

KRITINIO MĄSTYMO UGDYMO VADOVAS

neformaliojo ugdymo
specialistams, klasių auklėtojams





Projektas „Kritinio mąstymo kompetencijų plėtojimas neformaliojo ugdymo veiklose
(Kritinis mąstymas – neformaliajam ugdymui)“
Nr. VP1-2.2-ŠMM-10-V-02-017

KRITINIO MĄSTYMO UGDYMO VADOVAS

neformaliojo ugdymo specialistams,
klasių auklėtojams

Projektą „Kritinio mąstymo kompetencijų plėtojimas neformaliojo
ugdymo veiklose (Kritinis mąstymas – neformaliajam ugdymui)“
(SFMIS Nr. VP1-2.2-ŠMM-10-V-02-017)
finansuoja Lietuvos Respublika
Projektą iš dalies remia Europos Sąjunga

Projekto vykdytojai:

VšĮ Šiuolaikinių didaktikų centras
Mažeikių „Žiburėlio“ pradinė mokykla
Molėtų gimnazija
Šilutės pirmoji gimnazija
Vilniaus Simono Daukanto progimnazija
Vilniaus „Vyturio“ pradinė mokykla
Lietuvos skautija

Metodinės medžiagos rengėjas

VšĮ Šiuolaikinių didaktikų centras

Metodinę medžiagą rengė:

Evaldas Bakonis
Danguolė Daukšienė
Valdonė Indrašienė
Raimonda Jarienė
Lina Grinytė
Daiva Penkauskienė

Viršelyje – Lauros Liubinaitės nuotrauka

TURINYS

Įvadas	4
1. KRITINIO MĄSTYMO UGDYMO SCHEMA	7
1.1. Sąvokos ištakos ir bandymai ją apibrėžti: kas yra ir kas nėra kritinis mąstymas	7
1.2. Kritinio mąstymo ugdymo procesas ir schema	10
1.3. Kritinis mąstymas ir neformalusis ugdymas	13
2. KRITINĮ MĄSTYMĄ, BENDRADARBIAVIMĄ IR AKTYVŲ MOKYMĄSI SKATINANČIOS STRATEGIJOS	20
2.1. Kritinio mąstymo ugdymas bendradarbiaujant	20
2.2. Bendradarbiavimą skatinantys metodai ir užduotys	26
2.2.1. „Ledlaužiai“ ir apšilimo pratimai	26
2.2.2. Bendradarbiavimą skatinantys metodai ir strategijos	28
3. APLINKOS, SKATINANČIOS KRITINĮ MĄSTYMĄ, KŪRIMAS IR VEIKLOS PLANAVIMAS	30
3.1. Kritinio mąstymo ugdymui palankios edukacinės aplinkos samprata	30
3.2. Kritiniam mąstymui palankios aplinkos modeliavimas	34
3.3. Veiklos planavimas	37
4. VEIKLOS PLATESNĖJE BENDRUOMENĖJE ORGANIZAVIMAS	41
4.1. Neformaliojo kritinio mąstymo ugdymo galimybės mokyklos bendruomenėje	41
4.2. Veiklos vietos bendruomenėje organizavimas	50
5. VEIKLOS VERTINIMAS IR ĮSIVERTINIMAS	55
5.1. Veiklos vertinimas tobulėjimui	55
5.2. Vertinimas ugdymo procese	57
5.3. Grįžtamojo ryšio organizavimo galimybės neformaliojo ugdymo procese	59
5.4. Neformaliojo ugdymosi proceso reflektavimas ir vertinimas	66
Literatūra	73

IVADAS

Gebėjimas kritiškai mąstyti informacinėje visuomenėje vertinamas kaip viena svarbiausių bazinių kompetencijų, besireiškianti gebėjimu priimti ir patikrinti įvairias prielaidas, analizuoti skirtingus požiūrius, priimti pagrįstus sprendimus, teikti argumentus (Stundžienė, 2004). Kritinis mąstymas, įprasminantis mokymą (-si), sudaro visas būtinas prielaidas suprasti, interpretuoti, atrasti ir suvokti visuomenės raidos problemas ir garantuoja optimaliausiomis sąlygomis parengti efektyvų mechanizmą joms spręsti (Grendstad, 1996; Visockienė, Šiaučiukėnienė, 2000; Penkauskienė, 2001; Šmitienė, 2005). Pažymima, kad kritinio mąstymo ugdymas tampa vienu iš svarbiausių uždavinių, kuriuos turi įgyvendinti šiuolaikinis mokytojas, siekdamas efektyvinti ugdymo proceso organizavimą atsisakant reprodukcinio mokymo (Meredith, Steele, 2011).

Kritinio mąstymo ugdymas turėtų būti nuoseklus ir cikliškas procesas, apimantis teorinės ir praktinės medžiagos įsisąmoninimą mokymuose, išbandymą ugdymo aplinkoje, savarankišką darbą ir reflektavimą, konsultacijas, veiklų demonstravimą, darbą su kolegomis, mokiniais ir kt.

Siūlomas modelis pagrįstas unikalia mokymo ir mokymosi sistema, taikoma daugiau nei 30 šalių kaip sėkminga formaliojo ugdymo praktika. Tačiau nėra bandyta kritinio mąstymo ugdymo technologiją taikyti neformaliajame ugdyme.

Neformaliojo ugdymo organizavimas, popamokinės veiklos plėtojimas turi didelę reikšmę ne tik mokinių interesų ir poreikių tenkinimui, bet ir jų socializacijai, taip pat yra viena iš galimybių sprendžiant nusikalstamumo mažinimo problemą. Vaikų ir jaunimo socializacijos programoje (2010) pažymimas siekis plėtoti švietimo pagalbos, vaikų ir jaunimo gyvenimo įgūdžių ugdymo sistemą bei didinti neformaliojo vaikų švietimo, socioedukacinių veiklų prieinamumą sudarant sąlygas socialiai prasmingoms ir atsakingoms saviraškos galimybėms. Valstybės švietimo strategijos 2003–2012 m. nuostatuose akcentuojama formaliojo ir neformaliojo švietimo misija – „padėti asmeniui suvokti šiuolaikinį pasaulį, įgyti kultūrinę bei socialinę kompetenciją ir būti savarankišku, veikliu, atsakingu žmogumi, norinčiu ir gebančiu nuolat mokytis ir kurti savo bei bendruomenės gyvenimą“, t. y. būtina siekti visų švietimo lygmenų formalaus, neformalaus, savišvietos jungimo, užtikrinančio švietimo sistemos prieinamumą, tęstinumą ir nuoseklumą. Neformaliojo ugdymo svarba vaiko asmenybės raidai pabrėžiama ir Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijoje (2012), Vaikų ir jaunimo kultūrinio ugdymo koncepcijoje (2008).

Valstybės švietimo strategijos 2003–2012 m. nuostatuose sąvoka „neformalusis ugdymas“ apibrėžiama kaip popamokinė veikla, papildomas ugdymas ir užimtumas. Neformaliojo ugdymo koncepcijos projekte (2009) teigiama, jog neformalusis ugdymas – tai neformaliojo švietimo dalis, skirta vertybinėms nuostatomis, asmeniniams gebėjimams (pasitikėjimui savimi, savarankiškumui, atsakomybei ir kt.), socialiniams įgūdžiams (bendradarbiavimui, bendravimui ir kt.) ugdyti.

Šiame leidinyje laikomasi nuostatos, kad *neformalusis ugdymas yra viena iš pasirenkamojo vaikų ugdymo dalių, kurios paskirtis – ugdyti vaiko gyvenimo įgūdžius, asmenines, socialines ir kitas bendrąsias kompetencijas* (Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija, 2012).

J. Ruškaus, D. Žvirdausko, V. Stanišauskienės mokslinėje studijoje „Neformalusis švietimas Lietuvoje: faktai, interesai, vertinimai“ atlikti bendrojo lavinimo ir neformaliojo švietimo vei-

kiančių būrelių lankomumo tyrimai rodo, kad didžioji dalis apklaustųjų mokinių būrelius lanko mokyklose ir tik nedaugelis už mokyklos ribų. Dažniausiai būrelių vadovai – tie patys mokytojai, auklėtojai – šios veiklos imasi siekdami patenkinti mokinių poreikius bei gauti didesnę darbo krūvį. Organizuodami veiklas jie taiko įprastas strategijas, formuoja nuostatas, perteikia žinias. Vadinasi, pati neformaliojo ugdymo būrelio vadovo, klasės auklėtojo veikla tampa organiška ugdymo proceso, kuris turi virsti individo saviugda ir saviraiška, dalimi. Esminis skirtumas – būrelius dažniausiai lanko motyvuoti mokiniai, tikslingai siekiantys išsikeltų tikslų, norintys įgyti žinių bei rengtis būsimai profesijai, o klasės auklėtojo organizuojamose veiklose (klasės valandėlėse, disputuose, popietėse, šventėse, projektiniuose mokymuose) paprastai dalyvauja visi klasės mokiniai. Todėl šios klasės vadovo organizuojamos veiklos tampa ypač reikšmingos. Popamokinių mokymų metu atsiranda puiki galimybė įgyvendinti specifinius tikslus ir ugdyti tuos gebėjimus, kuriems per pamokas paprastai nepakanka laiko – gebėjimą kritiškai mąstyti.

Nors neformaliojo ugdymo svarba ir būtinybė pripažįstama pažymint, kad neformalusis ugdymas skatina aktyvų pilietiškumą ir asmenybės tobulėjimą, mokymosi motyvaciją (Kvieskienė, 2007), tačiau, mokslinių tyrimų duomenimis (Šukytė, 2007; Ruškus, Žvirdauskas, Stanišauskienė, 2009; Petronienė, 2011), Lietuvoje trūksta sisteminio požiūrio į neformalųjį ugdymą. Didžiausias tyrėjų dėmesys sutelktas į bendrąjį lavinimą ir ugdymo turinio kaitą, siekiamus rezultatus, mažai dėmesio skiriant neformaliojo ugdymo veiklai (Makarskaitė, 2002; Kvieskienė, Petronienė ir kt., 2006). Neformaliojo ugdymo vykdytojai taip pat stokoja metodinės ir mokomosios medžiagos, neturi užtektinai informacijos, žinių ir įgūdžių, o mokinių dalyvavimas neformaliojo ugdymo veikloje nepakankamai aktyvus, netolygus lyginant įvairaus amžiaus grupes, trūksta veiklų ir metodų įvairovės, pilietinės nuostatos labiau deklaratyvios nei realiai suvoktos ir įgyvendintos (Neformaliojo vaikų švietimo sąnaudos ir prieinamumas, 2006).

Šiuolaikinių didaktikų centro tyrimai „Kritinio mąstymo ugdymo nuostatų diegimas bendrojo lavinimo ir aukštosiose mokyklose“ (1999, 2009)¹ atskleidė, kad nuosekliai taikoma moksliškai pagrįsta ir praktiškai išbandyta tarptautinė „Kritinio mąstymo ugdymo skaitant ir rašant“ metodika gali esmingai keisti mokytojų požiūrį į mokymą, o mokinių – į mokymąsi ir tikėtis geresnių rezultatų. Pažymima, kad taikant šią metodiką kuriama palankesnė ugdymo (-si) aplinka, daugiau bendradarbiaujama profesionaliu lygmeniu, skatinama saviraiška ir mokymosi atsakomybė. Tyrimais (2010)² nustatyta, kad nors mokykloje ir esama kritinio mąstymo ugdymo prielaidų, tačiau mokiniai nepakankamai skatinami savarankiškai mąstyti, kelti klausimus ir spręsti problemas, aktyviai dalyvauti mokymuose, mokytis bendradarbiaujant su kitais. Mokiniais stinga gebėjimų kritiškai pasirinkti ir nagrinėti informaciją bei ją vertinti. „Pilietinės galios tyrimas“ (2010) atskleidė, kad Lietuvos jaunimas, palyginti su likusia visuomenės dalimi, mažai tesidomi politinėmis, aktualiomis šalies naujienomis, stokoja gebėjimų kritiškai pasirinkti ir nagrinėti informaciją bei ją vertinti.

Kritinio mąstymo ugdymo poreikis ir siekis aiškiai išreikštas strateginiuose Lietuvos švietimo dokumentuose, tačiau jis nėra tapęs nei kasdiene formaliojo, nei neformaliojo ugdymo praktika, nes nuosekliai nediegiamas kaip vientisa sistema. Tokią situaciją galima aiškinti įvairiai – žinių, profesionalių specialistų ir patirties trūkumu, besikaitaliojančiais poreikiais ir prioritetais, ilgalaikių įsipareigojimų nebuvimu ir kt. Šias prielaidas pagrindžia ir atlikti tyrimai

¹ Interneto prieiga: <http://www.sdcentras.lt/tyrimai.htm>.

² Interneto prieiga: <http://www.civitas.lt/lt/?pid=74&id=78>.

(Neformalusis švietimas Lietuvoje: faktai, interesai, vertinimai, 2009), atskleidžiantys tikslinės grupės poreikius.

Kad kritinio mąstymo ugdymo poreikis ir siekis, išreikšti strateginiuose šalies švietimo dokumentuose, taptų kasdiene ugdymo praktika, reikalingi:

- naujas požiūris, diegiamas pedagogus rengiančiose institucijose;
- nuosekli ir ilgalaikė mokytojų, kitų specialistų kvalifikacijos programa, diegiama kaip galima daugiau mokyklų;
- mokyklos bendruomenės įsitraukimas ir pasiryžimas kritinio mąstymo ugdymo nuostatas diegti kaip kasdienę praktiką, mokyklos kultūrą.

Leidinyje „Kritinio mąstymo ugdymo vadovas neformaliojo ugdymo specialistams, klasių auklėtojams“ skirtas neformaliojo ugdymo specialistams, užklasinės veiklos organizatoriams, klasių auklėtojams, siekiantiems prisidėti prie Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijos (2012) 15.3 uždavinio „ugdyti gebėjimą kritiškai mąstyti, rinktis ir orientuotis dinamiškoje visuomenėje“ įgyvendinimo. Įvairių dalykų mokytojai galėtų adaptuoti ir taikyti savo pamokose ar popamokinėje veikloje tam tikrus šiame leidinyje pateiktus kritinio mąstymo metodus.

Leidinio tikslas – plėtoti pedagogų kompetenciją taikyti kritinio mąstymo ugdymo technologiją neformaliajame ugdyme, t. y.:

- supažindinti su metodais ir strategijomis, skatinančiomis kritinį mąstymą;
- pateikti kritinio mąstymo ugdymo teorijos taikymo neformaliajame ugdyme pavyzdžių ir metodikų;
- skatinti analizuoti ir vertinti ugdomąją veiklą neformaliojo ugdymo procese.

Šiuo leidiniu siekiama padėti pedagogams įgyti kritinio mąstymo ugdymo strategijos taikymo įgūdžių. Jį sudaro skyriai, kuriuose gausu teorinių ir praktinių pavyzdžių, konkrečių nurodymų bei patarimų. Leidinyje pateikiamų teorinių ir praktinių pavyzdžių įvairovė pravers visiems, prisidedantiems prie neformaliojo ugdymo organizavimo.

1. KRITINIO MĄSTYMO UGDYMO SCHEMA

Milijonai matė, kaip krenta obuolys, tik Niutonas paklausė – kodėl?

Bernard Baruch

Šiame skyriuje pateikiama kritinio mąstymo samprata ir jos istorinės ištakos, aptariamas kritinio mąstymo ugdymo procesas, pagrindiniai etapai, aiškinama kritinio mąstymo ugdymo svarba neformaliojo ugdymo procese; pateikiama iliustracijų bei praktinių pavyzdžių ugdant kritinį mąstymą įvairaus lygmens mokyklose per įvairias popamokines, užklasines veiklas.

1.1. Sąvokos ištakos ir bandymai ją apibrėžti: kas yra ir kas nėra kritinis mąstymas

Kritinio mąstymo sąvoka siekia Antikos kultūros laikus ir kildinama iš graikiškų žodžių „*kritikos*“ – įžvalgus protas, nuovokumas ir „*kriterion*“ – kriterijus, arba tam tikras matas, standartas. Sujungus šias dvi sąvokas galima teigti, kad kritinis mąstymas senovės graikams reikė įžvalgų protą ar protavimą (samprotavimą), paremtą tam tikrais kriterijais. Filosofijoje ir edukologijoje plačiai žinomas sokratiškas klausimų formulavimas, diskusijų organizavimas, besiremiantis įžvalgiu, filosofiniu temos ar problemos nagrinėjimu pradedant paprastesniais klausimais ir pamažu pereinant prie sudėtingesnių bei ieškant į juos pagrįstų atsakymų. Toks mokymo (-si) būdas paremtas įsitikinimu, kad daugeliu atvejų nėra iš anksto parengtų ir apibrėžtų atsakymų – juos rasti turi pats besimokantysis aktyviai ir iš esmės apmąstydamas net pačius paprasčiausius reiškinius, kurie vėliau gali pasirodyti ne tokie ir paprasti.

