, jiems gali kilti klausimas, kur yra moterys!)

Herojus	Herojaus kilmė	Herojaus jėga
Heraklis	Dzeuso sūnus, pagimdytas mirtingos moters Alkmenės.	Nepaprastai stiprus ir bebaimis.
Dionisas	Dzeuso sūnus, pagimdytas mirtingos moters, bet įsiūtas į Dzeuso šlaunį prieš gimstant.	Hipnotizuojanti galia žmonėms - jis gali priversti žmones elgtis kaip gyvulius.
Tesėjas	Karaliaus Augijo sūnus, kurio tik gimusio tėvas atsisakė.	Labai drąsus, stiprus ir gudrus, bet neturi magiškų galių.

Mokymasis rašant

Mokslininkai, tyrinėjantys literatūros poveikį sąmonei, teigia, kad sugebėjimas išreikšti kalbą raštu labai stipriai veikia mūsų mąstymą. Neraštingų kultūrų žmonės, pagal Luria žinomą studiją (Luria, 1976), dažnai nelabai save pažįsta, nesugeba mąstyti apie nekonkrečius dalykus ir ribotai geba mąstyti apie kalbą, kuria kalba. Žmonės, mokantys

skaityti ir rašyti, priešingai - sugeba užrašyti savo mintis, ginti jas debatuose, plėtoti ir pereiti iš esamo mąstymo į naujus žinojimo lygius.

Kaip turėtume mokyti, suvokdami rašymo naudą plėtojant mokinių supratimą ir keliant jų gebėjimą mąstyti? Mokytojai, kurie mokydami pasitelkia rašymą, laikosi kelių principų:

1. Skatina tiriamąjį rašymą. Mokiniai raginami rašyti žurnalus ir kritinius straipsnius, sutelkiant dėmesį į minčių, skirtų apmąstyti ir aptarti, pasižymėjimą. Jiems nebūtina baigti rašinį.
2. Skatina mokinių asmeninę autorystę. Palaikoma idėja, kad kiekvienas turi ką pasakyti, kad kiekvienas yra bent jau savo asmeninės patirties žinovas ir per mąstymą bei rašymą gali suvokti prasmę.
3. Akcentuoja rašymo proceso reikšmę. Jei vienintelis dalykas, prieinamas rašantiems mokiniams, būtų puikus talentingo autoriaus kūrinys, dauguma iš jų prieitų prie išvados, kad patys niekada nebus rašytojais. Iš kitos pusės, jei mokytojai parodys mokiniams, kaip rašytojai kuria - užsirašinėdami retesnius pastebėjimus savo dienoraščiuose ir užrašų knygelėse, daug kartų perrašinėdami kūrinį, kol randa geriausią būdą temai išreikšti, įsiklausydami į ištikimų skaitytojų naudingus patarimus, kad galėtų rasti, kaip patobulinti kūrinį - mokiniams visas tas rašymo procesas pasirodys prieinamesnis.
4. Akcentuoja turinį, o ne formą. Nors šie mokytojai pripažįsta, kad rašyba, skyryba, gramatika ir stilius yra svarbūs, kūriniai, kuriuos ketina aptarinėti, pirmiausia turi būti

pasirenkami dėl juose perteikiamų idėjų bei įžvalgų. Šie mokytojai ras kitokių progų įsitikinti, kad mokiniai išmano standartinio rašymo taisykles, tokie mokytojai stengsis, kad rūpestis dėl formos neužgesintų mokinių noro užrašyti mintis ir išsakyti idėjas.

Mokymo rašyti suvokimo procesas - vienas iš įdomiausių pastarųjų metų švietimo laimėjimų. Šis suvokimas išsamiai nagrinėjamas *Kritinio mąstymo ugdymo skaitant ir rašant projekte*.

Kritinis mąstymas

Kritinio mąstymo ugdymo skaitant ir rašant projekte pateikėme tokį kritinio mąstymo apibrėžimą:

Kritiškai mąstyti - tai būti smalsiam ir naudotis tyrinėjimų metodais: formuluoti klausimus bei nuosekliai ieškoti atsakymų. Kritinis mąstymas veiksmingas įvairiais lygiais, ne tik pripažįstant faktus, bet ir aiškinantis jų priežastis bei padarinius. Kritiškai mąstyti - tai būti truputį skeptiškam, ieškoti alternatyvų išsakytoms nuomonėms ir klausti: "Kas, jeigu...?" Kritiškai mąstyti - tai užimti tam tikrą poziciją ir ją ginti, protingai apsvarstyti kitų pateiktus argumentus ir išnagrinėti jų logiką.

Šis apibrėžimas gana platus; tereikia prisiminti, kad kritinis mąstymas - ne vienas, bet keli įgūdžiai. Iš tikrųjų Matthew Lipman'as (1988), žymus kritinio mąstymo ugdymo programos kūrėjas, sarkastiškai pareiškė, kad terminu "kritinis mąstymas" galima apibūdinti praktiškai visas aktyvaus proto funkcijas.

Jei laikomasi tradicinio pasyvaus mokymo per pamokas pagrindinės linijos, tai kritinį mąstymą ugdančio aktyvaus mokymosi, atsirandančio iš ankstesniame skyriuje minėtų tradicijų, gali tekti laukti labai ilgai. Vis dėlto terminas “kritinis mąstymas” reiškia, kad mokiniai dažnai nueina toliau negu aktyvus informacijos ieškojimas ir daro šį tą daugiau: sieja tai, ko išmoko, su savo patirtimi, lygina su kitų darbais, aiškinasi informacijos tikslumą ir autentiškumą, nagrinėja argumentų logiką, nustato reikšmę, pateikia naujų pavyzdžių, įsivaizduoja galimus keliamų problemų sprendimus, nagrinėja priežastis bei padarinius ir t.t.