Antikos filosofų nuomone, **mąstymas – tai darbas, kurį kiekvienas turi atlikti asmeniškai**, nes tik taip siekiama tikrojo pasaulio pažinimo. Labai dažnai, ką mes tariamės žiną, pasirodo, nėra tikra, o išankstinė nuostata, jog dėl daugelio klausimų neverta sukti galvos, nes esame per menki ir silpni juos išspręsti, yra taip pat pragaistinga, mat tokiu atveju esame pasmerkti pasiduoti kitų įtakai.

Žymusis Sokrato posakis „žinau, kad nieko nežinau“, viena vertus, teigia, kad žinojimo net neįmanoma siekti, tačiau, kita vertus, – tai rodo, kad kuo daugiau žinoma, tuo daugiau kyla klausimų ir abejonių, verčiančių ieškoti toliau, tirti, atrasti. Kitaip tariant, Antikos mąstytojai padėjo pagrindą vienam iš svarbiausių kritinio mąstymo bruožų atsirasti – **sveikam skepticizmui**, nuolatinio klausimo kėlimui: o kas, jeigu? Sokratiški klausimai prigijo M. Lipmano (1988) filosofijoje, kurios siekis – mokyti vaikus įžvelgti įdomius, nevienareikšmius, kontroversiškus įvairių reiškinių dalykus ir mokytis formuluoti įžvalgius, prasmingus klausimus. Antikos mąstytojų kritinės minties idėjos iš naujo atgimė Renesanso laikotarpiu, buvo plėtojamos prancūzų švietimo epochos mąstytojų, o XVIII a. kritinis mąstymas buvo taikomas sprendžiant ekonomines problemas.

Dar toliau kritinis mąstymas pažengė XIX a. įsiskverbdamas į žmonių politinio bei socialinio gyvenimo sritį. XX a. W. G. Sumneris išleido veikalą „Folkways: A Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals“, kuriame kritikuoja mokyklos ir švietimo sistema, besivadovaujanti pasenusiomis nuostatomis, niveliuojanti mąstymą ir požiūrį.

„Gebėjimas kritiškai mąstyti yra ugdymo ir mokymo pasekmė <...> todėl vyrai ir moterys turėtų būti mokomi kritiškai mąstyti. Tai vienintelė mūsų garantija vengiant paklydimų, apgaulės, prietarų ir neteisingo savęs ir savo žemiškosios egzistencijos suvokimo. Ugdymas geras tiek, kiek jis suteikia gerai išlavintą gebėjimą kritiškai mąstyti <...> kas, galima neklystamai teigti, paverčia mus sąmoningais piliečiais“ (Sumner, 1906, p. 632–633).

Taigi kritinis mąstymas yra ir **socialiai reikšmingas mąstymas**, nuo kurio priklauso kiekvieno atskirai ir visų drauge gerovė.



1.1 VEIKLA

Įvertinkite teiginius:

- kritinis mąstymas – tai kritikavimas;
- kritinis mąstymas – tai loginis mąstymas;
- kritinis mąstymas – tai kūrybinis mąstymas;
- kritinis mąstymas – labai rimtas ir sunkus užsiėmimas;
- kritinis mąstymas – tik intelektualams;
- kritinis mąstymas būdingas tik gabiems.

Mažose grupėse aptarkite ir argumentuokite, kuris iš šių teiginių yra teisingas ir kodėl? Pristatykite savo nuomonę visiems.

Kadangi nėra vieno konkretaus apibrėžimo, o ir pats kritinis mąstymas nėra mokomasis dalykas mokyklų programose, nuolat kyla įvairių šios sąvokos interpretavimų, kartais virstančių tvirtais įsitikinimais, nuostatomis ar net mitais. Štai keletas iš jų:

• *Kritinis mąstymas – tai kritikavimas.* Galbūt tokia nuomonė atsirado dėl sąvokos sąsajų su žodžių „kritika“, „kritikuoti“ prasme, turinčia neigiamą atspalvį. Tačiau kritiškai mąstantys žmonės nėra linkę kritikuoti, neigti, jiems kur kas svarbiau ieškoti vienos ar kitos nuomonės, reiškinio pagrįstumo. Pavyzdžiui, jie nekritikuoja teigiančių, kad gyvename globalaus atšilimo laikotarpiu, todėl keisis mūsų gyvensena, įpročiai ir pan. Kritiškai mąstantys žmonės nori sužinoti, kodėl taip manoma, kas liudija už ir kas prieš. Kitas pavyzdys – kritiškai mąstantys žmonės nereikia nepasitenkinimo tais, kurie neskaito knygų ar turi kitokių įpročių nei jie. Jiems įdomu, kaip ir kodėl žmonės renkasi vieną ar kitą gyvenimo būdą, skaito knygas ar neskaito, kuo domisi ir pan.

• *Kritinis mąstymas – tai loginis mąstymas.* Kadangi kritinis mąstymas siejamas su klausimų formulavimu ir kryptingu tyrimu, problemų sprendimu, manoma, kad to siekiama logiškai protaujant, tad galima dėti lygybės ženklą tarp loginio ir kritinio mąstymo. Tačiau nėra visai taip. Kritinis mąstymas ieško argumentais grįstų sprendimų, bet juos radęs nesustoja.

Kritiniam mąstymui nėra svarbu vien tik paaiškinti, konstatuoti, rasti loginį ryšį tarp sąvokų, reiškinių, procesų. Jam taip pat svarbu išsiaiškinti, kokiame kontekste, kaip ir kodėl kažkas vyksta, kinta, kaip asmeniškai konstruojama prasmė, jis pasisako už tai, kad klausimas gali būti vienas, bet atsakymų į jį daug ir visi teisingi.

- *Kritinis mąstymas – labai rimtas ir sunkus užsiėmimas.* Ir taip, ir ne. Rimtas, nes jam reikia laiko ir pastangų, kaip ir kiekvienam darbui gerai atlikti. Tačiau kai kalbame apie patį kritinio mąstymo procesą – jis nebūtinai turi būti sunkus, slegiantis, neįdomus. Kritinis mąstymas gali būti ugdomas ir žaidimu, ir mįslėmis, rebusais ir „lobio“ ieškojimais, ir įvairiomis kūrybinėmis veiklomis. Net pačius įdomiausius darbus galima atlikti rutiniškai, nuobodžiai, o pačius rimčiausius – su polėkiu, žaisme, neįsivaikant nuovargio.

- *Kritinis mąstymas – tik intelektualams.* Nelygu, ką vadinsime intelektualais. U. Eco (2011) kalbėdamas apie tai, kas, jo manymu, yra intelektualai, sakė: „*Jei vartodami šį žodį galvoje turite kažką, kas dirba tik savo galva, o ne rankomis, tuomet banko klerkas yra intelektualas, o Michelangelas – ne. Juolab šiandien, sėdėdamas priešais kompiuterio ekraną, kiekvienas gali vadintis intelektualu. Kalbant rimtai, nemanau, kad sąvoka „intelektualas“ yra susijusi su žmogaus profesija ar socialine klase. Mano nuomone, intelektualas yra asmuo, kūrybingai produkuojantis naujas žinias. Valstietis, suvokiantis, kad naujais skiepais galima išvesti kitą obelų rūšį, atlieka intelektualinį veiksmą, tačiau intelektualui vargiai prilyginčiau filosofijos profesorių, visą gyvenimą kartojantį tas pačias Heideggerio paskaitas. Vienintelis intelekto požymis yra kritinis mąstymas ir kūrybingumas*“. Ši mintis tik patvirtina daugelio tyrėjų išvadas, kad kritinius sprendimus gali daryti visi nepaisant amžiaus, išsilavinimo, kilmės, kultūros.

- *Kritinis mąstymas nedera su kūrybiniu mąstymu.* Yra įvairiai manančių. Vieni griežtai atskiria vieną nuo kito ir įvardija dvi skirtingas mąstymo rūšis (kritinis mąstymas – konvergentinis, o kūrybinis – divergentinis), o kiti sako, kad abu turi daug bendra. Pastarieji remiasi divergentinio mąstymo savybėmis – laisvumu, lankstumu, nešabloniškumu, smalsumu, tyrinėjimu ir įvairių problemos sprendimų paieška. Tiek kūrybiškiems, tiek kritiškai mąstantiems žmonėms būdingas gebėjimas lengvai generuoti idėjas, mąstyti lanksčiai pereinant nuo vienos idėjos prie kitos, dėliojant jas įvairiomis kompozicijomis, jas išardant ir ieškant naujų jungčių, pertvarkant turinį, peržiūrint savo požiūrį, keičiant nuomonę. Abiem mąstymo rūšims būdingas gebėjimas kruopščiai ir nuosekliai dirbti, plėtoti idėjas, ieškoti jų pagrindimo, spręsti problemas ir įgyvendinti idėjas.

- *Kritinis mąstymas būdingas tik gabiems.* Tai toks pat mitas kaip ir tas, jog kūrybiškais žmonėmis gimstama. Platonas yra aprašęs, kaip Sokratas moko geometrijos beraštį berniuką tiesiog jo klausinėdamas, o berniukas geba pats rasti atsakymus. P. Freire'as (2000) „Kritinės sąmonės ugdyme“ rašo, kaip mokosi vargingi bemoksliai suaugusieji ir kaip jie geba apmąstyti, reflektuoti savo gyvenimą, patirtį ir aplinką. Daugelio mokyklų patirtis rodo, jog kritiškai mąstyti ir priimti kritinius sprendimus geba kiekvienas, jei tik to mokomas (p. 6). Taigi kritinis mąstymas yra ne duotybė, o ugdomas dalykas.

Kas tikrai nėra kritinis mąstymas:

- *Deklaratyvios žinios.* Tai faktai, kita informacija, reikalaujanti tik įsiminti, prisiminti ir atkartoti. Tai gali būti įvairios datos, formulės, išmoktos taisyklės. Kitaip tariant, tai, kas nekvestionuojama, nesvarstoma, priimama, ir tiek. Faktinių žinių reikia, tačiau kritiniam mąstymui jos svarbios kaip pradinis atramos taškas.

- *Spontaniškas, intuityvus mąstymas.* Tai toks mąstymas, kai nesvarstomos jokios alternatyvos, neieškoma geriausio sprendimo, pasielgiama greit ir ilgai negalvojant. Gyvenime būna

daug situacijų, kai nėra laiko arba prasmės svarstyti. Pavyzdžiui, jei vejasi piktas šuo, retai svarstome, ar jo palaukti, ar stovėti ir šauktis pagalbos, ar bėgti, ar ieškoti lazdos. Jei delstume, taptume pikto šuns aukomis. Arba jei vartininkas matydamas į vartus lekiantį kamuolį imtų svarstyti, koku greičiu skrieja kamuolys, bandytų apskaičiuoti jo greitį ir atstumą iki vartų, išanalizuotų visas galimas savo veiksmų alternatyvas ir rinktųsi geriausią, greičiausiai sulauktų į vartus įskriejančio kamuolio.

Kas yra kritinis mąstymas? Nepaisant ganėtinai gausių kritinio mąstymo tyrimų, nėra vieno konkretaus sąvokos apibrėžimo, nes filosofai, psichologai, sociologai, edukologai remiasi skirtingomis filosofinėmis nuostatomis ir metodologijomis. Tačiau dėl kai ko sutariama.

Tiek ankstyvieji mąstytojai, tiek dabartiniai mokslininkai sutinka, kad tai visų pirma yra **asmeninis, individualus ir nepriklausomas mąstymas**. Tai reiškia, kad kiekvienas mąsto remdamasis savo asmenine patirtimi, įgydamas ir apmąstydamas naujas ar esamas žinias, darydamas išvadas. Nesvarbu, kad apie kokį nors žinomą reiškinį yra plačiai žinoma, susiformavusios tam tikros nuostatos ir vertinimai. Pavyzdžiui, kiekvieną kartą galima savaip ir iš naujo skaityti bei suprasti klasikų kūrinius atrandant, pastebint naujus aspektus; galima savaip aiškintis aktualius visuomeninius reiškinius ar istorinius įvykius.

Kritinis mąstymas skatina:

- abejoti peršamomis, visuotinai priimtinomis idėjomis, ragina **kelti pagrįstus klausimus ir kryptingai, nuosekliai ieškoti atsakymų į juos**;

- mokytis nepriklausomo mąstymo, t. y. **kurti savas, originalias idėjas** ir jas nuolat tikrinti;

- **vertinti kontekstą**, t. y. suvokti, kad mąstymas kinta veikiamas esamos aplinkos, erdvės, laikotarpio, sąlygų;

- **vertinti mąstymo procesą**, t. y. svarbus ne tik galutinis mąstymo produktas ar rezultatas, bet ir kelias, kuriuo eidami jo siekiame;

- suvokti, kad **mąstymas yra socialus**, t. y. nuo to, kaip mąstome ir veikiamo, priklauso kitų gyvenimas, o dalydamiesi savo mąstymu galime keisti socialinę tikrovę;

- suvokti, kad mąstyti kritiškai gali **bet kokio amžiaus**, kilmės, kultūros žmogus.

Kritinis mąstymas – tai taip pat ir **smalsumas, verčiantis klausinėti ir tyrinėti problemas**, keliant įvairias hipotezes, jas nagrinėti, ieškoti pagrįstų išvadų. Taigi kritinis tyrimas reiškiasi aktyviu mus supančio pasaulio pažinimu (Dewey), asmenišku tikrovės konstravimu (Piaget, Vygotsky), savos prasmės konstravimu (Brown, Beck, Klooster), visuomenėje vykstančių procesų kritine refleksija (Freire, McLaren, Apple). Nepriklausomai nuo dalyko, mokinių amžiaus ir patirties, turi būti mokoma reikšti savo mintis, idėjas, jas plėtoti, pagrįsti, remtis turima patirtimi, taip pat kvestionuoti ir analizuoti kitų mintis. Taigi kritinis mąstymas – tai ne atskiras mokomasis dalykas, objektas, kurio galima išmokyti kaip formulę, **kritinis mąstymas – tai procesas**, minties kelias nuo turimos patirties auginimo suvokiant naujas žinias, turinį, susiejant turimą informaciją su nauja ir ją reflektuojant.

1.2. Kritinio mąstymo ugdymo procesas ir schema

Savaime suprantama, kad norint ugdyti, puoselėti mokinių kritinį mąstymą, nepakanka vien teikti žinias, mokyti įsiminti ir atgaminti informaciją. Nereikia mokyti istorijos kaip paprasčiausio faktų rinkinio, kurį būtina prisiminti; galima mokyti istorijos kaip istorinių aiškinimų istorijos. Mokiniai turėtų mokytis istoriškai mąstyti ir ugdytis įgūdžius bei gebėjimus,

būtinus istorinei minčiai. Matematikos galima mokyti taip, kad būtų akcentuojamas matematinis pagrindimas. Mokiniai gali išmokyti mąstyti geografiškai, ekonomiškai, biologiškai, chemiškai besimokydami šių dalykų. Iš esmės visi mokiniai gali būti mokomi taip, kad išmokyti taikyti kritinio mąstymo įgūdžius kiekvienam dalykui, kurio mokosi, taip pat ir neformaliojo ugdymo veikloje. Įvairios kritinio mąstymo ugdymo programos veikia daugelyje pasaulio mokyklų ir universitetų. Vienur jo mokoma kaip konkrečios disciplinos sudedamosios dalies (pedagogikos, didaktikos, literatūros, pilietinio ugdymo, retorikos, projektų vadybos, strateginio planavimo, ekonominio modeliavimo ir kt.), kitur – kaip pasirenkamojo dalyko, kai norima supažindinti su tam tikromis ugdymo technologijomis, problemų sprendimo būdais, mokyti išsamaus ir nuoseklaus temos nagrinėjimo.

Tokio pobūdžio programa 1997 m. buvo pradėta įgyvendinti ir Lietuvoje. Atviros visuomenės institutas inicijavo projektą „Kritinio mąstymo ugdymas skaitant ir rašant“ (toliau – KMUSR) Europos ir Azijos šalyse. Programos filosofine ir metodologine atspirtimi pasirinktos konstruktyvizmo ir metakognityvinio pažinimo teorijos, teigiančios, kad žinios negali būti duodamos ir imamos, jos konstruojamos kiekvieno asmeniškai ir todėl visada yra unikalios.

„Kritiškai mąstyti – tai priimti idėjas ir ieškoti jų prasmės, žiūrėti į jas šiek tiek skeptiškai, lyginti su priešingais požiūriais, kurti įtikinamas sistemas joms pagrįsti ir remtis šiomis struktūromis. Kritinis mąstymas – sudėtingas procesas, kuris prasideda nuo informacijos suvokimo ir baigiasi sprendimo priėmimu“ (Meredith ir kt., 1997, p. 4).

Programa pasiūlė **kritinio mąstymo ugdymo struktūrą – triapakopę schemą**, kuri gali būti taikoma visame ugdymo procese. Šios schemos pagrindu tapo įsitikinimas, kad visiems mokiniams būdingas noras pažinti pasaulį ir gebėti nagrinėti rimtus klausimus bei formuluoti kūrybiškas idėjas, jei remiamasi jų poreikiais, susidomėjimu, patirtimi. Todėl pirmoji KMUSR schemos pakopa vadinama **žadinimu** (angl. *evocation*), o tai reiškia, kad bet kokia mokomoji veikla prasideda nuo ankstesnės, turimos mokinių patirties ir žinių, sudarančių prielaidas susieti naują informaciją su turima. Žadinimo pakopos metu mokiniai pasitikrina turimas žinias ir įsitikinimus, kuria platesnį pagrindą, į kurį remiasi ilgalaikis informacijos supratimas. Šitaip jie su susidomėjimu ir aktyviai įsitraukia į bet kokio naujo turinio nagrinėjimą, geriau jį supranta.



1.2 VEIKLA

Apsvarstykite šias situacijas:

1 situacija. *Pedagogas praneša mokiniams: „Aš manau, kad šiuo metu mokyklos bendruomenei labai svarbi problema ... Todėl mes rengsime projektą ... Jūs turite padaryti ... Rezultatas, kurio siekiame, ... Darbą vertinsime ...“*

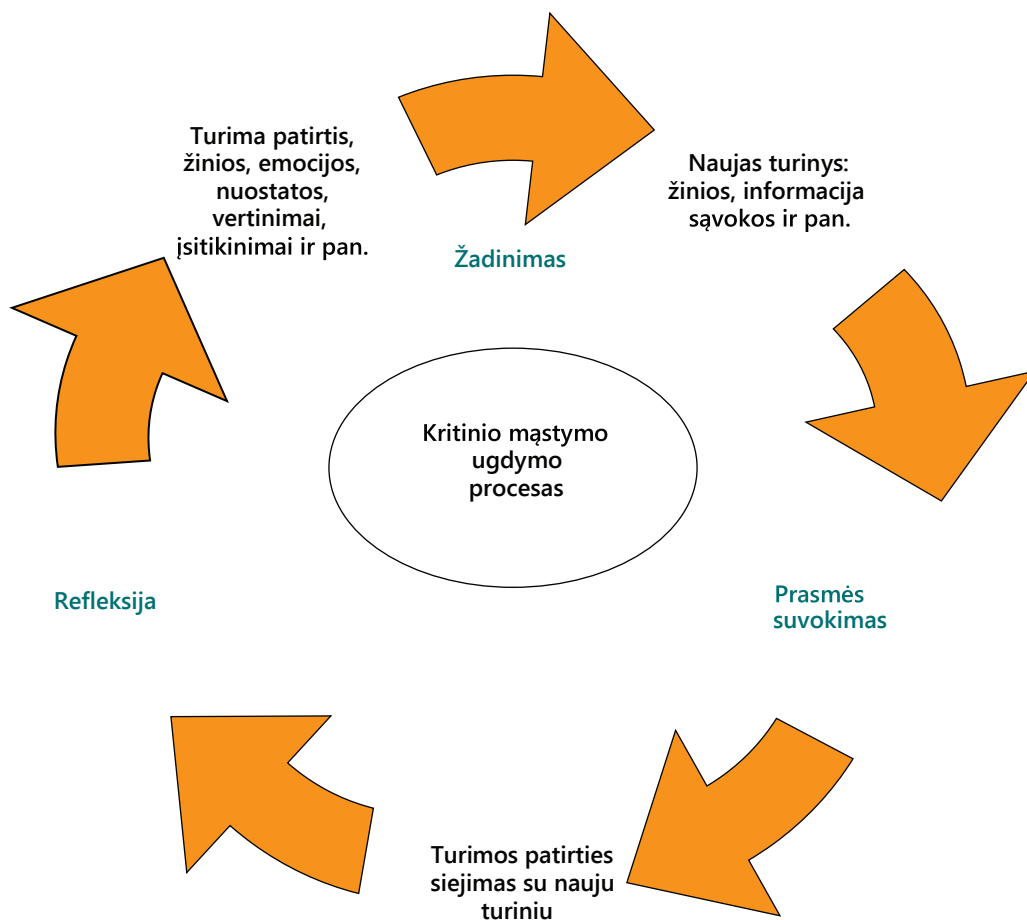
2 situacija. *Pedagogas mokinių klausia: „Kaip jums atrodo, kokios šiuo metu mokyklos bendruomenei svarbios problemos, aktualūs klausimai? Kaip galėtume juos spręsti, ką siūlote? Ką jau esate išbandę? Kaip tai veikia? Ką dar norėtumėte išbandyti? Kokius galimus sprendimo būdus matote? Kodėl? Kaip galėtume organizuoti procesą? Kokio rezultato tikimės? Kaip sužinosime, ar išsprendėme problemą, ar darbas atliktas tinkamai?“*

Kaip manote, kuri situacija labiau įtrauks, paskatins veikti, labiau sudomins mokinius?

Kai iniciatyva perleidžiama mokiniams rodant domėjimąsi jų patirtimi, pasiremiant jų asmeninėmis nuomonėmis, vertinimais, sudaromos sąlygos savarankiškai ir atsakingai dirbti, skatinamas ir palaikomas jų susidomėjimas, ugdomas gebėjimas kontroliuoti suvokimą, lyginti turimas žinias, supratimą su naujomis ir jas sieti. Tai **prasmės suvokimo etapas** (angl. *realization of meaning, comprehension*), kurio metu ne tik išlaikomas mokinių susidomėjimas, stiprinamas dėmesys, pažįstamas naujas turinys, bet ir skatinamas gilus ir prasmingas jo nagrinėjimas.

Ir galiausiai **apmąstymo pakopoje** mokiniai reflektuoja naują turinį, idėjas, sąvokas persakydami, perteikdami savais žodžiais, kurdami naujas formas. Taip formuojama autentiška nuomonė ir supratimas apie įvairius reiškinius. Pirmajame pavyzdyje mokinių neklausiama, ar iškelta problema jiems svarbi, ar siūlomas sprendimo būdas projektu jiems priimtinas, mokinių neprašoma remtis turima patirtimi, reflektuoti situaciją. Antrajame – pasiremiam mokinių turima patirtimi, ji reflektuojama prieš pradedant imtis naujų darbų, projektų.

Kritinio mąstymo ugdymo schemą galima pavaizduoti taip (1.1 pav.):



1.1 pav. Kritinio mąstymo ugdymo procesas

Kritinio mąstymo proceso ratą galima pavaizduoti ir kaip **klausimų ratą**:

- Žadinimas – ką aš apie tai žinau, manau, kokias man tai kelia asociacijas ir pan.
- Prasmės suvokimas – kaip nauja informacija dera su turima? Ką ji man sako?
- Apmąstymas – ką dabar aš apie tai galvoju (reiškinį, sąvoką)? Kaip pakito mano supratimas?

Kritinio mąstymo procesas niekada nėra baigtinis, nes visada randasi naujos informacijos, o kartu ir patirties, kurią reikia apmąstyti. Pabrėžtini du svarbūs šio „rato“ aspektai – asmeninė patirtis ir žinios kaip išeities taškas ir refleksija, apimanti tiek turėtą, tiek naujai įgytą patirtį, žinias.

Kai mokomasi siejant naujas žinias su turimomis, lengviau ir geriau įsisąmoninamos naujos idėjos, reiškiniai, procesai. Mokiniai priima juos kaip savus, o ne primetus iš šalies, nes mokomasi susidomėjus, įsitraukus, atsakingai ir giliai mąstant. Taip „įkandama“ net sudėtingiausia informacija, sprendžiamos sudėtingos problemos, uždaviniai.

„Kritiškai mąstantieji atviresni naujoms idėjoms ir įtakai, kurias galima produktyviai susieti su esamomis schemomis. Galiausiai kritiškai mąstantieji geba lengviau sieti idėjas ir informaciją, nes pradeda nuo pažįstamų ir savaime aiškių pagrindinių žinių. Suvokdami savo žinias, jie gali geriau jas panaudoti sprendžiamoms problemoms, formuodami nuomones ir kurdami naujas idėjas“ (Meredith ir kt., 1997, p. 27).

1.3. Kritinis mąstymas ir neformalusis ugdymas

Kaip ugdyti kritinį mąstymą per pamokas, formaliojo švietimo sistemoje ganėtinai aišku, nes tai daroma konkrečios ugdymo programos, temos, pamokos rėmuose. Tačiau kaip tai daryti neformaliojo ugdymo veikloje, kai nėra aiškos struktūros, kartais net grafiko ar įprastų veiklos formų ir instrukcijų – rašymo, skaitymo, skaičiavimo, diskutavimo? Ar gali būti veiksmingas ir vertingas kritinio mąstymo ugdymas, kai jis neformalizuojamas ir nevertinamas pažymiu? Turime argumentų atsakyti teigiamai.

Pirmasis argumentas – esama tokių pavyzdžių. Kaip antai debatų klubų veikla mokyklose. Jų metodika taip pat turi kritinio mąstymo bruožų – mokiniai kelia klausimus, ieško informacijos pagrindimo, argumentuoja, gina savo nuomonę ir pan. Be to, daugelyje mokyklų vyksta projektinė veikla – analizuojamos problemos, jų priežastys, siūlomos alternatyvos, ieškoma geriausio problemos sprendimo. Kritinės analizės rastume ir knygų ar skaitytojų klubo, mokyklinių parlamentų, tarybų ir kitoje veikloje.

Antrasis argumentas – mąstymo procesas neskaidomas į „formalųjį“ ar „neformalųjį“, tie patys dėsniai galioja abiem. Pavyzdžiui, nutariate organizuoti žygį ar ekskursiją. Kaip apsisprendžiama, kur vykti? Tikriausiai pagalvojame, kur jau esame buvę, ar norėtume ten sugrįžti – jei taip, dėl kokių priežasčių, o jei renkamės naują kryptį – tai taip pat dėl kokių asmeninių priežasčių tai darome? Ką norime pamatyti, patirti, išgyventi, sužinoti? Nukeliavę į naują vietą ją lyginame su jau matytomis – kuo jos panašios ir kuo skiriasi, kas mums suprantama, aišku, o kas visiškai nauja; grįždami apmąstome savo patirtį – ką naujo sužinojome, pamatėme, kaip tai dera su mūsų senąja patirtimi, kaip į ją įsikomponuoja, kokių naujų formų, prasmų įgyja. Nueiname tą patį žadinimo – prasmės suvokimo – apmąstymo kelią, nors jis nėra formalizuotas. Jei geriau suvoktume, kaip šią schemą taikyti neformalioje aplinkoje, veiklos organizavimas būtų sklandesnis, turinys – turtingesnis, o rezultatai – geriau apmąstomi.

Trečiasis argumentas – kritinis mąstymas yra tai, ko reikia jaunimui, nors kartais manoma atvirkščiai. Jaunimui nepakanka veikimo laisvės be atsakomybės, tik suaugusieji dažnai ją suvokia savaip ir mano, kad ir kiti turi suvokti panašiai. Pavyzdžiui, jei ruošiamasi į ekskursiją (tai pasakytina ir apie kitas užklasines veiklas), pasirengimo darbus dažnai atlieka mokytojai, o iš

mokinių paprastai teprašoma gero elgesio išvykoje. Tačiau kai mokiniams *perleidžiama atsakomybė* už visą procesą, jie įgyja laisvę kurti, veikti ir klysti, o suklydę mokyti iš klaidų ir vėl kurti. Kritiniam mąstymui įgyti reikia patirties ir laiko – jei tai nesuteikiama, kritinis mąstymas bus suvokiamas tik kaip suaugusiųjų kritika dėl netinkamo elgesio. Mokiniai išmoksta būti atsakingi, kai atsakomybė deleguojama ne tariamai, o iš tikrųjų. Kelionės maršrutas, tikslas – ne parenkamas, o pasirenkamas, užduotys – ne skiriamos, o prisiimamos, veikiama ir kuriama ne direktyviai, o kolektyviai, rezultatas ne vertinamas, bet įsivertinamas.

Dažnai pabrėžiama, kad jauni žmonės yra individualistai, todėl nemėgsta ar negeba dirbti su kitais. Taip, jie mėgsta pabrėžti savo individualumą, bet visada ilgisi tikro ir gyvo ryšio su aplinkiniais. Todėl kritinio mąstymo *ugdymas bendradarbiaujant* teikia drąsos, o kartu ir moko pagarbos bei savigarbos, atvirumo ir pasitikėjimo. Suvokiama, kad skirtybės yra ne tai, kas mus skiria, bet tai, kas mus sieja – dirbti su kitaip mąstančiais, mokančiais kažką daryti kitaip – įdomiau. Kita vertus, griauamas mitas, kad esame tik vieni tokie – išmanantys ar neišmanantys, kompleksuoti ar laisvi, nuskriausti ar laimingi. Tačiau prieš burdamiesi į bendradarbiaujančias grupes ar organizacijas jauni žmonės turi įsitikinti, kad ten bus kitaip nei formalioje aplinkoje – jie turės daugiau kūrybos, saviraiškos ir minties laisvės.

Jaunimas taip pat nemėgsta, kai juo manipuluojama – brukamos idėjos, temos, problemų sprendimas ir pan. Taip atsitinka kone kasdien. Todėl kritinis mąstymas – puikus įrankis „atskirti pelus nuo grūdų“. Išmokę mąstyti kritiškai jaunuoliai gebės suvokti prieštarinę informaciją, išdrįs reikšti abejones, ieškoti argumentų savo pozicijai apginti, gebės nuolat persvarstyti įvairius požiūrius, idėjas, vertybes. Patyrę ir supratę, kaip tai veikia, jie išmoks kritiniu mąstymu vadovautis ir tolesniame gyvenime. Be to, jaunuoliai išmoks savarankiškai mokyti ir kontroliuoti savo mokymąsi, nesvarbu, kur ir kada jis vyktų. Mokymasis kritinio mąstymo neformalioje aplinkoje formuos supratimą, kad mokomasi ne tik iš vadovėlių, mokytojų, bet ir iš savo pačių ir kitų patirties.

Kritinis mąstymas – tai kelrodis, padedantis susidaryti kelionės maršrutą: nuspręsti, ko norima mokytis, patirti, kuriuo keliu eiti ir kaip jį nueiti, kad kelionė būtų įdomi ir prasminga.

Aukščiau aprašytame epizode apibūdinami du skirtingi suaugusio vadovo paveikslai – vadovaujančiojo ir vedančiojo, kuris kaip geras gidas kartais sako „*eikite paskui mane, o kartais jis atsidurs eilės gale, kad įsitikintų, ar nėra atsilikėlių*“ (Kritinio mąstymo ugdymas: teorija ir praktika, p. 15). Gido vaidmuo ypač svarbus neformaliojo ugdymo veiklose, kur vaikai nori būti ne tik mokomi, bet ir patys aktyviai mokyti, veikti, kurti. Pedagogo – gido – užduotys yra sudominti, paskatinti, nurodyti kryptį, o mokinių – tyrinėti. Neformalusis ugdymas turi labai daug erdvės tyrimo veikloms organizuoti.

Tyrimas – tai metodas, kai mokiniai dirbdami mažesnėse ar didesnėse grupėse analizuoja tam tikras problemas, temas, reiškinius siekdami gilesnio supratimo. Toks mokymosi ir darbo būdas leidžia pasinaudoti visų mokinių turima patirtimi, gebėjimais, pomėgiais, taip pat ir ugdyti naujus gebėjimus, atskleisti dar neaptiktas stipriąsias ar silpnąsias savo ypatybes.

Sėkmingas tyrimas remiasi šiais pagrindiniais principais:

- sąveika, t. y. produktyviu kalbėjimu, klausymusi ir veikimu drauge;
- interpretacija, t. y. reikšmės priskyrimu tiriamajai medžiagai;
- vidinė motyvacija, t. y. susidomėjimu bei emociniu ryšiu su tiriamąja tema.

Šie pagrindiniai principai puikiai dera su kritinio mąstymo ugdymo schema (1.2 pav.).

KRITINIO MĄSTYMO UGDYMO SCHEMA	SĖKMINGO TYRIMO PRINCIPAI
Žadinimas	<i>Vidinė motyvacija, susidomėjimas bei emocinis ryšys su tiriamąja tema</i>
Prasmės suvokimas	<i>Sąveika, t. y. produktyvus kalbėjimas, klausymasis, veikimas drauge</i>
Refleksija	<i>Interpretacija, reikšmės priskyrimas tiriamajai medžiagai</i>

1.2 pav. Kritinio mąstymo ugdymo schemos ir sėkmingo tyrimo principų dermė

Prieš imantis tyrimo veiklą (žadinimo etape) siekiama:

- visiems kartu paieškoti įdomių tyrimui klausimų, temų;
- rinktis iš daugelio siūlymų, pasirinkti daugumai priimtinausią;
- drauge nuspręsti, kaip bus sudaromos tyrimų grupės;
- leisti mokiniams patiems pasidalyti užduotis;
- suskirstyti tyrimo veiklą į etapus ir numatyti tarpinių atsiskaitymų laiką;
- numatyti laiką galutiniam tyrimo veiklų pristatymui;
- drauge aptarti ir numatyti pristatymo formą, būdą, laiką;
- drauge aptarti ir sutarti dėl tyrimų vertinimo.