Yra kelios kritinio mąstymo ugdymo praktinės užduotys ir teoriniai principai:

Klausimų kėlimo lygiai. Bloom‘o ir jo kolegų “Ugdymo tikslų taksonomija” (Bloom, 1956) yra naudinga tiek vertinant, tiek ir kūrybiškai taikant mąstymo “lygius” per pamoką. Taksonomija įgalina suprasti skirtumus tarp “žemesnio lygio” ir “aukštesnio lygio” klausimų, kuriuos užduoda mokytojai: tarp klausimų, reikalaujančių (žemesniu lygiu) atpažinti arba prisiminti faktus, suvokti sąvokas bei idėjas, ir klausimų (pereinant aukščiau), kviečiančių palaikyti idėjas, analizuoti argumentus, jungti kelias idėjas naujam sprendimui priimti, vertinti įvairius aiškinimus. Tiems, kurie nori ugdyti kritinį mąstymą savo pamokose, būtų pravartu pradėti nuo Bloom‘o taksonomijos. Iš esmės tai yra tarpusavio ryšys tarp mokytojo užduodamų klausimų rūšių, arba lygių, ir mokinių mąstymo rūšių, arba lygių. Suprasdami, kokios rūšies klausimą užduoda, mokytojai gali kontroliuoti tų klausimų sužadintą mąstymą. Mokiniai, kurie gali mąstyti “aukštesniu” lygiu, geriau pritaiko tai, ką išmoko, negu mokiniai, kurių mąstymas išlieka atpažinimo ir įsiminimo lygio (Taba, 1966).

Antrame “Kritinio mąstymo ugdymo” vadove pateiktas naujausias per pamoką išbandytas Bloom‘o klausimų klasifikavimo variantas ir būdai, kaip įvairių lygių klausimus panaudoti kritiniam mąstymui ugdyti.

Pasakojamasis mąstymas. Vis dėlto Bloom‘o taksonomijos pritaikymas, ypač žemesnėse klasėse, yra ribotas. Taksonomija reikalauja tam tikro mąstymo, kuris mažiems vaikams yra per sunkus, būtent - žemesnių klasių vaikams per sunku mąstyti apie idėjas patiems. Mąstymo lygių per pamoką klasifikavimas pagal Bloom‘o taksonomiją gali padėti mokytojams prieiti prie išvados, kad jaunesni vaikai turėtų mąstyti tik žemesniu lygiu iki tam tikro laiko (Ketvirtos klasės? Aštuntos klasės? Aukštosios mokyklos? Universiteto?), kol jie pakankamai subręš aukštesnio lygio mąstymui. Neseniai keli tyrinėtojai pareiškė, kad ypač kai diskutuojama apie pasakojamuosius tekstus, vaikai sugeba samprotauti apie priežastis, išvelgti ir spręsti problemas, suprasti numanomas temas ir daryti moralinį įvertinimą tokiais būdais, kurie yra daug sudėtingesni už jiems priskirtinus pagal Bloom‘o taksonomijos matavimų skalę (arba net Piaget “iki-operacinio”, “konkreto operacinio” ir “formalaus operacinio” mąstymo skalę). Tačiau skirtumas yra tas, kad klausimai turi būti siejami su kontekstu vaikams lengvai suprantama forma, kokia paprastai būna parašyti grožinės literatūros kūriniai.

Filosofas Gareth Matthews‘as savo knygoje “Dialogai su vaikais” (1988) , “Filosofija ir mažamečiai vaikai” (1985) ir “Vaikystės filosofija” (1995) susistemino būdus, kaip vaikai samprotauja apie aksiologijos ir ontologijos problemas. Matthews‘as lygina vaikų idėjas su žinomų filosofų idėjomis. Kaip trampliną diskusijoms pradėti Matthews‘as naudoja paprastus įvykius ir kūrinčius. Jis įrodinėja, kad labai abstrakčios ir

mechanistinės idėjos, kurios dažnai laikomos logiško-matematinio samprotavimo testais, nėra labai palankios vaikams, tačiau jų mąstymas tampa daug sudėtingesnis, kai jiems duodama pamąstyti apie ką nors konkretaus, lengvai įsivaizduojamo. Aišku, kaip tik tai atitinka literatūra.

Kieran Egan savo knygoje “Mokymas - kaip istorijos pasakojimas” (1985) nagrinėja priežastis, kodėl pasakojimas yra tokia prasmės perdavimo forma, kurią lengvai suvokia žmonės, ypač vaikai. Jis aprašo ne vieną prasmės “aplinką”, kurią gali nagrinėti įvairaus amžiaus vaikai. Egan žodžiais, literatūra - tai ideali priemonė tyrinėti vaikų mąstymą; o pasirinkta literatūros bei užduodamų klausimų rūšis turėtų patenkinti visus, susirūpinusius dėl vaikų, esančių skirtingose raidos pakopose.

Pripažinus, kad mažamečiai vaikai geba mąstyti sudėtingomis formomis, kai diskutuojama apie pasakojimus, mokyklose plačiai paplito keli diskusijų metodai. Daugiau kaip trisdešimt metų Mortimer Adler'io įkurtas Didžiųjų (Garsiųjų) knygų fondas (Great Books Foundation) skatina grupėse aptarinėti žymius literatūros kūrinius. Garsių knygų programa (Plecha, 1992) mokyklose nusileido iki pirmos klasės ir sukaupė didelę patirtį taikant klausinėjimo metodus, skatinančius įsigilinti į tekstą (tekstai gali būti tiek grožinės literatūros, tiek ir ne). Programa skatina mokytojus patiems atidžiai perskaityti tekstą, kad sugalvotų aiškinamųjų klausimų, klausimų, kuriais tiriami įdomūs ir svarbūs momentai bei skatinami debatai. Nustatyta tam tikra darbo tvarka, kaip vesti diskusijas, verčiančias giliai mąstyti ir nevedančias prie iš anksto mokytojo numatytų atsakymų.