Tyrimo veiklų atlikimas aprėpia antrąjį kritinio mąstymo schemos etapą – prasmės suvokimą, kai turimos žinios siejamos su nauju turiniu ir kuriama nauja prasmė – atrandami nauji problemų sprendimo būdai, nagrinėjamos situacijos, išsamiai tyrinėjami objektai ir pan. Tyrimo veiklų apibendrinimas, išvadų darymas, dalijimasis įžvalgomis – tai refleksijos etapas, kurio metu turtinamos asmeninės žinios, formuojama nauja patirtis.

Kritinio mąstymo ugdymo schema taikytina ir atliekant kitas neformaliojo ugdymo veiklas. Ji – puikus orientyras suprasti, ar teisingu keliu einama, ar vaikai mokosi mąstyti kritiškai, ar veikia savarankiškai ir atsakingai, ar galima tikėtis apčiuopiamų rezultatų. Veiklos gali būti įvairios – renginio, susirinkimo organizavimas, naujų įgūdžių mokymasis, kūrybinės užduotys ar net fizinių jėgų išbandymas. Jei skatinama mokinių motyvacija, ja remiamasi, žadinamas smalsumas, neignoruojant jau turimos mokinių patirties, individualumo, leidžiama mokiniams imtis ne tariamos, bet tikros atsakomybės už savo veiksmus, o vėliau jie pačių mokinių įvertinami ir apmąstomi, galima tikėtis, kad ilgainiui kritinis mąstymas taps ne papildoma užduotimi, bet natūralia, organiška kiekvienos veiklos dalimi.

Kad būtų aiškiau, kaip taikoma kritinio mąstymo ugdymo schema neformaliojo ugdymo, o kartu ir tyrimo veiklose, pateiksime keletą pavyzdžių.

1 pavyzdys

Tyrimas „Mano augintinis“. Pateikiame pavyzdį, kurį aprašė Mažeikių „Žiburėlio“ pradinės mokyklos mokytoja ir būrelio „Smalsučiai“ vadovė Vitalija Radvilienė.

Mokinių motyvacijos žadinimas ir paskata veikti. Per pasaulio pažinimo pamoką vystant diskusijai vaikai išsiaiškino, jog esama daug beglobių gyvūnų, iš kurių tik dalis suranda namus. Kilo noras sužinoti, kiek gyvūnų mylėtojų yra mokykloje, kaip ir kokius gyvūnus vaikai renkasi, kiek tarp jų – beglobių.

Prasmės suvokimas. Tyrimas apėmė du etapus. Pirmajame „Smalsučių“ būrelio nariai aiškinosi, kas ir kokių gyvūnėlių turi ar turėjo, globoja ar globojo. Norėdami susidaryti bendrą vaizdą mokiniai „nėrė tinklą“ – braižė žemėlapi, ieškojo bendrumų ir sąsajų, išskyrė skirtumus. Vėliau tinklą papildė statistine medžiaga, nauja informacija, kurios patys ieškojo internete. Antrajame etape tyrimo veiklos iš būrelio persikėlė į mokyklą. Mokiniai parengė anketą ir paskleidė kitiems mokiniams, norėdami sužinoti, kiek ir kokių augintinių turi kiti. Vėliau užpildytos anketos buvo išnagrinėtos ir apibendrintos (1.3 pav.). Mokiniai sužinojo, kad daugelis turi savo augintinį, dažniausiai – šuniuką arba kačiuką, tačiau priglauštų beglobių, „nekilmingų“ gerokai mažiau.



ANKETA: MANO AUGINTINIS

Vardas..... Anso.....

Veislė..... Jorkšyro terjeras.....

Amžius..... 2 m......

Kaip atsirado jūsų namuose? (trumpa istorija)

..... Sabai norėjau turėti mažą šuniuką.

..... Su broliu ir sesute paprašėme tėvelių

..... kad nupirktų Jorkšyro terjerą.

..... Užieną dieną tėveliai mus pakvietė

..... važiuoti į Klaipėdą. Ten mūsų

..... lauki staigmena. Tėveliai mums nupirko išsijotą šuniuką.

Kuo maitinate?..... Anso maitiname sausu, jam skirtu maistu.

Ar dresuojate savo gyvūną? Kokias komandas moką?..... Šuniuką dresuojame.

..... Moka komandas: „sėdėti, gulėti.“

Mėgstamiausias žaislas..... mažas meškiukas.

Kuo jūsų augintinis ypatingas?..... Anso labai gražus. Gyjstantis mus iš

..... mokyklos, jis paritinka džiaugsmingai. Tobulindamas ir loclamas.

Ką pasakytų, jei jūsų gyvūnas mokėtų kalbėti?..... Jei Anso mokėtų kalbėti,

..... jis pasakytų: „Ačiū, kad mani mi taip rūpinatės.“

Ką norėtumėte patarti tiems, kurie dar tik ruošiasi įsigyti ir auginti gyvūną.....

..... Norėčiau patarti, kad gerai pagalvotų, parūštų su tėveliais ar galės

..... tinkamai pasirūpinti auginanu gyvūnu.



..... Ugai, 8 m., 2a klasei......

(Augintinio šeimininko vardas, amžius ir klasė)



1.3 pav. Užpildytos anketos pavyzdys

Refleksija. Išnagrinėję ir apibendrinę anketas mokiniai ne tik atsakė į sau rūpimus klausimus, tačiau ir išsiaiškino, kad turintiems augintinį smagu juo rūpintis, o neturintieji apie jį svajoja, nori įsigyti. Jie taip pat suprato, kad gyvūnai suartina – randama daug tarpusavio panašumų, pomėgių, laisvalaikio leidimo formų.

Mokiniai nusprendė, kad atlikti šį darbą jiems buvo įdomu, smagu ir naudinga. Mąstydami apie tai, ką būtų galima daryti kitaip, jie svarstė, kad būtų galėję sugalvoti kitokių klausimų, nubraižyti bendrą mokyklos augintinių „tinklą“ – paveikslą, apklausti ne tik mokinius, bet ir mokytojus.

Galvodami apie pradėto darbo tęsinį, mokiniai svarstė galimybę rasti būdų paskatinti draugus rinktis beglobius gyvūnus.

2 pavyzdys

Keliautojų būrelio tyrimas. Pateikiame pavyzdį, kurį aprašė keliautojų būrelio vadovai Lina Kraujelienė ir Jonas Kraujelis iš Molėtų gimnazijos.

Motyvacija burtis į keliautojų būrelį: priešistorė. Mokytojai ir būrelio vadovai pasakoja, kad būrelis gimnazijoje suburtas pirmus metus (2012 m. rudenį, mokslo metų pradžioje – red. past.) pačių vaikų iniciatyva. Mokiniai norėjo keliauti, pažinti apylinkes. Iki gegužės mėnesio organizuoti du pėsčiųjų žygiai bei vienas žygis slidėmis Molėtų rajone. Pasak L. Kraujelienės, ypatingai motyvuoti moksleivių nereikia, o jiems sužadinti pakanka vadovų sugalvotos „provokacijos“ siekiant paskatinti išbandyti savo jėgas, nusistatyti gebėjimų ir pajėgumų ribas. Pavyzdžiui, mokiniai provokuojami įvertinti savo jėgas pasirinkdami žygio trukmę, atkarpą. Iš pradžių įvertinti savo fizines galias sunku. Mokiniams atrodė, kad per dieną jie gali įveikti 70, 50 km, *„40 km tai tikrai, o dviračiu tai iki Klaipėdos lengvai nuvažiuočiau“*. Nenorėdami nuvilti ir primesti savo nuomonės vadovai pasiūlė trumpesnį maršrutą – *„eikime dvidešimt, nes mes, vadovai, jau ne tokie jauni kaip jūs“*. Dvidešimties kilometrų žygis pradžioje sutrumpėjo iki 10–12 km, *„nes jau po 5–7 km ėjimo su kuprine, miško, pelkių, kalvotais takais dauguma vaikų pavargo“*. Vadovų manymu, tokia taktika moko vaikus imtis atsakomybės už savo pasirinkimą, leidžia suprasti ir įvertinti savo norus bei galias.

Kiekvienas žygis matuojamas ne tik įveiktais kilometrais, bet ir prasminga veikla, kurios metu sužinoma, pamatoma kas nors naujo, netikėto. Pavyzdžiui, pirmojo žygio metu nuspręsta surasti du gamtos paminklus – Šiaučiuko ir Geležinės bobos akmenis. Mokinių norą jų ieškoti sukėlė pasakojimas, jog Molėtų rajone esama akmenų, kurie, nors ir paskelbti paveldo objektais, nepaženklinti – nėra rodyklių, nesutvarkyta aplinka ir net retas juos randa. Vaikai užsibrėžė tikslą rasti.

Prasmės patyrimas, atradimas ir suvokimas. Pirmiausia mokiniai turėjo išmokti „skaityti žemėlapi“, t. y. pasirinkti optimalų kelią įvertinant rudenines gamtos sąlygas. Būta visokių nuomonių – *„aš galiu panešti, perkelti, sužinoti“*; *„mano gražūs batai – sušlaps, išsipurvins, todėl eikim tik keliu“*; *„gal yra kokių pelkių – noriu, kad būtų kuo įdomiau“* ir pan. Mokiniai pasirinko 20 km ilgio maršrutą. Jį įveikė visą, draugiškai pasidaliję atsakomybe, pareigomis, funkcijomis – vieni buvo atsakingi už maršruto sudarymą ir jo laikymąsi, kiti – už informacijos rengimą ir sklaidą, treči – už rūpinimąsi inventoriu, dar kiti – už arbatos virimą, maisto ruošimą ir pan.

Naudodamiesi žemėlapiu mokiniai ne tik rado nepaženklintus objektus, bet ir analizavo gamtinę aplinką, patyrė daug įspūdžių, atrado naujų „senų“ draugų bei savo pačių bruožų ir gebėjimų.

Refleksija. Po savaitės žygyje dalyvavę mokiniai atsinešė rajono laikraščio numerį, kuriame buvo rašoma, jog akmenys paveldosaugininkų iniciatyva paskelbti rajoninės reikšmės paminklais ir pradėti tvarkyti. Mokiniai svarstė, kuo ir kaip galėtų prisidėti prie vietovės tvarkymo ir garsinimo.

Po kiekvieno žygio mokiniai renkasi apmąstyti tai, ką sužinojo, patyrė, kuria naujus planus, kelia naujus uždavinius, ieško iššūkių ir prasmingos veiklos. Labiau įgudę, visuose žygiuose dalyvavę mokiniai rengiami būti atskirų žygių etapų vedliais, imtis atsakomybės už konkrečią žygio atkarpą – planuoti maršrutą, kelti užduotis grupei (pvz., rasti ir atpažinti žydinčius augalus). Vedlių darbas ne tik vertinamas kitų, bet ir pačių apmąstomas – kas man buvo įdomu? sunku? ko dar turėčiau išmokti?

3 pavyzdys

„Bičių“ nominacijų rengimas mokyklos bendruomenėje. Pateikiame pavyzdį, kurį aprašė Jolanta Žalalienė, Molėtų gimnazijos teatro mokytoja.

Žadinimas. Mokyklos bendruomenėje nuspręsta organizuoti „bičių“ nominacijas pagerbiant aktyviausius bendruomenės narius, apdovanojant ryškiausius, labiausiai nusipelnčius mokinius, mokytojus, techninius darbuotojus, rėmėjus ir kt. Pagrindinė mintis – „nematomus“, gerus darbus pavišinti, padaryti aiškiai regimus, todėl reikia visų bendruomenės narių įsitraukimo ieškant kandidatų, iškeliant potencialius nominantus. Renginio koncepcijai išgryninti naudojami „apskrito stalo“, „minčių lietaus“, „ledlaužio“ metodai, į parengiamuosius darbus aktyviai įsitraukia mokiniai. Organizaciniais ir kūrybiniais darbams atlikti jie siūlo rinktis naujas erdves – mokyklos fojė, salę, skaityklą su akvariumu, laiptus į palėpę. Jų manymu, netradicinės erdvės įkvepia kūrybinį mąstymą, netradicinį požiūrį. Taip pat nusprendžiama neapsiriboti vien pagrindinės idėjos įgyvendinimu, todėl iškeliamas „viršūždavinys“, kuris neturi atitikti ar (jokiu būdu) iliustruoti renginio temos ir idėjos. Jis formuluojamas taip – nė vienas žiūrovas nepasibaigus renginiui neturi išeiti iš salės. Tačiau kaip to pasiekti? Statyti apsaugą prie išėjimo durų? Vargu ar padės. Į kiekvieną žiūrovų eilę prie „judriųjų“ mokinių priskirti po mokytoją? Tačiau tai irgi netinka – prieštarauja pačiai idėjai, renginio dvasiai, o pagaliau – tai nekritiška... Ieškoma įvairių būdų. Nusprendžiama, kad „viršūždavinį“ pavyktų įgyvendinti pasirinkus labai įdomų, netikėtą sceninį veiksmą.

Prasmės suvokimas. Pagal galimybes ir „stipriąsias“ savybes mokiniai susiskirsto į kūrybines grupes: scenaristai, scenografai, atlikėjai, rekvizitoriai, atsakingi už garsą ir kt. Mokiniai kuria įvairius galimus scenarijus keldami klausimą ir įsivaizduodami, kas būtų, „jeigu...“? Toliau kūrybinis procesas vyksta grupėse. Scenaristai kuria scenarijų, „garsistai“ – muzikinį garso takelį, scenografai piešia eskizus, pradeda gaminti scenografiją, rekvizitoriai „ieško“ renginiui reikalingo rekvizito ir pan.

Visų kūrybinių grupių atstovai renkasi aptarti kiekvieno atskiro parengiamųjų darbų etapą. Kiekvienas etapas nagrinėjamas remiantis principu – scenoje „šautuvas“ turi „iššauti“. Tai reiškia, kad viskas privalo būti tikslinga ir veiksminga – scenografija, muzika, rekvizitai. Kai viskas parengta – organizuojama generalinė repeticija, po kurios ateina metas ir pačiam renginiui.

Refleksija. Aptarimas organizuojamas iškart po renginio, o apmąstymai trunka dar ilgą laiką jam pasibaigus. Visa mokyklos bendruomenė sujaudinta, sujudusi, dar ilgai išlieka „šilumo“ jausmas – į dienos šviesą iškelti, rodos, patys mažiausi ir nereikšmingiausi darbai, mažiausiai pastebimi žmonės – nedrąsūs mokiniai, tylų kasdienį darbą dirbančios valytojos, virėjos, budėtojai ir kt.

Refleksija vyksta ir atskirose darbo grupėse, ir su visais drauge, renginys aptariamas su žiūrovais – kas buvo gerai, kas patiko, ką reikėtų keisti, daryti kitaip.



1.3 VEIKLA. ŽURNALISTINIS TYRIMAS

Susiskirstykite į 5 mažas tyrimų grupes. Grupių tikslas – atlikti „lauko tyrimą“, t. y. išsiaiškinti, kaip skirtingi žmonės suvokia kritinį mąstymą:

- 1 grupė apklaus „X“ parduotuvės darbuotojus;
- 2 grupė apklaus „X“ parduotuvės pirkėjus;
- 3 grupė apklaus viešbučio personalą;
- 4 grupė apklaus „X“ įstaigų darbuotojus;
- 5 grupė apklaus gatvės praeivius.

Apklauskite ne mažiau kaip 5 asmenis iš nurodytos grupės. Informaciją apdorokite ir pateikite išvadas.

Pristatykite tyrimo rezultatus.

Panašias užduotis galima atlikti su mokiniais, pavyzdžiui, organizuojant jaunųjų tyrėjų, žurnalistų, etnografų ir panašių būrelių veiklą.

Tarkim, mokiniai renka informaciją mokyklos sienlaikraščiui ar radijo laidai apie pačius įdomiausius, netikėčiausius kada nors patirtus nuotykius. Lai mokiniai prisimena savo patyrimus ir pagalvoja, kokius žmones ir ko norėtų paklausti.

Lai mokiniai sudaro kelias tyrimų grupes ir pasirenka apklausti skirtingas asmenų grupes. Pavyzdžiui, 1 grupė apklausia mokyklos mokytojus; 2 grupė – mokyklos mokinius; 3 grupė – tėvus; 4 grupė apklausia pagalbinį mokyklos personalą ir pan.

2. KRITINĮ MĄSTYMĄ, BENDRADARBIAVIMĄ IR AKTYVŲ MOKYMĄSI SKATINANČIOS STRATEGIJOS

2.1. Kritinio mąstymo ugdymas bendradarbiaujant

Kurdamas bendradarbiavimu pagrįstą mikroklimatą pedagogas gali padėti mokiniams įgyti labiausiai šiandieninėje rinkoje vertinamą gebėjimą – dirbti komandoje, bendradarbiauti. Bendradarbiavimas įvardijamas kaip mokymasis ir kitos veiklos, kai keliamas bendras tikslas, o siekiantys jo įgyvendinimo pasitelkia skirtingas patirtis, pateikia savitus problemų sprendimo būdus, gerbia ir vertina vienas kitą. Bendradarbiavimas – viena iš svarbiausių ugdymo (-si) sąlygų. „Bendradarbiavimas – tai bendras kūrybos procesas: du ir daugiau individų, turinčių vienas kitą papildančių įgūdžių, veikia kartu kurdami bendrą supratimą, kurio nė vienas iš jų neturėjo anksčiau ir nebūtų galėję savarankiškai pasiekti“ (Fullan, 1998, p. 129).

Stebėdamas bendradarbiaujančius mokinius pedagogas gali pažinti mokinį kaip individą, klasės bendruomenę – kaip socialinę grupę.

Bendradarbiavimas gali padėti:

- pagerinti mokinių pasiekimus ir geriau atlikti reikšmingas užduotis;
- pagerinti santykius tarp skirtingų interesų arba gebėjimų žmonių;
- aktyviau dalyvauti įvairiose veiklose, pasirenkant sau tinkamas veiklas;
- įgyti kritinio mąstymo patirties: aktyviai domėtis supančiu pasauliu, kelti klausimus, ieškoti atsakymų, kurti savas idėjas, vertybes, argumentuoti savo pasirinkimą.

Bendradarbiavimas glaudžiai susijęs su bendravimu. Nuo turimų bendravimo įgūdžių ir įpročių bendrauti tiesiogiai priklauso ir bendravimo atmosfera, kitaip tariant, klimatas. Dažniausiai klimatas apibūdinamas kaip geri, sveiki arba, atvirkščiai, – prasti, nesveiki pašnekovų santykiai. Gero psichologinio klimato požymiai yra šie: visi bendraujantieji jaučiasi esą svarbūs, reikšmingi, aplinkinių priimami, vertinami, palaikomi vieni kitų, kartu dalijasi atsakomybe ir priima sprendimus. Bendravimo klimatas įtraukia visus, kurie bendrauja ir juo dalijasi. Retai pasitaiko, kad vienas iš bendravimo partnerių klimatą nusakytų teigiamai, o kitas neigiamai. Kai tik žmonės pradeda bendrauti, ima formuotis jų bendravimo atmosfera. Todėl saugios, kolegiškos aplinkos kūrimui, pasitikėjimo ugdymui turi būti skiriamas tinkamas dėmesys.



2.1 VEIKLA

Apsvarstykite ir išrinkite bent du veikėjus (žinomus žmones, politikus, laidų vedėjus, pažįstamus ir t. t.), kurie, jūsų manymu, dažniausiai nutraukia bendravimą.

Apibūdinkite savo veikėjų elgesį ir bendravimą mažose grupėse, neįvardydami, kas jie tokie. Visi drauge išskirkite elgesio, kuris nutraukia bendravimą, bruožus.

Išsiaiškinę, koks elgesys nutraukia bendravimą, sudarykite grupės bendravimo taisyklių rinkinį ir aptarkite, kaip prie jų galima prisidėti.

Bendraujant labai svarbu, kad žmonės suprastų ir teisingai interpretuotų perduodamų atitinkamų signalų, garsų, žodžių reikšmes, kuriais pašnekovas daro poveikį kitiems bei kiti savo neverbaline kalba daro poveikį pačiam pašnekovui (Hogg, Vaughan, 2005). Paanalizavus bendravimo procesą, sėkmingu arba efektyviu bendravimu galima laikyti tokį, kuris leidžia pasiekti bendravimo tikslus. Keitimasis informacija, galimybė pamatyti save „kitų akimis“ ir socialinių poreikių tenkinimas – pagrindiniai bendravimo tikslai (Almonaitienė, 2001). Efektyvus bendravimas yra tada, kai jis leidžia patenkinti ne tik minėtus bendravimo tikslus, bet taip pat ir socialinius poreikius – tokius kaip bendrumo, saugumo, laimėjimų, savęs įtvirtinimo, savigarbos, prieraišumo, meilės ir kitus poreikius. Kasiulis, Barvydienė (2005) teigia, kad efektyvus bendravimas taip pat priklauso nuo nusiteikimo, pasirengimo bendrauti. Bendraujant pašnekovas turėtų tapti svarbiausiu komponentu. Ankstesnės mintys ar veikla turi būti nutraukta ar atidedama. Tai siejasi su atidžiu klausymusi, dėmesiu pašnekovui, pašnekovo supratimu.

Teigiamo bendravimo klimatą galima sukurti remiantis šiomis prielaidomis:

- Kito asmens pripažinimas. Rodoma, kad suprantame kitą žmogų, perfrazuojame jo idėjas.
- Atvirumo demonstravimas. Bendravimas bus geresnis, jeigu išklausysite kito idėjas jų nesvarstydami.
- Pritarimas visais įmanomais atvejais.
- Nevertinimas – vertinanti pozicija provokuoja gynybą.
- Susidomėjimo kito žmogaus interesais parodymas. Gynyba atsiranda tada, kai vienas asmuo bando įteigti savo idėjas kitam, nesirūpindamas kito žmogaus poreikiais ir interesais.
- Nuoširdus bendravimas. Dažnai gerinant bendravimo atmosferą arba eliminuojat negatyvaus bendravimo klimato poveikį būtina išmokti priimti kritiką, t. y. gauti iš jos kiek įmanoma daugiau naudos.

Siekdami, kad mokiniai suprastų bendradarbiavimo svarbą ir norėtų veiklas atlikti bendrai, pedagogai patys turi pagarbiai bendrauti ir bendradarbiauti su besimokančiaisiais, savo pavyzdžiu demonstruoti tokio darbo privalumus bei mokyti mokinius diskutuoti. Diskusijų paskirtis – ugdyti gebėjimus mąstyti savarankiškai ir kūrybiškai, tai gyvas pokalbis, tam tikru laiku vykstantis vyksmas: jei praleidai progą ir nepataikei atsakyti, kitos progos gali ir nebūti. Diskusijoje labiau įsitraukiama į svarstymą, išsakytos mintys ar teiginiai tampa artimesni (Bennett ir kt., 2000).

Toliau pateikiami metodai, kaip organizuoti diskusijas.

Apskritas stalias. Ši technika tinka, kai mokiniai yra pasiskirstę grupelėmis po 3–5. Mokiniais įvardijamas diskusinis klausimas arba problema ir paprašoma paeiliui pasidalyti savo idėjomis ar atsakymais. Tai labai patogus būdas, kai norima išgirsti greitus atsakymus. Todėl mokiniams leidžiama diskutuoti tol, kol pedagogas pasako „stop“. Pabaigoje mokinių grupelės turi pasidalyti savo idėjomis su visa grupe.

Kalbėjimo ritualai. Kalbanti lazda: leidžia lazdos turėtojų (ir tik jam) kalbėti. Ji perleidžiama iš kalbėtojo kalbėtojų.

Skraidantis mikrofonas: vietoj kalbančios lazdos gali būti naudojamas mažas kamuo-lys su spalvotu galu. Pagrindinis pranašumas yra tas, kad jį galima mėtyti.

Kampai. Kampų metodas mokiniams suteikia galimybę išsirinkti ir įsigilinti į vienos temos vieną aspektą. Besimokantieji pasirenka vieną konkretų problemos aspektą ir eina į tam tikrą patalpos kampą. Dalyviai, susitikę viename kampe, bendrai apsvarsto savo pasirinkimą, pateikia argumentus arba papildomus klausimus kitiems, paskui pasirošia diskusijai.

Akvariumas. Šio metodo tikslas – išsiginčyti į diskusijos metu iškeltas problemas bei nuodugniau aptarti ten pasiūlytas idėjas (Kjaergaard, Martinėnienė, 2000, p. 25–26). Šis metodas dažniausiai naudojamas kaip kito metodo tęsinys.

Patalpos viduryje iš kėdžių pastatomas „akvariumas“. Atstovai ir vedėjai susėda iš trijų pusių, ketvirtoje sodinami 3–5 įvairių sričių ekspertai. Visi kiti dalyviai yra žiūrovai ir susėda ratu aplink „akvariumą“. Vedėjai iš anksto susitaria, kokie 3–5 klausimai bus aptariami „akvariume“. Galima remtis tuo, ką dalyviai patys sakė prieš „akvariumą“ vykdytoje veikloje.

Vienas iš vedėjų paskelbia pirmąjį iš anksto parengtą klausimą. Į jį atsako vienas ar keli „akvariume“ sėdintys atstovai. Prieš kalbėdami jie duoda sutartą ženklą. Vedėjai rūpinasi, kad tarp atstovų vyktų diskusija, kad atsiskleistų įvairūs idėjos aspektai. Pajutę, jog trūksta informacijos, jie suteikia žodį ekspertams. Žiūrovai šioje diskusijoje paprastai nedalyvauja, tačiau, jei jaučia, kad galėtų padėti, duoda ženklą vedėjams, kurie gali suteikti jiems žodį.

Priejus prie kokios nors išvados, pateikiamas kitas iš anksto parengtas klausimas. Diskusija kiekvienu klausimu baigiama idėją išsiaiškinus, nustačius jos įgyvendinimo galimybes, apmąstčius galimus pavojus ar ribas. Kartais prieinama prie bendros išvados, kartais konstatuojama, ką tuo klausimu dar reiktų išsiaiškinti. Kiekvienu atveju diskusijos dalyviai ima geriau suprasti pasiūlymo esmę ir vienas kitą.

Vertinimo rėmai. Taikant šį būdą diskusija trunka ilgiausiai. Pedagogui perskaičius teiginį, mokiniai, kurie sutinka su teiginiu, atsistoja į vieną tariamos linijos pusę, o kurie nesutinka – į kitą. Tada mokiniai paprašomi pasisukti į savo kaimyną (stovintį toje pačioje linijoje) ir padiskutuoti, kodėl sutiko arba nesutiko su teiginiu. Po to viena pora pasisuka į kitą porą ir vėl diskutuoja, kodėl yra įsitikinusi teiginio teisingumu ar klaidingumu. Baigiantis diskusijoms skirtam laikui keli mokiniai iš kiekvienos pusės pakviečiami pasidalyti nuomone su visa grupe.

Baseinas. Patalpos viduryje sėdi 4–6 vienos grupės ar nuomonės atstovai ir diskutuoja. Ant tuščios kėdės spontaniškai gali atsistoti klausytojas, pasisakyti ir nueiti. Maždaug po 15–20 min. skelbiama pertrauka, kurios metu dalyviai gali pasikeisti, pereiti į kitą veiklos etapą ar pan.

Dalyvaudami diskusijoje mokiniai mokosi ne tik išsakyti savo nuomonę, ją argumentuoti, bet ir bendrauti bei bendradarbiauti. Tik diskutuojant galima išmokyti klausytis kito, įvertinti jo argumentus, aiškiai suformuluoti savo požiūrį, sukaupiti dėmesį į svarbią problemą ir nepasiduoti emocijoms – kritiškai mąstyti.

Tereševičienė, Gedvilienė (2000) teigia, jog bendradarbiavimas yra daug daugiau negu fizinis buvimas kartu su kitais, pokalbiai, pagalba kitiems, dalijimasis medžiaga, nors visa tai taip pat svarbu. Bendradarbiauti ir dirbti tik būnant vienoje grupėje – skirtingi dalykai, nes asmenys būdami vienoje grupėje gali dirbti ir atskirai, siekdami to paties tikslo, o bendradarbiaujant dirbama išvien taip, jog grupės laimėjimas yra svarbesnis už pavienio grupės nario rezultatą.



2.2 VEIKLA

Susipažinę su pateiktais diskusijas skatinančiais metodais, parašykite, kokiais atvejais šie metodai gali būti taikomi neformaliojo ugdymo veiklose.

Apskritas stalas
 Kalbėjimo ritualai
 Baseinas
 Vertinimo rėmai
 Kampai
 Akvariumas

Pasidalykite savo nuomone su partneriu ir pristatykite ją visai grupei.

Sėkmingam bendradarbiavimui būtina:

- Pozityvi priklausomybė, kai grupės nariai įpareigoti pasikliauti vienas kitu, nes jei vienas iš narių imtų elgtis kitaip, pasekmės jaustų visa bendradarbiaujanti grupė. Kiekvienas narys įneša savo indėlį į bendrą grupės darbą.
- Individuali atsakomybė už bendrą darbą: kiekvienas grupės narys atsako už savo atliktą dalį, bet išmano visą medžiagą. Taikant bendradarbiavimą skatinančius metodus, labai svarbus asmeninės atsakomybės skatinimas ir pagalba mokiniams tampant savarankiškiems. Savarankiškas mokinys yra atsakingas už visus savo sprendimus, įgyvendina ir vertina jų rezultatus be pedagogo įsikišimo.
- Aktyvus bendravimas atliekant bent dalį užduoties: bendraudami nariai suteikia vienas kitam grįžtamąjį ryšį, kelia klausimus, padeda pateikti išvadas, moko ir skatina. Tam, kad grupės veikla būtų efektyvi, reikia sąveikos su žmonėmis įgūdžių. Kai kurie mėgsta dominuoti, kiti pasyvūs ar apskritai nenori dirbti grupės labui, nes grupėje yra asmenų, kurių nemėgsta.
- Tinkamas tarpasmeninio bendravimo įgūdžių naudojimas: grupės nariai mokomi ir skatinami pasitikėti, imtis atsakomybės, priimti sprendimus, bendrauti, spręsti konfliktus. Tik tada, kai mokiniai padeda vieni kitiems, drąsina ir skatina vieni kitus, galima kalbėti apie bendradarbiavimą. Neužtenka mokinius tik suskirstyti į grupes. Reikia juos skatinti kalbėti, klausyti, reikšti savo nuomonę, jausmus. Pasitikėjimas – vienas iš būtinų sąveikos elementų.
- Reguliarus grupės veikimo įsivertinimas: grupės nariai pasitikrina, ar pasiekė išsikeltus tikslus, būtinus efektyvesniam užduoties atlikimui. Tai sudaro sąlygas kiekvienam reflektuoti apie tai, kas įvyko grupėje, ir planuoti tolesnius veiksmus, grupėms reikia skirti laiko aptarimui. Taip mokiniai mokomi analizuoti grupės darbą³.

Teigiamą tarpusavio priklausomybę pedagogas gali pasiekti:

- nustatydamas bendrus grupės tikslus;
- paskirstydamas grupės nariams vaidmenis, kurie papildo kitus ir yra susiję;
- ribodamas ir paskirstydamas išteklius;
- numatydamas įvertinimo procedūrą.

Tikėdamiesi efektyvaus bendradarbiavimo, turime siekti, kad mokiniai ne tik sėdėtų kartu, bet ir veikdami kaip bendradarbiaujanti grupė įgyvendintų jiems iškeltus tikslus.

Bendradarbiavimo svarbą pedagogas gali atskleisti skatindamas mokinius įsitraukti į bendradarbiavimą paremtas veiklas ir mokyti juos dirbti taikant bendradarbiavimo strategijas. Šių metodų taikymas skatina kooperavimąsi ir įsitraukimą į tarpusavio sąveikų ir bendradarbiavimo procesus skirtinguose veiklos kontekstuose, plėtoja toleranciją kito nuomonei, dialogą, pasitikėjimą savimi, atsakomybę, skatina tvarią lyderystę.

³ Interneto prieiga: <https://iqesonline.lt/Mokymasis/bendradarbiaujant>.

Ko gero, sunkiausia bendradarbiavimu paremtos veiklos modelio dalis yra toji, kai reikia sudaryti mokinių komandas ir pasiekti, kad jos imtų dirbti. Šioje fazėje gali kilti didžiausia sumaištis, jei perėjimas nebuvo atidžiai planuojamas. Kad būtų pereinama sklandžiai, pedagogas gali naudotis šiais trimis patarimais:

1. Surašyti pagrindinius žingsnius lentoje.
2. Aiškiai suformuluoti nurodymus ir paprašyti poros mokinių savais žodžiais persakyti nurodymus.
3. Tiksliai nusakyti kiekvienos komandos vietą.