Pastaraisiais metais atsirado keletas naujų diskusijų metodų, kurie yra daugiau „natūralistiniai“, t.y. mokytojo vadovavimui tenka antraeilis vaidmuo, o labiausiai skatinama mokinių iniciatyva. Kai kurie iš šių metodų vadinami „Mokomaisiais pokalbiais“, „Literatūros būreliais“ ir „Svarbiais pokalbiais“ (Goldenberg, Short 1995; Eeds ir Wells, 1989. Daug tokių metodų aprašė Temple ir kiti, 1998). Nors šių metodų tyrinėjimas dar tik prasideda, jau aišku, kad dalyvavimas diskusijose apie literatūrą plėtoja mokinių įžvalgą (Lehr, 1994) ir suteikia jiems didesnes galimybes panaudoti tokius kritinio mąstymo metodus kaip temos pajautimas, nagrinėjimas ir prasmės tyrinėjimas.

Formalus kritinio mąstymo suvokimas. Šiaurės Amerikoje mokslinė ir pedagoginė kritinio mąstymo praktika plėtojama trimis kryptimis:

Pirma, *Montclair* valstybinio universiteto Filosofijos vaikams plėtros institute (the Institute for the Advancement of Philosophy for Children at Monclair State University), Niu Džersyje, Matthew Lipman‘as (1988, 1991) ir jo kolegos pradinėse bei vidurinėse mokyklose įkūrė programą, pagrįstą principu, kad aukštesnio lygio mąstymas prasideda pasitelkiant natūralų vaikų domėjimąsi gamta bei moralės dalykais. Pasinaudodami Aristotelio principu, kad „filosofija prasideda nuo noro žinoti“ („Metafizika“, 982b), Lipman ir jo kolegos parengė mokymo medžiagą, kai pasitelkiant vaikų pirminį norą žinoti, vėliau pereinama prie analitinių atradimo bei problemų sprendimo įgūdžių.

Antra, filosofas Gareth Matthews‘as (1985, 1988) iš Masačusetso universiteto įrodė, kad tinkami klausimai apie etines ir politines problemas net ir daug jaunesnius, nei galėtų pretenduoti, vaikus gali priversti mąstyti sudėtingai, abstrakčiai, niuansais. Užtuot pasirėmęs konkrečia medžiaga, Matthews‘as naudojami vaikų knygomis ir kitomis

pažįstamomis istorijomis kaip išeities tašku; o užuot reikalavęs specifinio mokytojų mokymo, Matthews'as skatina mokytojus laikytis reiklios nuostatos ir prasmingo pokalbio.

Trečia, aukštojo mokslo sistemoje šiuolaikiniai filosofai pritaikė loginio ir argumentuoto rašymo metodus, kurie reikalauja analitinių įgūdžių diskutuojant aktualiais klausimais ir skatina aukštesnio lygio mąstymą per visas mokymo disciplinas. Jų darbai buvo praplėsti ir pritaikyti vidurinėse bei pradinėse mokyklose. Sonomos valstybiniame universitete (Sonoma State University), Kalifornijoje, grupė, į kurią įėjo Richard Paul, Gerald Nosich ir Linda Elder (1995), atrado mokymo šaltinius, skatinančius mokyti kritiškai mąstyti (jų darbą platina Kritinio mąstymo ugdymo fondas (the Foundation for Critical Thinking), Kritinio mąstymo ugdymo centras (The Center for Critical Thinking) ir Aukštesnio lygio mąstymo įvertinimo tarptautinis centras (The International Center for the Assessment of Higher Order Thinking).

Vis dėlto susirūpinimas dėl mokymo mąstyti "įgūdžių" atotrūkio išlieka. Daugybė šiandieninių pedagogų, dirbančių vidurinėse mokyklose, įrodinėja, kad bet kokios pastangos skatinti kritinį arba aukštesnio lygio mąstymą privalo būti kaip galima artimesnės realaus gyvenimo uždaviniams, artimesnės tokių problemų sprendimui ir tyrinėjimui, su koku susiduria vaikai bei jaunimas. Naujausi kritinio mąstymo ir mokymosi tyrimai rodo, kad modelis, nukreiptas į izoliuotus įgūdžius ir faktines žinias, minimizuoja kritinį mąstymą. Brown'as (1989) įrodinėja, kad mokymosi įgūdžiai, atitrūkę nuo realaus gyvenimo užduočių ir tikslų, leidžia mokiniams gerai pasirodyti per dalykinius testus, bet mokiniai nesugeba pritaikyti tų įgūdžių naujomis aplinkybėmis.

Išsamesnius kritinio mokymosi ir mąstymo apibrėžimus pateikia kognityvinės psichologijos, filosofijos ir įvairių kultūrų švietimo tyrinėtojai.

Galima išvesti bendrą šių tyrinėjimų giją: veiksmingas, ilgalaikis išmokimas, kurį galima pritaikyti naujomis aplinkybėmis, - tai pateiktos informacijos ir idėjos asmenišką suvokimą. Tai geriausiai pavyksta, kai besimokantieji aktyviai dalyvauja - internalizuoja, sintezuoja, perpranta informaciją (Anderson ir kiti, 1985). Mokymasis ir mąstymas stiprėja, kai mokiniai turi progų pritaikyti naujas žinias autentiškoms užduotims spręsti (Resnick, 1987). Mokymasis stiprėja, kai remiamasi mokinių ankstesnėmis žiniomis bei patirtimi ir mokiniams leidžiama susieti tai, ką jie jau žino, su naujai išmokta informacija (Anderson ir kiti, 1985). Kritiškai mąstyti ir mokytis pradedama, kai mokytojai supranta bei vertina įvairias idėjas ir patirtį. Kritiškai mąstyti pradedama tuomet, kai negalvojama, kad yra tik "vienintelis teisingas atsakymas" (Banks, 1988).