Prenkant metodus ir veiklas svarbu atsižvelgti į:

- sąsajas su nagrinėjama / diskutuojama tema, užsiėmimo tikslais, dalyvių lūkesčiais;
- dalyvių galimybes dalyvauti visuose užsiėmimuose;
- aplinkos parengimą numatytoms užduotims atlikti;
- įdomių užduočių parinkimą;
- laiko užduočiai atlikti numatymą;
- užduoties eigos žinojimą ir nuoseklų taikymą bei jos panaudojimo vietą užsiėmime;
- nuoseklų užduoties sąlygų / taisyklių aiškinimą, jei reikia, pademonstravimą;
- reikiamų užduočių atlikti priemonių turimumą;
- gebėjimus dirbti bei valdyti grupę (Muceniekas ir kt., 2005, p. 47).

Įvairiuose užsiėmimuose pedagogui dažnai gali tekti derinti individualų darbą su darbu poromis ir darbu mažose grupelėse. Pasirinktas darbo formos variantas ar jų derinys visada turi būti siejamas su tam tikrais užsiėmimo ar parinkto metodo / veiklos tikslais (2.1 lentelė).

Galima teigti, kad darbas grupėse leidžia:

- geriau panaudoti dalyvių potencialą;
- sudaryti sąlygas naujiems dalyvių kontaktams;
- lengviau diskutuoti – gali pasireikšti ir tie dalyviai, kurie nelinkę pasisakyti;
- skatinti atskirų dalyvių aktyvumą ir darbo intensyvumą;
- skirtingose grupelėse nagrinėti temą įvairiais būdais ir pasiekti skirtingų rezultatų (Savanevičienė, Šilingienė, 2005, p. 143).

Dirbant grupėje ypač svarbus vaidmuo tenka darbo organizavimui, vaidmenų ir funkcijų atlikimui, refleksijai, grįžtamajam ryšiui. Tinkamai organizuotas grupės darbas duoda kur kas geresnius grupės veiklos rezultatus.

2.1 lentelė. Bendradarbiaujančių ir įprastinių grupių skirtumai (pagal Arends, 2008)

Bendradarbiaujančios grupės	Įprastinės grupės
Suformuota teigiama tarpusavio priklausomybė	Nėra teigiamos tarpusavio priklausomybės
Kiekvienas atsako už save ir už kitus grupės narius	Kiekvienas atsako tik už save, o ne už grupės narius
Heterogeniška grupė	Homogeniška grupė
Grupę sudarant, skatinama pasitikėti, jausti atsakomybę ir susitelkti	Grupė neformuojama
Grupės nariai dalijasi vadovo pareigomis	Grupės lyderiu paskiriamas vienas jos narys
Ugdomi, taikomi ir vertinami bendravimo įgūdžiai	Daroma prielaida, jog bendravimo įgūdžiai pakankami, bet dažniausiai jų nėra
Pedagogas nuolat stebi ir kontroliuoja grupės darbą, teikia grįžtamąją informaciją	Pedagogas nestebi ir nekontroliuoja grupės darbo, neteikia grįžtamosios informacijos

Todėl organizuojant grupinę veiklą pedagogui svarbu apmąstyti keturias fazes:

- pasirengimą grupinei veiklai;
- grupinės veiklos organizavimą;
- grupių darbo stebėjimą ir kontrolę bei įsiterpimą į ją;
- grupių darbo rezultatų ir proceso įvertinimą.

Būtina paminėti, kad mokinių skirstymas į grupes šiek tiek užtrunka, todėl planuojant į tai pravartu atsižvelgti. Skirstant į grupes mokiniams duodami aiškūs, nuoseklūs ir konkretūs nurodymai – ką daryti, kaip sustoti ar pan.

Sėkmingai veiklai grupėse nemažesnę įtaką turi ir mokinių skirstymas į grupes. Štai keletas grupavimosi formų.

Keturkampiai – šešiakampiai – grupė sudaroma pagal pasirinktą problemą / temą. Vienai temai ar problemai, užduočiai spręsti pateikiame 4 arba 6 pasirinkimo galimybes. Mokiniai vaikšto aplink, kol išsirenka užduotį. Taip sudaromos bendrai apsisprendusios grupės, todėl jos pajėgia gerai dirbti ir bendrauti. Grupių dydžiai gali skirtis. Norint galima grupes suvienodinti, pateikiant klausimą: „Kas nori pereiti į kitą grupę?“ Taip atsiranda atviros mokymosi struktūra.

Bičių aviliai – greitos grupelės. Paraginame mokinius sudaryti mažas grupes – greitai su artimiausiais kaimynais – narių skaičių renkames nuo 3 iki 8 dalyvių. Šie „bičių aviliai“ gauna nesudėtingą užduotį ir laiką užduočiai atlikti.

Turgus – atvira veiklų pasiūla: mokiniai gali pasirinkti įvairias veiklos galimybes, jas atlikti ir keistis. Paruošti reikia tik veiklų stoteles ir jų išdėstymą klasėje ar visame pastate. Taip struktūrinama daugelis švenčių, renginių. Kiekviena stotelė gali turėti pavadinimą, išskirtinį ženklą ar pan.

Besikeičiančios grupės – vaizdus įvairių darbo grupių skaidymo būdas. Norint paskatinti ilgiau dirbančias grupes pasidalyti patyrimu, sudaromos tokios grupės, kuriose kiekvienas narys atstovautų vienai darbo grupei. Nariai praneša vieni kitiems apie darbą grupėse ir imasi atsakomybės už pranešimus.

Lavina – pateikiama užduotis, kuriai atlikti iš pradžių mokiniai sudaro poras, po kurio laiko poros susijungia į ketvertukus ar šešetukus ir dirba toliau. Vėliau galima sudaryti 8–12 žmonių grupes, kuriose aptariami darbo rezultatai.

Skirstymasis pagal korteles – sukarpyti atvirukus į tiek dalių, kiek norima, kad mažoje grupėje būtų mokinių. Grupuočiai galima pagal skirtingų spalvų korteles. Galima paruošti šeimų korteles: mama, tėvas, duktė, sūnus. Prie kiekvieno šeimos nario rašomos pavardės, pavyzdžiui, Malinauskų, Mėlinauskų, Mielinauskų, Milinauskų, Mulinauskų. Tokiu būdu sudaromos penkios grupės po 4 narius.



2.3 VEIKLA

Kaip ir kada skatinate mokinius bendradarbiauti?

Apsvarstykite ir užrašykite visas jūsų taikomas mokymosi bendradarbiaujant strategijas.

Palyginkite savo sąrašą su kitų. Jei juose yra skirtumų, nurodykite priežastis.

2.2. Bendradarbiavimą skatinantys metodai ir užduotys

2.2.1. „Ledlaužiai“ ir apšilimo pratimai

Vykdydami neformaliojo ugdymo veiklas pedagogai galėtų taikyti įvairius pratimus, skatinančius kurti bendradarbiaujančią aplinką. Vieni iš tokių pratimų yra vadinamieji ledlaužiai – „įvairios ilgesnės arba trumpesnės užduotys, kurių metu dalyviai aktyviai veikia pagal pateiktas instrukcijas“ (Muceniekas ir kt., 2005, p. 48). Jau pats pavadinimas sako, kad tai yra veikla, kuri „laužo ledus“ ir, pasak Savanevičienės, Šilingienės (2005, p. 145), „padeda grupei greičiau pasiekti kuo darbingesnę stadiją“. Šie pratimai skatina gerinti grupės atmosferą, susipažinti, atsipalaiduoti, griauti socialinius barjerus ar net motyvuoti dalyvius veiklai.

Muceniko ir kt. (2005, p. 47) teigimu, **„ledlaužiai“ ir apšilimo pratimai naudojami:**

- kurti emocinį mokinių nusiteikimą: greičiau susipažinti vienas su kitu; ugdyti grupėje bendrumo jausmą ir stiprinti tarpusavio ryšius; kurti užsiėmimo nuotaiką; naikinti įtampą ir kurti saugesnę aplinką;
- perteikti parinktą mokomąją medžiagą: pradėti temą arba atskiras užsiėmimo potemes; sudominti, įtraukti dalyvius į užsiėmimą; iliustruoti, pagrįsti medžiagą.



2.4 VEIKLA

Susipažinkite su pateiktais „ledlaužių“ aprašymais.

Išskirkite kiekvieno pateikto „ledlaužio“ taikymo neformaliajame ugdyme galimybes, privalumus ir trūkumus.

Aptarkite juos mažose grupelėse.

Vardų ratas. Mokiniai sėdi dideliame rate. Vadovas pradeda pasakydamas dešinėje jo sėdinčio mokinio vardą ir savo vardą. Mokinys iš dešinės pakartoja vadovo vardą, savo vardą ir pasako kairėje sėdinčio mokinio vardą. Pratimas tęsiamas tol, kol apeinamas visas ratas.

Įsivaizduok mane. Mokiniai sulanksto popieriaus lapą į keturias dalis ir kiekvienoje dalyje nupiešia po paveikslėlį: ką gerai darau; ką norėčiau geriau daryti; apie ką svajoju; kas man brangu. Kiekvienam mokiniui paskiriamas porininkas, kuriam parodomas paveikslėlis. Porininkas pristato piešinio autorių visai grupei interpretuodamas paveikslėlių turinį.

Vardų žaidimas. Mokiniai ant lapo vertikaliai surašo savo vardo ir pavardės inicialus. Tada prirašo kuo daugiau būdvardžių, prasidedančių jo vardo ir pavardės raidėmis, kurie apibūdintų mokinį kaip žmogų.

Draugų ratas. Sustojama dviem dideliais ratais – vienas ratas kito viduje. Vidinio rato dalyviai atsisuka į išorinio rato dalyvius ir abu ratai lėtai juda priešingomis kryptimis. Susitikę naujus žmones vieni kitiems trumpai prisistato ir juda toliau.

Suskaičiuoti iki 20. Mokiniai sustoja ratu. Kas nors pradeda skaičiuoti ir sako „vienas“, kuris nors kitas tęsia, sakydamas „du“, dar kitas – „trys“. Jeigu kurį nors skaičių pasako vienu metu du ar daugiau mokinių, skaičiuoti pradeda iš naujo. Kol grupė dar nėra susigyvenusi, užtenka skaičiuoti iki 20, vėliau skaičių galima didinti. Galimas ir kitas šio pratimo variantas: iš pradžių visi stovi ratu. Kuris nors mokinytis atsitūpia, po to kitas ir t. t., kol sutūpia visa grupė. Jeigu vienu metu bando tūpti du ar daugiau mokinių, viskas pradeda iš naujo.

Žmonių mazgas. Dalyviai sustoja ratais po 6–8 žmones kiekviename. Greitai, nežiūrėdami, kur kas stovi, visi ištiesia rankas į rato vidurį ir paima kam nors už rankos. Visi turi būti susikibę už rankų. Dabar jie turi „išmazgyti“ savo „žmonių mazgą“ pakeldami arba perlipdami sukabintas rankas. Tai ne varžybos, kai svarbu, kuri grupė baigs pirma. Tikslas – kad visi išsimazgytų ir grupės suprastų, jog reikia tęsti tol, kol išsipainios ir ratas vėl taps apskritas.

Pasėdėkime kitaip. Dalyviai sustoja ratu kairiuoju petimi į rato vidurį, 15 cm atstumu vienas nuo kito, veidu į kaimyno nugarą. Visi susikimba per liemenį ir kiekvienas tuo pačiu metu sėdasi ant žmogaus, esančio už nugaros, kelių. Jei tai gerai pavyks, visi remsis vienas į kito kelius, panašiai kaip kortų namelis ar domino statinys. Ir nereikia laikytis, niekas nenukris.

Superkomanda. Skelbiama superkomandos rinkimai. Komandos nariai turi taip pristatyti savo komandos privalumus, kad būtų verti superkomandos vardo. Pristatyme dalyviai atskleidžia pačius geriausius komandos bruožus, pasiekimus, asmenines narių kompetencijas.

Pasidalykime paslaptimi. Kiekvienas mokinytis ant lapelio užrašo žaismingą savo „paslaptį“. Lapeliai surenkami ir suberiama į kepurę ar dėžutę. Tada kiekvienas ištraukia po lapelį ir garsiai perskaito. Grupė turi atspėti, kieno tai paslaptis.

Pradingėlis. Dalyviai sustoja ratu, vienas stovi centre. Jam užrišamos akys. Tada visi rate esantys dalyviai susikeičia vietomis ir vienas iš rato išeina iš patalpos. Viduryje esančiam dalyviui atrišamos akys ir jis per vieną minutę turi nustatyti, ko trūksta. Tam dalyviui, kuris buvo išėjęs iš kambario, kitą kartą užrišamos akys.

Ką išgirdote? Pratimą sudaro keturi judesiai:

- 1) delnų trynimasis: sukuria čiuzėsio garsą;
- 2) spragsėjimas pirštais: kaire ranka, dešinė ranka ir t. t.;
- 3) pakaitomis pliaukštelėjimas rankomis per šlaunis;
- 4) treptelėjimas koja į grindis: kaire koja, dešinė koja ir t. t.

Grupė sustoja ratu. Kuo jis didesnis, tuo geriau. Vadovas pradeda ir veiksmai atliekami į kairę, pagal laikrodžio rodyklę. Vadovas atlieka pirmą judesį (trina delnus), tada tą patį judesį atlieka žmogus iš kairės. Judesys visą laiką eina ratu. Kiekvienas judesį pradeda tik tada, kai jau pradėjo stovintis prieš jį. Taigi judesys nuolat slenka ratu. Kai pirmas judesys apeina visą ratą, vadovas pradeda antrą judesį (spragsi pirštais) ir kiekvienas stovintis rate jį pakartoja. Judesys vėl juda ratu. Taip pat atliekami trečias, paskui ketvirtas judesiai. Baigus ketvirtą judesį, vadovas tuos pačius judesius pradeda atvirkštine tvarka: trečią, antrą, pirmą. Baigus pirmą judesį, vadovas nieko nebedaro ir laukia, kol ratas nurims. Kai tampa tylu, vadovas paragina dalyvius papasakoti, ką jiems priminė judesiais išgauti garsai.

Fotografas. Pakvieskite vieną savanorį, kuris norėtų pabūti grupės fotografu. Jo užduotis – atsistojus priešais grupę padaryti taip, kad dalyviai nusišypsotų. Bet jie, įsijautę į labai rimtų ar „parūgusių“ žmonių vaidmenį, stengiasi kuo ilgiau nesišypsoti.

Fotografas, pasitelkdamas savo kūrybiškumą, išmonę ir fantaziją, privalo sugalvoti, kaip priversti juos nusišypsoti. Kas nusišypso ar nusijuokia, prisideda prie fotografo. Užduotis atliekama tol, kol lieka viena besišypsanti ar besijuokianti grupė.

Tokių ir panašių pratimų įvairiuose literatūros šaltiniuose pateikiama daug. Svarbu pažymėti, kad „ledlaužiams“ ir apšilimo pratimams derėtų parinkti tokias užduotis, kuriose galėtų aktyviai dalyvauti visi mokiniai, atsižvelgiant į grupės sudėtį (amžių, lytį, dalyvių skaičių), lūkesčius, patirtį dirbti grupėje, tarpusavio ryšius ir psichologinį klimatą, turimą laiką.

2.2.2. Bendradarbiavimą skatinantys metodai ir strategijos

Vienas iš būdų sukurti mąstymą skatinančią aplinką – į ugdymo praktiką įdiegti bendradarbiavimą skatinančius metodus. Todėl pedagogas turėtų taikyti metodus, kurie skatina dialogą, bendradarbiavimą, dalyvavimą bendroje veikloje. Čia pateikiami metodai arba taikomi tik vienoje iš žadinimo, prasmės suvokimo, apmąstymo pakopų, arba visose trijose.

Durstinys (ekspertų metodas). Metodus grįstas bendradarbiavimu ir mokymusi vienas iš kito, taikomas norint išnagrinėti ar aptarti sudėtingesnę problemą. Kiekvienas grupės narys tampa tam tikro problemos aspekto ekspertu.

Mokiniai suskirstomi į vienodo dydžio bendradarbiaujančias grupes. Kiekvienas grupės narys turi išnagrinėti nurodytos problemos / temos aspektą.

Sudaromos ekspertų grupės: į jas iš visų bendradarbiaujančių grupių susirenka tie grupių nariai, kuriems buvo paskirtas tas pats nagrinėjamos problemos / temos aspektas. Taip grupės nariai tampa tam tikro klausimo ekspertais. Ekspertai kartu studijuoja

savo klausimą ir planuoja veiksmingus būdus, kaip perteikti reikšmingą informaciją sugrįžus į savo bendradarbiavimo grupes. Po to ekspertai grįžta į bendradarbiaujančias grupes ir iš eilės supažindina vieni kitus su savo medžiaga.

Koliažo metodas. Koliažas – tai paveikslas, darbas, mozaika, sukurta asmens ar grupės narių. Koliažui naudojamos įvairios pasiekiamos, nesudėtingos priemonės: popierius, pieštukai, seni žurnalai, laikraščiai, atvirukai, klijai, žirklys ir kt.