Socialinės atsakomybės ugdymas

Moderni visuomenė susiduria su užduotimi - sukurti bendruomenes, į kurias įeity įvairių socialinių sluoksnių bei etninių grupių žmonės; ir tai padaryti privalo pasiremddama nelabai patikima šeimos, Bažnyčios ir kitų visuomeninių organizacijų, kuriomis visuomeniniame gyvenime pasiklovė ankstesnės kartos, pagalba. Mokykla - viena iš tokių išlikusių institucijų, su kuria susiduria visi piliečiai. Pasirenge ar ne, mokytojai dabar kviečiami rengti mokinius gyventi produktyviai, taikiai bendradarbiaujant savo bendruomenėse, net kai tos bendruomenės labai sparčiai kinta.

Pilnaverčių atviros visuomenės piliečių rengimas reikalauja, kad mokiniai išsiugdytų svarbius pažintinius įgūdžius, tokius kaip savo nuomonės formavimas, patirties ir apmąstymų prasmės radimas, logiškas argumentų dėstymas, aiški ir pasitikinti saviraiška. Tačiau šių pažintinių įgūdžių nepakanka pilietiškumui išugdyti: taip pat reikia įvairių pažiūrų ir galimybių pasireikšti socialinėje sferoje, kuri nuteikia ir įgalina mokinius būti pilnaverčiais piliečiais.

Socialinės atsakomybės aspektai. Pilnaverčiai piliečiai yra tokie, kurie ne tik harmoningai bendradarbiauja tam tikroje socialinėje aplinkoje, bet kuriais galima pasitikėti, kad jie nuolat vertins besikeičiančius įvykius ir priims išmintingus sprendimus, kaip elgtis, kad visiems būtų geriau. Be to, jie turėtų stengtis daryti įtaką tokiems sprendimams visuomenei priimtinais būdais. Žinovų teigimu, kad taptų pilnaverčiais piliečiais, mokiniai turėtų išsiugdyti:

- a) gebėjimą per kitus perprasti save; jie turėtų nusistatyti svarbiausias nuostatas: jausti, kaip kiti mato tuos pačius įvykius, ir pagaliau gebėti nusistatyti bendrus su kitais tikslus ir dirbti ta kryptimi (Selman, 1980);
- b) galimybės veikti pojūtį, jausmą, kad dalyvauti visuomenės įvykiuose (klasės, miesto, tautos) yra verta, nes kiekvieno veiksmas ką nors duoda (Colby, Damon, 1992; Merelman ir King, 1986);
- c) pojūtį, kad gyvenimo prasmė susijusi su istoriniu momentu: tai yra savo vertės ir tikslo atsizvelgiant į platesnį kontekstą suvokimu, nesvarbu, ar tai būtų kova dėl aplinkos apsaugos, darbas visuomenės labui ar “pritapimas” prie vienokių ar kitokių religinių pažiūrų (Erikson, 1963);

d) įsitikinimų ir veiksmų vientisumo jausmą: pavyzdžiui, jei kas nors jaučia, kad izoliuoti vyresnius žmones yra žiauru ir neteisinga, tai jis turėtų noriai skirti laiko pabūti su vyresniais žmonėmis (Erikson, 1963).

Pagal mokymo programą mokinių parengimas atlikti piliečio pareigą ilgą laiko teko mokymo disciplinai, vadinamai pilietiniu ugdymu, kuriam buvo skiriamas arba specialus kursas, arba jis buvo derinamas su kitais socialiniais mokymo programos dalykais. Pilietiškumas turi svarbią žinių bazę, būtent: pilietinio ugdymo kursui tenka svarbus vaidmuo suteikiant mokiniams žinių, kurių jiems reikia, kad taptų pilnaverčiais piliečiais. Tačiau keturi čia išvardyti pilietiškumo elementai nevirš bendrai priimamam pilietybės kursu. Taip yra dėl kintančios nuostatos, jog tam, kad taptum pilnaverčiu piliečiu, reikia daugiau negu įgyti žinių: reikia puoselėti socialinį požiūrį, įgyti grupinių procesų įgūdžių ir skatinti nusistatymą veikti pagal savo įsitikinimus. Nuostatos, procesai ir veiksmai atsižvelgiant į socialinį kontekstą geriausiai ugdomi ne per vieno dalyko pamokas - kad ir kiek informacijos jis pateiktų - bet visą mokymo procesą: per konkrečią veiklą, įprastą aplinką ir reikalavimus, įpintus į visos mokyklos darbotvarkę (Berman, 1997; Kohlberg, 1980).

Kaip išmokstama socialinės atsakomybės. Keturi nuostatų ir elgesio komponentai, sudarantys socialinės atsakomybės jausmą, gali būti ugdomi per tokią mokyklinę veiklą:

1. Kitų žmonių supratimo ir platesnio požiūrio jausmą stiprina mokymosi bendradarbiaujant metodai (Johnson, Johnson, 1980). Kai mokiniai, priklausydami vieni nuo kitų, mokosi atlikti mokyklines užduotis, jiems lengviau pereiti nuo kitų

žmonių pažinimo prie bendrų tikslų. Supratimo jausmas taip pat ugdomas per rašymo seminaro veiklą, skatinančią rašyti, remiantis asmenine patirtimi ir pasidalijimais su grupe (Calkins, 1990). Supratimo ir platesnio požiūrio jausmas taip pat ugdomas per grupės diskusijas, debatus ir kartu sprendžiant problemas.

2. Galimybės veikti pojūtis ugdomas per tas pamokas ir tose mokyklose, kur mokiniai dalyvauja priimant sprendimus. John Dewey dar amžiaus pradžioje labai išraiškingai suformulavo šią mintį:

*“Jei mes pratinsime vaikus vykdyti nurodymus, nes jiems taip liepiama, ir nesugebėsime įdiegti pasitikėjimo patiems veikti ir mąstyti, pastatysime beveik nenugalimą kliūtį, trukdančią įveikti esamus mūsų sistemos trūkumus ir sukurti demokratiniiais idealais paremtą tikrovę. Mūsų valstybė remiasi laisvės idėjomis, bet kai mokome rytojaus valstybę, suteikiame jai kuo mažiau laisvės. Vaikams mokykloje reikia suteikti laisvės, kad jie žinotų, ką tai reiškia, kai taps vadovaujančia visuomenės dalimi, reikia ugdyti jų iniciatyvą, savarankiškumą, sumanumą, kad jie galėtų panaikinti demokratijos klaidas ir nesėkmes.” (Dewey, Dewey, *The School of Tomorrow (Rytdienos mokykla)*, 1915, 304p).*

Mokinių galimybės veikti pojūtis plėtojamas, kai jie kviečiami dalyvauti kuriant klasės aplinką, kai jiems leidžiama rinktis, ką mokytis, kai jų nuomonės paisoma visuomeninėse grupėse (Glasser, 1975). Čia išdėstyti pagrindiniai mokymo metodai turi svarbų tikslą - sukurti klasės aplinką, kur laikomasi demokratinių principų. Jie skatina klasės aplinkos ir bendravimo tarp mokytojų ir mokinių, tarp pačių mokinių, tarp

mokyklos ir namų pokyčius. Tokiu būdu šie metodai ugdo savybes, apie kurias kalbėjo Dewey.

3. Nuostata ugdyti mokinių gyvenimo prasmės atsižvelgiant į istorinį kontekstą jausmą - skamba labai didingai, tačiau bet kuris mokytojas, susidūręs su atotrūkio problema, iškylančia daugelio išsivysčiusių šalių jaunimui, žino, kad šis klausimas yra nepaprastai svarbus. Panašu, kad mokinių kvietimas susieti mokymąsi su realiu gyvenimu (pavyzdžiui, kai jie rašo įvykių aptarimo žurnalus, mokymosi žurnalus arba dviejų pusių dienoraščius, ieško aktualios medžiagos mokymo programai, pritaiko aktualią medžiagą), padeda jiems suderinti asmeninius tikslus su visuomenės, kurioje jie gyvena (Freire, 1970; Horton, Freire, 1991). Kai kurie mokytojai eina dar toliau ir įtraukia jaunimą į bendruomenės studijas, kad atsirastų ryšys tarp mokymo programos ir juos supančios visuomenės (žr. McCaleb knygos ištrauką, pateiktą intarpe).
4. Žinių, įsitikinimų ir elgesio vientisumo jausmas ugdomas, kai pamokos vedamos remiantis demokratijos principais. Jis stiprėja, kai per pamokas pateikiama ryšio tarp visuomenės ir mokymosi pavyzdžių.

Puikių pavyzdžių apie į visuomenę orientuotą ugdymą randame “fosforescuojančios knygos” projektuose, kuriuose mokiniai praktikuoja kultūros žurnalistiką: mokydamiesi savo bendruomenėje ieškoti žmonių, žinančių senų papročių, istorijų ir mokerčių amatų; imdami interviu iš tokių žmonių ir mokydamiesi iš jų; užrašydami, ką sužinojo, ir kokia nors forma išspausdindami savo tyrimų rezultatus. “Fosforescuojančios knygos” projektai padeda ugdyti vietos pojūtį: pagarbą vietos

žinioms ir tradicijoms bei pasididžiavimą jomis. Jie pademonstruoja, kad įdomi tyrinėjimo ir įgūdžių tobulinimo veikla gali būti nukreipta į mus supančius dalykus. Ir kad laukia ilgas kelias priartinant ugdymą prie vietos veiklos.

Reziomė

Mokymosi teorijos, apžvelgtos šiame rašinyje - konstruktyvizmas, metakognityvinis mokymasis, mokymasis rašant, kritinis mąstymas ir socialinės atsakomybės ugdymas - parodo svarbiausias idėjas, kurių laikosi daugelis pažangių pedagogų. Protingas ir kruopštus šiomis teorijomis pagrįstų mokymosi metodų įgyvendinimas turėtų įgalinti mokytojus sudaryti ir laikytis mokymo programų, leidžiančių mokiniams veiksmingai mokytis ir imtis atsakomybės už savo mokymąsi.

Visos šios teorijos išdėstytos aštuoniuose kursuose, kurie sudaro *Kritinio mąstymo ugdymo skaitant ir rašant* projektą. Tikimės, kad šie aštuoni trumpi kursai nurodys kelią pamokų, kur pilna aktyvių ir smalsių mokinių, besirengiančių tapti pilnaverčiais piliečiais, link. Tai ir yra niekada nepatenkinamas viso pasaulio mąstančių mokytojų troškimas.

PRIEDAI

Priedas nr.1

Mokyklinės žinios ir intuityvios žinios

Howard'as Garner'is rašo apie tikslųjų mokslų koledžo problemą, kai išsilavinimas nepakeičia mokinių mąstymo:

“Tyrinėtojai aprašė, kad ... prestižinių koledžų mokiniai, gaunantys gerus pažymius iš koledžo lygio fizikos kurso, dažnai nesugeba spręsti svarbiausių problemų ir klausimų, pateiktų šiek tiek kitaip, negu mokiniai buvo formaliai mokomi ir testuojami. Tipiškas pavyzdys - koledžo mokiniai turėjo nurodyti jėgas, veikiančias į orą išmestą monetą jos trajektorijos aukštyn pusiaukelėje. Teisingas atsakymas: kadangi moneta atsiplėšusi nuo žemės, tai ją veikia tik žemyn traukianti gravitacijos jėga. Tačiau 70 procentų koledžo mokinių, baigusių mechanikos kursą, atsakė labai naiviai; jie paminėjo dvi jėgas: vieną - traukiančią žemyn, arba gravitacijos, ir kitą - nukreiptą aukštyn, “einančią iš rankos”.

Mokiniai, mokėsi tikslųjų mokslų, pasirodė visiškai neišmaną ne tik aukštyn išmestą monetą veikiančių jėgų. Paklausti apie mėnulio fazes, metų laikų kaitą, kosmose skriejančių objektų trajektorijas, jų pačių kūno judesius, mokiniai neparodydavo supratimo, kokį, manoma, turėtų suteikti mokslas ... Jų žinios arba neteisingos supratimas prilygsta pradinių klasių mokiniams.

(Gardner, 1991, 3-4 p.)