Mokiniam pateikiama užduotis vizualizuoti kokį nors reiškinį. Grupelėse per 30 min. jie turi sukurti koliažą, t. y. paveikslą, kuriame galima panaudoti iškarpas, piešti ir bet kokia kita forma perteikti šį reiškinį. Mokiniam baigus, pedagogas prašo, kad kiekviena grupelė sugalvotų koliažo pavadinimą. Grupelių koliažai pakabinami ant sienos ir pristatomi jų pavadinimai bei tai, kas norėta jais pasakyti.

Sūkurys. Metodas skirtas grupiniam darbui, kai klasės vadovas nori išgirsti mokinių nuomonę, gvildinti aktualias problemas, priimti sprendimus.

Mokiniai suskirstomi į mažas grupėles. Kiekviena grupė gauna didelį lapą ir skirtingos spalvos rašiklį. Grupėms suformuluojamos skirtingos užduotys. Paskelbiama darbo pradžia ir moksleiviai, apsvaistę savo teiginius, užrašo juos lape. Kiekvienam darbo etapui skiriamas apibrėžtas laiko tarpas. Kai darbo laikas baigiasi, grupės perduoda savo lapus nurodyta kryptimi kitai grupei. Kita grupė darbą tęsia kitos spalvos rašikliu.

Grupė turi susipažinti su užrašytais mintimis ir savo spalva parašyti papildymus.

Lapai keliauja ratu, kol pasiekia „šeimininkus“. Gavusi savo lapą, grupė turi išanalizuoti pateiktas mintis, jas įvertinti („+“, „-“, „?“), apibendrinti ir paruošti pristatymą.

Pagalvok – aptark su draugu – tai toks bendradarbiavimo metodas, kai kiekvienas mokinių atskirai apgalvoja atsakymą į klausimą (problemą, situaciją, siūlymą), o paskui pasidalija savo mintimis su draugu ar grupelėje ir susitaria dėl vieno bendro atsakymo. Kadangi šis metodas palyginti paprastas ir greitai įgyvendinamas, jį galima taikyti bet kurioje veikloje. Šis metodas ypač tinkamas, kai reikia sužadinti mokinių dėmesį, išsiaiškinti jų turimą patirtį ir žinias.

Pedagogai, išbandydami šiuos ir kitus bendradarbiavimą skatinančius metodus, turėtų atkreipti dėmesį į tai, kad nėra absoliučiai gerų ar blogų metodų, nes vieni gali būti geri viename, bet netinkami kitam mokiniui, nelygu situacija ir panaudojimo tikslas.



2.5 VEIKLA

Mažose grupelėse pasitarkite ir suplanuokite, kaip būtų galima panaudoti vieną iš aukščiau pateiktų bendradarbiavimą skatinančių metodų neformaliojo ugdymo veikloje.

Numatykite, kokioje kritinio mąstymo ugdymo pakopoje / pakopose šis metodas bus taikomas.

Parengtus planus pristatykite visiems ir aptarkite.

3. APLINKOS, SKATINANČIOS KRITINĮ MĄSTYMĄ, KŪRIMAS IR VEIKLOS PLANAVIMAS

3.1. Kritinio mąstymo ugdymui palankios edukacinės aplinkos samprata

Neformaliojo ugdymo kontekste kritinio mąstymo ugdymui palanki aplinka suprantama kaip edukacinė aplinka, kuri vertinama skirtingai nuo mokymosi aplinkos. Edukacija siejama su organizuotu ir nepertraukiamu, ilgalaikiu mokymu – tai auklėjimas, lavinimas, švietimas. Edukacinė aplinka – sąlygos (didaktinės, psichologinės, materialiosios, organizacinės, socio-kultūrinės), kurios kiekvienam mokiniui suteikia mokymosi galios ir turi įtakos jo pasiekimams (Glinskienė, Lipinskienė, 2005). Todėl edukacinėje aplinkoje atsiranda edukatorius, kuriuo gali būti tiek pedagogas, tiek materialiniai ar informaciniai ištekliai, tiek pati institucija. Remiantis naująja mokymosi paradigma, mokymasis nebūtinai turi būti susijęs su mokymu, todėl edukatorius ar institucija šiame procese nėra būtini. Mokymosi aplinka ir edukacinė aplinka skiriasi būtent šia prasme.

Tinkamai suprojektuota kritinio mąstymo ugdymui palanki edukacinė aplinka gali skatinti mąstymą, išradingumą ir smalsumą, kelti savigarbą, pasitikėjimą savimi ir žadinti savo vertės jausmą, stiprinti motyvaciją veikti. Tokiai aplinkai sukurti svarbu, kad būtų užtikrintos nuoširdžios, šiltos, saugios mokymosi sąlygos, tarp pedagogo ir mokinio vyrautų bendradarbiavimas ir kad aplinka būtų aktyvinanti, motyvuojanti.

Mąstymas yra procesas, panašus į skaitymą, rašymą, kalbėjimą ir klausymąsi. Tai aktyvus, koordinuotas, sudėtingas procesas, apimantis mąstymą apie ką nors tikra. Tai nėra kažkas, ko galima išmokyti nesiejant su kontekstu. Kritinio mąstymo bus sunku išmokyti, jei jis atskirsime nuo kasdienio mokinio gyvenimo. Todėl kritiniam mąstymui puoselėti reikalinga tinkama psichologinė aplinka.

Nepaisant galimos veiklos įvairovės, būtina kurti tokią aplinką, kurioje:

- kritinis mąstymas laikomas vertybe;
- puoselėjama pagarba, atvirumas ir įvairovė;
- vyrauja dialogo grįsto tyrimo veikla;
- skatinamas aktyvus mokinių įsitraukimas į veiklą;
- skiriama pakankamai laiko mąstyti.

Kritinis mąstymas laikomas vertybe. Ar mokiniai geba savo intelektinių galių plėtotę sieti su galimybe gyventi prasmingą, sąmoningą, sėkmingą asmeninį, profesinį ir visuomeninį gyvenimą, labai priklauso nuo to, ar mokyklos kultūra aiškiai ir vientisai teigia šią sąsają. Ką pedagogams reiškia kritinio mąstymo ugdymas – tik pamokose ugdomą gebėjimą, atsitiktinę veiklą, galinčią pajvairinti po pamokų vykstančius užsiėmimus, ar kasdienę formaliojo ir neformaliojo ugdymo praktiką, atkakliai ir vientisai teigiančią, kad kritinio mąstymo ugdymas yra vienas svarbiausių ugdymo tikslų? Ar dėmesys kritinio mąstymo ugdymui persmelkia formaliojo ir neformaliojo ugdymo planus, veiklą ir jos refleksiją? Tiek mokykloje, tiek neformaliojo ugdymo institucijoje mokiniai turėtų patirti, kad ką jie beveiktų, iš jų visada tikimasi pagrįsto ir kritiško požiūrio, įsipareigojimo įveikti paviršutiniškumą, siekti gilesnio dalykų supratimo.

Puoselėjama pagarba, atvirumas ir įvairovė. Geriausiai mąstoma saugioje, negrėsmingoje aplinkoje. Kai mokiniai mokosi kritiškai mąstyti, išsakyti savo mintis, reikšti savo požiūrį ir stengiasi išlikti atviri ir autentiški, jiems reikalinga tam tikra intelektualinė drąsa. Kartais jų mąstymo būdas, reiškiamos mintys kitiems gali pasirodyti keisti, neįprasti. Kyla rizika likti nesuprastam ar netgi išjuoktam. Jei mokiniai jaus tokią grėsmę, jie atsisakys dalytis mintimis ir tai ribos jų mąstymo galių plėtotę. Pedagogas turi skatinti ir palaikyti mokinių drąsą ir atvirumą, paaiškinti, kad šios nuostatos padeda visiems kartu tobulėti, kad supratimo visada galima siekti kalbant, aiškinantis, o nepagarba kito mąstymo būdui ar mintims nebus toleruojama. Pedagogas ir pats turėtų būti drąsus ir atviras. Mąstydamas balsu jis turėtų parodyti mokiniams, ką jis pats mano svarstydamas jam neaiškius dalykus.

Atvirumą ir įvairovę skatiname klausimais ar užduotimis, prašančiais pateikti daugiau nei vieną interpretaciją, požiūrį ar sprendimą. „Ką tai galėtų reikšti?“ „O kodėl tai negalėtų reikšti, kad...“ „O kaip šią situaciją vertintų X...? Kodėl X ir Y vertinimai skiriasi?“ „O kas, jeigu...?“ Taip klausdami parodome mokiniams, kad iš jų tikimasi ne „teisingo“ atsakymo, bet gebėjimo apsvarstyti įvairias galimybes. Čia svarbu atkreipti dėmesį ir į tam tikrus kalbos vartojimo niuansus. Atlikti mokytojų kalbos tyrimai (Claxton, 2006) atskleidė, kad tam tikri mokytojų kalbos bruožai turi įtakos mokinių smalsumui, kūrybinio ir kritinio mąstymo plėtočiai. Kai ką nors aiškindami, komentuodami mokytojai linkę sakyti „tai reiškia“, „tai yra“, mokiniams siunčiama žinia, kad viskas, ką jie turi padaryti, yra pasistengti suprasti ir atsiminti. Ir tai riboja jų mąstymo galimybes. Kai mokytojas sako: „Tai galėtų reikšti...“, „Yra manančių, kad...“, jis netiesiogiai kviečia mokinius pagalvoti, o ką šis ar tas dalykas dar galėtų reikšti. Šie nežymūs kalbos akcentai atveria erdvę klausinėti, interpretuoti, įvertinti pagrįstumą ir suprasti, kad tie patys dalykai gali būti interpretuojami skirtingai.

Pagarbą vieni kitų mintims rodome ir tada, kai atidžiai klausomės. Tai nelengva užduotis. Ji dar sudėtingesnė tampa tada, kai mes norime tobulinti ugdymo praktiką. Užduodami atvirus autentiškus klausimus patiriame nerimą dėl to, kad nesijaučiame kontroliuojantys diskusijos eigos. Tokiais atvejais mintimis vis norisi bėgti pirmyn, pagalvoti, ką toliau sakysime, ko klausime. Ir dėl to atidžiai klausytis vaikų samprotavimų gali būti nelengva. Tokį mūsų „pabėgimą“ iš pokalbio mokiniai gali suprasti kaip ženklą, kad mums nelabai rūpi jų mintys, kad iš jų tikimasi tam tikrų atsakymų. Kita vertus, „pabėgę“ prarandame daug informacijos, kuri mums reikalinga geriems klausimams, kylantiems iš pateiktų atsakymų, užduoti. Ne mažiau svarbu ir tai, kad esame mokiniams tam tikro elgesio modeliai. Jie iš mūsų mokosi, kaip reikia klausytis.

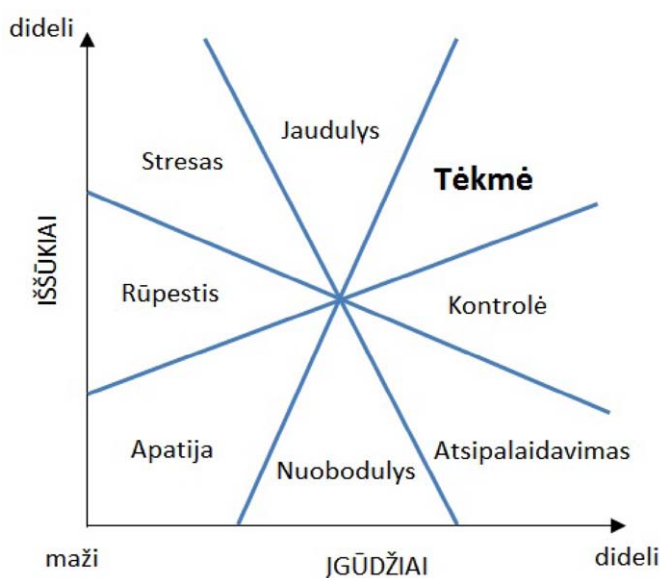
Kaip pedagogai, esame atsakingi ir už tai, kaip mokiniai geba vieni kitų klausytis užsiėmimų metu. Pačioje veiklos pradžioje turime inicijuoti taisyklių, kurių bus laikomasi užsiėmimuose, kūrimą. Labai svarbu pabrėžti, kad atidus ir pagarbus klausymasis yra viena svarbiausių bendrabūvio taisyklių. Tai pat rekomenduojama susitarti, kad rankos norint pasisakyti nebus keliamos. Toks susitarimas skatina dalyvius atidžiau klausytis, išklausti iki galo, kartais susilaikyti ir pasiūlyti pasisakyti kitam. Tai skatina aktyvesnį visų dalyvių mąstymą, nes pedagogui lengviau skirti laiko pamąstyti, suteikti žodį didesniai skaičiui dalyvių. Rankų kėlimo atveju dažnai dominuoja aktyvesni ar tiesiog labiau ekstravertiško būdo mokiniai.

Vyrauja dialogu grįsto tyrimo veikla. Tinkamas klausinėjimas ir dialogo puoselėjimas yra viena esminių kritinio mąstymo ugdymo sąlygų. Kai užduodame klausimus, kurie yra atviri ir autentiški, t. y. į juos nėra iš anksto žinomo ar vieno teisingo atsakymo, padedame mokiniams suprasti požiūrių, juos pagrindžiančių prielaidų ir galimų pasekmių sąsajas. Geri klausimai išprovokuoja dar daugiau klausimų ir taip padeda pažinti dalykų esmę, sudėtingumą, įveikti paviršutiniškumą, gilinti įžvalgą.

Kitas svarbus dalykas – autentiškas, dialogu ir bendradarbiavimu grįstas atsakymo ieškojimo būdas. Edukologinėje literatūroje kalbama apie tradicinę dialogo formulę *iniciatyva (klausimas) → atsakymas → vertinimas*, kuri yra uždara ir normatyvi (Duoblienė, 2006). Tas, kuris užduoda klausimą, žino teisingą atsakymą ir pateikia jį kaip teisingą kitam. Bet galimas ir kitoks kelias – dialogu grįstas tyrimas, kai jo dalyviai bendradarbiaudami įsitraukia į interpretacijų kūrimą ir vertinimą tam, kad „įgytų gilesnį pasaulio, savęs ir kitų supratimą“. Toks tyrimo procesas yra kumuliatyvus (Alexander, 2008) ir atviras, t. y. dalyviai remiasi vienas kito išsakytomis mintimis, idėjomis ir susieja jas į nuoseklias mąstymo ir tyrimo grandines (*klausimas → atsakymas → klausimas → atsakymas... visos grupės refleksija*), nė vienas iš dalyvių neturi iškirtinės teisės nuspręsti, kas yra tiesa.

Skatinamas aktyvus mokinių įsitraukimas į veiklą. Mąstyti mokomasi tik aktyviai įsitraukus į mąstymo veiklą. Siūlydami mokiniams bet kokio pobūdžio veiklą, visada turime būti pasirengę sau patiems ir mokiniams įvardyti svarią priežastį, kodėl verta aktyviai dalyvauti veikloje, kuo ji mums naudinga. Kaip galėtume paskatinti mokinių įsitraukimą? Kokia yra panirimo į veiklą paslaptis?

Psichologas Mihaly Csikszentmihalyi (1997) tyrinėjo visiško panirimo į veiklą būseną, kurią pavadino „tėkmė“ (angl. *flow*). Jai pasiekti labai svarbi iššūkio ir gebėjimų pusiausvyra. Ji pasiekama, kai užduotis ar iššūkiai atitinka turimų gebėjimų lygį (3.1 pav.). Tada mokiniai pasineria į mąstymo veiklą su malonumu ir jų sugebėjimas svarstyti ir suprasti padidėja. Kai keliame gebėjimus gerokai viršijančius reikalavimus, sudarome stresines situacijas. Kai užduotis pernelyg lengva, skatiname nuobodulį ir apatiją.



3.1 pav. Motyvuojanti veikti tėkmė

Paisydami pagrįstų jaunų žmonių poreikių galime sukurti aplinką, įgalinančią mokinius ugdytis atsakomybę, stiprinti pasitikėjimą savo galiomis.

Įsitraukimą galime paskatinti pakviesdami mokinius kartu planuoti ir tobulinti veiklą. Turėtume susitarti, ko ir kodėl sieksime, ką ir koku būdu veiksime. Taip pat su mokiniais turi būti svarstomas ir veiklos veiksmingumas. Ar mums patinka veikti taip, kaip veikiame, kaip mums sekasi, kokių problemų kyla, kaip galėtume jas išspręsti.

Tyrimai rodo (Claxton, 2011), kad mokytojai kartais linkę nuvertinti mokinių gebėjimus. Mokiniai yra „ištroškę“:

- atsakomybės už savo mokymąsi;
- pagarbos, kad būtų rimtai jų klausomasi ir atsižvelgiama į siūlymus;
- realumo – tirti realius dalykus, kurie kam nors turi tikrą vertę;
- pasirinkimo – parenkant užduotis ir numatant spręstinas problemas;
- iššūkio – išmėginti gana sudėtingus dalykus, pažangą;
- bendradarbiavimo – veikti, mąstyti, įveikti sunkumus, mokytis kartu su kitais.