Mokymasis atrandant per dalykinę pamoką

Štai pavyzdys, kaip mokymasis atrandant gali tikti dalykinėje, tarkim, poezijos ar literatūros pamokoje. Užuoat skaitęs mokiniams paskaitą apie Walt'as Whitman'as

svarbius laimėjimus, mokytojas pakviečia mokinius paskaityti eilėrašį “Mano daina” iš rinkinio “Žolės lapai” ir pasižymėti pastabas, kokių minčių bei jausmų eilėraštis sukėlė. Vėliau jas aptars klasėje.

Mokiniai aptaria savais žodžiais, kaip Whitman‘as pasiekė tokį efektą. Tada jie perskaito profesionalių kritikų požiūrį į “Mano dainą”. Jie aptaria kritikų idėjas ir paanalizuoja, kaip priėjo prie tokių išvadų.

Galiausiai mokiniai apsversto, kokias mokslines priemones kritikai naudojo - informaciją apie veiksmo dinamiškumą, kritinę terminiją ir pan. - bei pamėgina pritaikyti šias priemones savo apmąstymuose apie kitus Whitman‘o eilėraščius.

Priedas nr.2

Pirmos klasės mokytojas, mokslininkas

Čia Jeanne Reardon, KMUSR projekto savanorė, samprotauja apie pirmaklasių “mokslininkų visuomenės” kūrimą per pamoką. Jai ne tiek rūpi “išmokyti vaikus mokslo dalykų”, kiek skatinti, kad šie mąstytų kaip mokslininkai.

Pastabos iš mokytojos žurnalo:

“Kaip atrodo mokslo bendruomenė?

Kaip ji funkcionuoja?

Kaip atrodo vaikas mokslininkas?

Kaip vaikas tampa mokslininku? Ar egzistuoja raidos pakopos, kurias perkopia dauguma iš mūsų? Ar jos bendros įvairiems mokslams?

Ar aš esu mokslininkas? Ką aš darau kaip mokslininkas?

Kaip mokslininkas sprendžia problemą? Kokių problemų turi mokslininkai? Kaip mokslininkas nutaria, kad kuris nors sprendimas yra vienintelis sprendimas?

Ką daro mokslininkai, kai jiems kas nors neaišku?

Kaip jie nusprendžia, ką daryti toliau?

(Reardon, "Developing a Community of Scientists" (*Mokslininkų bendruomenės ugdymas*), in Saul, et. Al., 1993, 21-22p.)

Priedas nr.3

Du požiūriai į vestuves

Kaip veiksmingą schemas teorijos pavyzdį apgalvokite tokį eksperimentą. Dvi moterų grupės skaito trumpą ištrauką apie vestuves. Po kurio laiko visos raštu atpasakoja ištrauką.

Viena grupė parašė liūdną vestuvių reziumė. Jos pabrėžė šeimų visuomeninės padėties tarpusavio atitikimą (tai lemia garbinga tėvų profesija, veikla) ir samprotavo apie nuotakos kainą, kurią jos šeima turi sumokėti. Kelios moterys paminėjo, jog jaunos žmonos laukia sunkus gyvenimas: ji, prisijungusi prie vyro didelės šeimos, bus mažiausiai gerbiamas narys.

Kita grupė aprašė džiaugsmingą įvykį: paminėjo daugybę atvykusių svečių, detaliai aprašė nuotakos drabužius ir paminėjo romantišką vietelę, kur jaunavedžiai praleis medaus mėnesį.

Kaip paaiškinti šiuos skirtumus? Pirma moterų grupė buvo iš Šiaurės Indijos, o antra grupė - vidurinėsios klasės atstovės iš Jungtinių Valstijų. Abi grupės savaip interpretavo palyginti neutralią ištrauką, priklausomai nuo to, ką jos žinojo apie vestuves.

Specialiais terminais tariant, jos suvokė vedybų prasmę pagal savo vedybų schemas. (Pitchert ir Anderson, 1977).

Priedas nr.4.

Rašymas - tai mokymasis

KMUSR projekto savanoriai David'as Klooster'is ir Patricia Bloem aprašo kai kuriuos būdus, kaip rašymas padeda mokytis.

Kai rašytojai imasi naujo projekto, pirmiausia jie suvokia, kaip mažai žino. Nors mes galime būti patenkinti savo idėjomis, rašymas dažnai yra žeminantis, nes jo metu labai greitai pastebime savo supratimo ir žinojimo ribas. Iš pradžių prisėdame manydami esą pilni idėjų, paskui, parašę puslapį ar du, suglumstame, pradedame žingsniuoti po kambarį, nežinodami, ką daryti toliau su projektu. Bet rašydami, tai yra nagrinėdami idėjas, skaitydami, išmėgindami teorijas, jungdami žodžius, nujausdami auditorijos poreikius bei klausimus, mes praplečiame savo žinias. Kartais rašant mažos žinių nuotrupos virsta didelėmis, tačiau kartais rašantis privalo persijoti ir susiaurinti, suglausti daugybę informacijos į trumpą rašinį, ir problema tampa ne surasti pakankamai informacijos, bet pakankamai jos atmesti, kad būtų galima parašyti kūrinį. Šiuo atveju rašymas leidžia autoriui geriau suprasti, kas yra svarbu ir kas mažiau svarbu.

Bet kuriuo atveju rašymas padeda rašantiems suvokti savo mintis, ką jie galvoja. Prieš pradėdami rašyti, jie gali jausti idėjos svarbą, bet rašydami jie gali tą svarbą aiškiai išsakyti žodžiais, atskirti mintį nuo panašių sąvokų ir pateikti pagrindžiančių pavyzdžių. Jie žino, kodėl jų idėjos svarbios.

(David Klooster ir Patricia Bloem, "The Writer's Community" (*Rašytojų bendruomenė*). New York: St. Martin's, 1955, 7 p.)

Priedas nr.5

Mokymasis šeimoje

KMUSR projekto savanorė Sudia Paloma McCaleb kreipia mokinius atgal į šeimas ir bendruomenes, kad gautų svarbių pamokų. Čia pateikiamas pavyzdys iš jos knygos "Besimokančiųjų bendruomenės kūrimas".

Tėvų patarimai

Tikslas

Perduoti vertybes - svarbiausia kiekvienos civilizacijos užduotis. Mokiniai turi žinoti, kas svarbu vyresniems jų šeimos nariams ir ko vyresni šeimos nariai iš jų tikisi. Kokią išmintį tėvai jaučia pareigą perduoti? Kokius žodžius išgirsta kiekviena karta iš savo šeimos ar kultūrinės grupės per apeigas, papročius ir patarimus.

Procesas

1. Pasiųskite tėvams į namus trumpą laišką, kur būtų parašyta maždaug taip: "Kuriam laikui apsimeskite, kad išvykstate į ilgą kelionę ir nesate tikri, kada ir ar iš viso grįšite. Kokį patarimą duotumėte savo vaikams prieš išvykdami?"
2. Kai mokiniai gauna atsakymus (parašytus popieriuje, audiojuostoje ar išsakytus žodžiu), mažose grupėse surenkite aptarimus, kaip jiems patinka jų tėvų išsakytos mintys ir ar jie anksčiau žinojo, kokias vertybes brangina jų tėvai. Kaip, mokinių manymu, tėvai jiems perdavė tas vertybes?

3. Ar mokiniai jaučiasi gali pasiekti tai, ko tėvai iš jų tikisi?

Pasiūlymai ir apmąstymai

Klausimas apie paskutinį patarimą vienose šeimose bus sutiktas labai emociškai, kitose - tik kaip vienas iš realios tikrovės faktų. Praėjusiais metais viena motina prisipažino man [McCaleb], kad ji verkė rašydama šį atsakymą, bet jautė, kad jai pačiai labai svarbu apie tai pamąstyti ir skirti laiko mintims raštu išdėstyti ...

ŠALTINIAI

1. Anderson, Richard, Hiebert, E.H., Scott, J.A., Wilkinson, I.A.G. *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading (Kaip tapti skaitytojų šalimi: Skaitymo komisijos ataskaita)*. Urbana, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading, 1985.
2. Banks, James A. "Education, Citizenship, and Cultural Options" (*Ugdymo, pilietiškumo ir kultūros pasirinkimas*). *Education and Society*. I(1) (1988), 19-22.
3. Beck, Isabel (ED.), *Questioning the Author: An Approach for Enhancing Student Engagement With Text (Autorialaus klausinėjimas: kaip skatinti mokinio susidomėjimą tekstu)*. Newark, DE: International Reading Association, 1997.
4. Berman, Sheldon. *Children's Social Consciousness and the Development of Social Responsibility (Vaikų socialinis sąmoningumas ir socialinės atsakomybės ugdymas)*. Albany, NY: SUNY Albany Press, 1997.
5. Bleich, David. *Subjective Criticism (Subjektyvus kritiškumas)*. Baltimore: Johns Hopkins, 1975.
6. Bloom, Benjamin (Ed.) *A Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain (Pedagogikos tikslų taksonomija, I vadovas: Pažinimo sfera)*. New York: David McKay, 1956.
7. Brown, Ann L. "Knowing When, Where, and How to Remember: A Problem of Metacognition" (*Žinoti kada, kur ir kaip prisiminti: metakognityvinė problema*). In R.Glaser (Ed.), *Advances in Instructional Psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1978.

8. Bruner, Jerome. *The Process of Education (Ugdymo procesas)*. New York: W.W.Norton, 1965.
9. Calkins, Lucy. *Living Between the Lines (Gyvenimas tarp eilučių)*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, 1990.
10. Colby, Anne, William Damon. *Some Do Care (Kam nors rūpi)*. New York: Free Press, 1992.
11. Dewey, John, Evelyn Dewey. *The Schools of Tomorrow (Rytdienos mokyklos)*. New York: Dutton, 1915.
12. Eeds, Maryann, Deborah Wells. "Grand Conversations: An Exploration of Meaning Construction in Literature Study Groups" (*Svarbūs pokalbiai: prasmės tyrinėjimas literatūros studijų grupėse*). *Research in the Teaching of English* (23) (1989): 4-29.
13. Egan, Kieran. *Teaching as Storytelling (Mokymas - kaip istorijos pasakojimas)*. Chicago: U. of Chicago Press, 1985.
14. Erikson, Erik. *Childhood and Society (Vaikystė ir visuomenė)*. New York: W.W.Norton, 1963.
15. Freire, Paulo, *The Pedagogy of the Oppressed (Nuskriaustųjų pedagogika)*. New York: Seabury, 1970.
16. Gardner, Howard. *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach (Nemokyto nuomonė: kaip vaikai mąsto ir kaip mokyklose turėtų būti mokoma)*. New York: Basic Books, 1991.

17. Glasser, William. *Schools Without Failure (Mokyklos be pralaimėjimo)*. New York: HarperCollins, 1975.
18. Graves, Donald. *Writing: Teachers and Children at Work (Rašymas: mokytojai ir vaikai dirba)*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, 1982.
19. Hirsch, Edgar Donald, Jr. *Cultural Literacy What Every American Needs to Know (Kultūrinis raštingumas: ką turi žinoti kiekvienas amerikietis)*. Boston: Houghton Mifflin, 1987.
20. Horton, Myles, Paulo Freire. *We Make the Road By Walking: Conversations on Education and Social Change (Kelių randame eidami: pokalbiai apie švietimą ir socialinius pokyčius)*. Philadelphia: Temple University Press, 1991.
21. Johnson, David W., Roger Johnson. "Cooperation, Competition, and Individualistic Learning" (*Bendradarbiavimas, konkurencija ir individualus mokymasis*) *Journal of Research and Development in Education*, 12 (1), 3-15, 1978.
22. Klooster, David, Patricia Bloem. *The Writer's Community (Rašytojų bendruomenė)*. New York: St. Martin's, 1995.
23. Kohlberg, Lawrence. "High School Democracy and Educating for a Just Society" (*Aukštosios mokyklos demokratija ir ugdymas tiesiog visuomenei*). In R. Mosher (Ed.), *Moral Education: A First Generation of Research and Development*. (Pp. 20-57). New York: Praeger, 1980.
24. Langer, Judith. *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction (Literatūros įsivaizdavimas: pažodinis supratimas ir literatūros mokymas)*. New York: Teachers College Press, 1995.

25. Lehr, Susan. "The Child's Developing Sense of Theme as a Response to Literature" (*Vaikų temos pajautimo, kaip reakcijos į literatūros kūrimą, ugdymas*). *Reading Research Quarterly* (23)3 (1988): 337-357.
26. Levi-Strauss, Claude. "The Structural Study of Myth" (*Struktūrinė mito studija*). In *Structural Anthropology*. Garden City, NY: Basic Books, 1970.
27. Lipman, Matthew. *Philosophy Goes to School (Filosofija jau mokykloje)*. Philadelphia: Temple University Press, 1988.
28. *Thinking in Education (Mąstymas ugdant)*. New York: Cambridge University Press, 1991.
29. Luria, A.R., *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations (Pažintinė raida: jos kultūrinis ir visuomeninis pagrindas)*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1976.
30. Matthews, Gareth. *Philosophy and the Young Child (Filosofija ir mažametis vaikas)*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.
31. *Dialogues With Children (Dialogai su vaikais)*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988.
32. *The Philosophy of Childhood (Vaikystės filosofija)*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.
33. McCaleb, Sudia Paloma. *Building Communities of Learners: A Collaboration Among Teachers, Students, Families, and Community (Besimokančiųjų bendruomenės kūrimas: mokytojų, mokinių, šeimos ir visuomenės bendradarbiavimas)*. New York: St.Martin's Press, 1994.

34. Merelman, R.M., G.King. "The Development of Political Activists: Toward a Model of Early Learning" (*Politikos aktyvistų ugdymas: ankstyvojo mokymosi modelio link*). *Social Science Quarterly* (67)3, 473-90, 1986.
35. Ogden, C.K., I.A.Richards. *The Meaning of Meaning (Prasmės prasmė)*. New York: Harcourt, Brace, and World, 1923.
36. Ogle, Donna. "K-W-L: A teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text" (*ŽNI: mokymo modelis, skatinantis aktyviai skaityti aiškinamąjį tekstą*). *The Reading Teacher*, 39, (1986), 564-570.
37. Palinscar, Ann-Marie, Ann L.Brown. "Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities" (*Suvokimo skatinimo ir kontroliavimo abipusis mokymas*). *Cognition and Instruction* (1) (1984), 117-175.
38. Paul, Richard, Linda Elder, Gerald Nosich. *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World (Kritinis mąstymas: kaip parengti mokinius spačiai besikeičiančiam gyvenimui)*. Cotati, AF: Foundation for Critical Thinking, 1995.
39. Piaget, Jean. *The Language and Thought of the Child (Vaiko kalba ir mąstymas)*. New York: Meridian, 1955.
40. Pitchert, J.W., R.C.Anderson, "Taking Different Perspectives on a Story" (*Kūrinys iš įvairių pusių*). *Journal of Educational Psychology*, (69), 309-315, 1977.
41. Plecha, James. "Shared Inquiry" (*Pasidalijimas tyrinėjimais*). In Charles Temple and Patrick Collins (Eds.), *Stories and Readers*. Norwood, MA: Christopher Gordon, 1992.

42. Probst, Robert. Response and Analysis (*Reakcija ir analizė*). Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 1986.
43. Raphael, Taffy. "Teaching Question-Answer Relationships" (*Mokymas bendrauti klausimų ir atsakymų forma*). *The Reading Teacher* (39) (1986), 516-520.
44. Resnick, Lauren. "Learning in school and out" (*Mokymasis mokykloje ir už jos*). *Educational Researcher*, 16(6) (December, 1987), 13-20.
45. Rosenblatt, Louise. The Reader, the Text, and the Poem (*Skaitytojas, tekstas ir eilėraštis*). Carbondale, IL: Southern Illinois University, 1978.
46. Saul, Wendy (Ed.). Science Workshop: A Whole Language Approach (*Mokslo seminaras: kalbos samprata apskritai*). Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, 1993.
47. Selman, Robert L. The Growth of Interpersonal Understanding: Development and Clinical Analysis (*Didesnis asmeninis supratimas: raida ir klinikinė analizė*). New York: Academic Press, 1980.
48. Short, Kathy, Gloria Kaufman. "So What Do I Do?" "The Role of the Teacher in Literature Circles" (*Tai ką aš darau? Mokytojo vaidmuo literaūros būreliuose*).
49. Nancy Roser and Miriam Martinez (Eds.), Booktalk and Beyond. Newark, DE: International Reading Association, 1995, 132-139.
50. Stauffer, Russell. The Language-Experience Approach to the Teaching of Reading (*Kalbos praktikos metodas mokant skaityti*). New York: Harper and Row, 1975)
51. Taba, Hilda. Teaching Strategies and Cognitive Functioning in Elementary School Children (*Mokymo metodai ir pažntinė veikla pradinės mokyklos vaikams*).

- Cooperative Research Project No. 2404. Washington, D.C.: U.S. Office of Education, 1966.
52. Temple, Charles, Miriam Martinez, Junko Yokota, Alice Naylor. Children's Book in Children's Hands: An Introduction to Their Literature (*Vaikų knygos vaikų rankose: vaikų literatūros sąvadas*). Needham, MA: Allyn and Bacon, 1998.
53. Vygotsky, Lev. Thought and Language (*Mąstymas ir kalba*). Cambridge, MA: MIT Press, 1969.
54. Whitehead, Alfred North. The Aims of Education (*Ugdymo tikslai*). New York: MacMillan, 1957.