Formaliojo ugdymo atveju mokytojas jaučia didesnę įtampą derindamas mokinių poreikius ir programų reikalavimus. Neformaliojo ugdymo kontekstas palankus tuo, kad čia galime jaustis daug laisvesni paisydami mokinių siūlymų, pasirinkdami jiems patrauklų turinį ir veiklos būdus. Kai mokiniai patiria, kad siūlymų paisoma, jie jaučiasi atsakingi už siūlymų įgyvendinimą, o tai skatina jų įsitraukimą.

Skiriama pakankamai laiko mąstyti. Mąstymo ir minčių formulavimo procesas reikalauja laiko. Mokiniais reikia skirti laiko pagalvoti ir nuspręsti, ką jiems reiškia vienas ar kitas dalykas, kokio požiūrio jie laikosi, kokiomis vertybėmis grindžia savo įsitikinimus. Atlikti tyrimai rodo, kad *kuo ilgesnės laukimo pauzės, tuo išsamesnių atsakymų sulaukiama*. Laukimo pauzė netiesiogiai pasako mokiniams, kokio atsakymo mes tikimės. Uždavus sudėtingą klausimą rekomenduojama palaukti iki 15 sekundžių, į paprastesnius klausimus atsakymo turėtų būti laukiama apie 4 sekundes.

Literatūroje kalbama apie du laukimo laikotarpius. Kai uždavę klausimą ir padarę pirmąją pauzę sulaukiame nepakankamai išbaigto atsakymo, galime vėl daryti trumpą pauzę, siųsdami ženklą, kad tikimės, jog atsakymas bus papildytas, patobulintas. „Toks lūkesčio (stenkis labiau!) ir padrąsinimo (tu gali!) derinys apibūdina mokymosi aplinką, pedagogiškai skatinančią norėti stengtis bei įsipareigoti mokytis“ (Helmke, 2012, p. 204).

Kita vertus, pauzės dialogo metu reikalingos tam, kad geriau suprastume, ką sako kiti, kaip tai susiję su mūsų pačių supratimu ir įsitikinimais. Mokytojas, veiklos vadovas drąsiai ir atvirai turėtų paaiškinti mokiniams, kad jis skiria laiko sau ir kitiems pateiktam atsakymui apmąstyti. Taip mes parodome, kad gerbiame ir vertiname vieni kitų mintis. Tylos momentai mąstymą puoselėjančioje aplinkoje rodo, kad mąstymas procesas tampa brandesnis ir gilesnis.

Puoselėdami mokinių mąstymui palankią aplinką turime pagalvoti ir apie kai kuriuos *fizinės aplinkos* aspektus.

Norėdami paskatinti diskusijos kultūros plėtotę, turėtume pagalvoti apie tokį erdvės su tvarkymą, kuris užtikrintų galimybę lengvai ir natūraliai klausytis vieniems kitų, diskutuoti ir rodyti, jog visi diskusijos nariai, įskaitant ir pedagogą, yra lygūs.

Svarbu ir tai, ką mokiniai mato ant sienų. Jei mato savo pačių mąstymą iliustruojančius darbus ar medžiagą, vienaip ar kitaip iliustruojančią susitarimus, nuostatas, tai šiuos dalykus irgi ima laikyti svarbiais.



3.1 VEIKLA

Apsvarstykite, kokios yra pradinės kritinio mąstymo ugdymo aplinkos kūrimo prielaidos jūsų institucijoje: fizinė aplinka, mokymosi sąlygos; materialinis techninis pakankamumas, techninių, vaizdinių ir kitokių priemonių kiekis bei pajėgumas.

Pristatykite kritinio mąstymo ugdymo aplinkos kūrimo prielaidas kitiems. Išskirkite svarbiausias kritinio mąstymo ugdymo aplinkos prielaidas, kurios priklauso nuo jūsų.

3.2. Kritiniam mąstymui palankios aplinkos modeliavimas

Siekiant sukurti kritiniam mąstymui palankią aplinką, kuri skatintų mokinius kelti klausimus, aktyviai diskutuoti, ugdytis kritinio, kūrybinio mąstymo gebėjimus, mąstyti savarankiškai, svarbu sudaryti galimybę mokiniams bet kada naudotis informaciniais, materialiais ir žmogiškaisiais ištekliais. Ši aplinka suprantama kaip edukacinę vertę turinti mokinių veiklos erdvė, įgalinanti jų asmeninį tobulėjimą. Tokiu būdu kuriant kritiniam mąstymui palankią aplinką reikia ne tik palaikyti vidines mokinio savybes, bet ir sudaryti išorines sąlygas, kurios suteiktų ugdymosi galios. Todėl galima teigti, kad galimybė bet kada naudotis reikalingais ištekliais (žmogiškaisiais, materialiais, informaciniais) yra kritiniam mąstymui palankią aplinką charakterizuojantis bruožas.

Lipinskienė (2004) pateikia kritinio mąstymo ugdymo idėją atitinkančias pagrindines vertybes, kuriomis turėtų remtis kritinio mąstymo ugdymui palankių edukacinių aplinkų kūrėjai:

- *Dėmesys mokiniui* – mokiniams sudaromos galimybės pasirinkti ir siekti savo individualių tikslų. Taip mokiniai aktyviai konstruos naujas žinias apgalvodami, kaip veikti savo individualių poreikių pagrindu, o tai mokinius skatina reflektuoti ir aktyviai kontroliuoti savo veiklas, pajusti didesnę atsakomybę už pasiektus rezultatus.
- *Autentiškų, esančių tam tikrose sąlygose, kontekstų svarba*. Vienos aplinkos sąlygoja inertišką žinių įgijimą, kurios nėra naudingos praktikoje, kitos – sudaro sąlygas sąmoningam ir prasmingam mokymuisi, kurio metu įgytos žinios ir gebėjimai gali būti sėkmingai panaudojami praktinėje veikloje. Todėl mokiniams turi būti sudarytos sąlygos pajusti ir pripažinti įgyjamų žinių praktinę naudą, taip pat poreikį jas panaudoti interpretuojant, analizuojant ir sprendžiant realias problemas.
- *Asmeninių įsitikinimų ir įvairių perspektyvų interpretavimas bei perdavimas*. Formuodami naujas žinias mokiniai turi įvertinti ir derinti pedagogo bei kitų mokinių reiškiamus skirtingus supratimus ir požiūrius. Todėl mokiniai, remdamiesi savo patirtimi, problemą turi interpretuoti ir aiškintis tol, kol turi savo nuomonę, ją išsako, išklauso kitų nuomones, požiūrius, jas palygina ir tuomet įvertina, ar šie požiūriai jo nuomonę palaiko, ar jai prieštarauja. Taip sudaromos sąlygos mąstyti kritiškai.
- *Besimokančiojo patirties įvertinimo svarba* – naujų žinių integravimas su esama patirtimi leidžia siekti prasmingesnio mokymosi. Nors turimos žinios neretai neapčiuopiamos, vis dėlto jos yra pagrindas, kuriuo remdamiesi mokiniai interpretuoja ir aiškina kasdienius ir formalius reiškinius.

Meredith, Steele, Temple, Scott (1997) teigimu, **būtinios šios kritinio mąstymo ugdymo sąlygos:**

- *Laikas*. Kiekvienam besimokančiajam prireikia laiko: prisiminti, ką jis žino ar mano žinąs tam tikra tema, išreikšti mintis savais žodžiais, pasikeisti kritinėmis mintimis, grįžtamajam ryšiui.
- *Galimybė laisvai reikšti savo mintis*. Stimuliuojanti ir produktyvi aplinka – viena iš sąlygų kritiniam mąstymui ugdyti. Ugdytiniams būtina suteikti galimybę samprotauti, kurti, formuluoti idėjas – supratę, kad tai priimtina, jie aktyviau įsitraukia į kritinę analizę.
- *Nuomonių įvairovė*. Leidus laisvai samprotauti, atsiranda minčių ir nuomonių įvairovė. Suvaržytos nuomonės varžo mąstymą. Todėl apribojimų būtina vengti.
- *Aktyvus kiekvieno grupės nario dalyvavimas* labai svarbus kritinio mąstymo ugdymui. Jeigu leidžiama likti pasyviems, nesudaromos sąlygos asmens kritinio mąstymo raiškai.

- *Nebijojimas rizikuoti, laisvai mąstyti gali būti rizikingas.* Efektyviausiai mąstoma nepavojingoje aplinkoje, kai idėjos gerbiamos, o mokiniai skatinami aktyviai įsitraukti į mąstymą.
- *Pagarba tarsi laidininkas,* kuris padeda mokiniui jausti savo mąstymo vertę bei į šį procesą ir jo rezultatus pažvelgti daug rimčiau.
- *Pasitikėjimas.* Besimokantieji turi pasitikėti draugais, būti įsitikinę, kad jų nuomonė vertinama. Būdami tikri dėl savo garbės ir orumo, ugdytiniai nesusilaiko nuo visiško įsitraukimo į kritinį mąstymą.
- *Turinio patrauklumas.* Ne mažiau svarbu, kad siūloma, numatoma veikla būtų patraukli, pateikiama nenuobodžia, pasirenkant įvairius kritinio mąstymo ugdymo metodus bei priemones.
- *Nuomonių kaita, tolerancija.* Keisdamiesi idėjomis mokiniai mato, kad ne visada jų nuomonė sutampa su draugo nuomone, tačiau tai anaip tol nereiškia, kad šis jo negerbia.
- *Aktyvus klausymasis* – labai svarbus procesas, skatinantis mokinius mąstyti ir kalbėtis tarpusavyje. Vertinimų vengimas leidžia išgirsti kitų nuomonę. Mainais įgyjama kolektyvinės išminties, o tai sąlygoja bent jau išraiškingesnę kalbą ir platesnį kontekstą savo idėjoms pritaikyti.

Taigi pedagogas susiduria su dviem kritinį mąstymą skatinančios edukacinės aplinkos elementais, kurie priklausomi nuo jo ir nuo mokinio. Mažai priklausomi nuo pedagogo elementai yra edukacinės *materialios institucijos* ir *didaktinės* (turinys, tikslai) sąlygos. Iš esmės pakeisti šių aplinkos elementų pedagogas dažniausiai negali.

Nuo pedagogo priklausomi kritinio mąstymo ugdymui palankios edukacinės aplinkos elementai siejami su organizuojamu ugdymo procesu ir pirmiausiai su mokytojo turima *ugdymo koncepcija* bei naudojamais *ugdymo metodais*. Mokytojo ugdymo koncepcija lemia, kaip bus organizuojamas ugdymo procesas. Ar mokiniai pereis sistemingą kritinės analizės ir kritinio apmąstymo procesą, kuris ne tik orientuoja juos į informaciją, kol jie mokosi mokykloje, bet ir yra vėlesnio nepriklausomo kritinio mąstymo ir apmąstymo schema. Taikomi ugdymo metodai turi leisti mokiniams laisvai samprotauti, reikšti savo mintis, kurti, formuluoti idėjas.

Neformalusis ugdymas sukuria erdvę nesivaržant išbandyti save įvairiose srityse, todėl įvairiems metodams taikyti atveriamos plačios galimybės. Visi neformaliojo ugdymo metodai skirti motyvuoti, suaktyvinti ir įtraukti moksleivius į veiklą, formuluoti poreikius, dalyvauti įgyvendinant projektus ir pan.

Apšilimo metodai skirti kelti nuotaikai ar kurti tinkamą atmosferą, suaktyvinti dalyvius prieš atliekant ar jau atliekant užduotis, pristatyti temą linksmesniu būdu. Individualios užduotys skiriamos individualiam darbui, mokymuisi per savęs atradimą. Stimuliaciniai žaidimai sudaro galimybę kurti bendradarbiavimo atmosferą, kur mokiniai jaučiasi saugiai rodydami savo kūrybingumą, mokosi mąstyti kritiškai. Vaidmenų žaidimai padeda analizuoti dalyvių patirtį, išankstines nuostatas, skatina toleranciją ir kt. Įvertinimo metodai skirti įvertinti mokinių pasiekimus, kaupti informaciją apie veiklos rezultatus, kad būtų galima kontroliuoti jos kokybę ir nuspręsti, ką reikia keisti, o ką palikti (Schachinger ir kt., 2004).

Ne mažiau svarbus šiuos du elementus susiejantis *pedagogo bendravimas*. Mokytojas atsakingas už tai, kas vyksta klasėje, pamokoje ar būrelyje. Pažymėtina, kad vienas iš svarbiausių įrankių, sėkmingai skatinančių mokinius kritiškai mąstyti įvairiais lygmenimis ir gerinti jų gebėjimą apmąstyti, – tai pedagogo klausimai.

Klausimais apibrėžiama, kas labiausiai vertinama, teisingai ar klaidingai apibūdinama, taip pat – kas yra arba nėra informacijos ir žinių šaltinis. Klausimai, ribojantys mokinių mąstymą

iki paprasčiausio mokinių apklausinėjimo arba vertimo išbandyti procesą, leidžia suprasti, kad jiems patiems mąstyti nereikia. Klausimai, kviečiantys mokinius apmąstyti, svarstyti, formuoti, įsivaizduoti, kurti ar atidžiai pasverti, kelia mokinių mąstymo lygį ir leidžia mokiniams suprasti, kad jų mąstymas vertinamas ir kad jie gali prisidėti prie bendros nuomonės bei įsitikinimų formavimo. Pateikiami įvairių rūšių klausimai mokiniams rodo, kad žinios nėra pastovus dalykas, kad idėjos kinta, kad pasaulis susideda iš žmogaus sukurtų konstrukcijų, kurias sudarantys blokai sukurti kitų žmonių, įvertinusių dalykus savo požiūriu (Meredith ir kt., 1997, p. 22).

Kaip formuluoti klausimus:

- Klausimas turi būti aiškus ir glaustas.
- Kiekvienu klausimu aptariamas tik vienas dalykas.
- Klausimas turi būti susijęs su kalbama tema.
- Vartokite mokiniams suprantamus žodžius.
- Stenkitės užduoti tokius klausimus, į kuriuos galima atsakyti keleriopai.
- Užduokite klausimus apie tokius dalykus, apie kuriuos galima klausti dviem aspektais, ir paprašykite įrodyti.
- Eikite nuo konkrečių dalykų prie bendrų – mokiniams bus lengviau atsakyti.
- Venkite klausimų, į kuriuos reikia atsakyti „taip“ arba „ne“.
- Užduokite tokius klausimus, kurie skatina remtis savąja patirtimi.
- Užduokite klausimus, kurie skatina paaiškinti požiūrį.
- Mokiniui atsakius į ankstesnį klausimą, dažniau klauskite: „Kodėl tu taip manai?“

Kad mokiniai apmąstytų informaciją ir sietų ją su ankstesnėmis žiniomis bei įsitikinimais, jie privalo įsitraukti į prasmingus pokalbius, reikšti mintis savais žodžiais, susidarydami savą naują įgytų žinių žodyną. Tik įsisąmoninus naujas žinias ir susikūrus naują žodyną, nauja patirtis taps nuolatiniu mokymusi (Meredith ir kt., 1997, p. 24).

Nuo mokinio priklausančias kritinį mąstymą skatinančios edukacinės aplinkos sąlygas taip pat lemia psichologinė mokinio charakteristika, mokymosi mokytis kompetencija ir mokinio bendravimas.



3.2 VEIKLA

Mažose grupelėse išskirkite pagrindinius kritinį mąstymą ugdančios edukacinės aplinkos kūrimo reikalavimus.

Pristatykite visiems ir bendrai parenkite reikalavimų sąrašą.

Taigi svarbiausios kritinį mąstymą skatinančios aplinkos dimensijos yra šios:

- pedagogo ir mokinio tarpusavio santykiai;
- įsipareigojimas dalyvauti neformaliojo ugdymo veiklose;
- ugdymo metodai, atskleidžiantys mokymo ir mokymosi neformalumą;
- socialinis klimatas;
- aiškus ugdymo tikslas ir konkretūs uždaviniai;
- laisvė rinktis.

3.3. Veiklos planavimas

Planavimas – tai tikslų iškėlimas ir priemonių jiems siekti pasirinkimas atsižvelgiant į turimus resursus (išteklis). Pagrindinė planavimo paskirtis – nustatyti problemų sprendimų, kurių reikia norimiems tikslams pasiekti, sekas. Be planavimo, t. y. galimų būdų tikslams pasiekti modeliavimo, iš esmės nėra ir galimybės priimti teisingus sprendimus. Planavimas turi būti orientuojamas į ateities sąlygas ir visų rūšių išteklių panaudojimo optimizavimą.



3.3 VEIKLA

Kuo pagrįstumėte dažno nenorą planuoti. Sudarykite priežasčių sąrašą.

Pristatykite jį visiems. Bendrai sudarykite nenoro planuoti priežasčių sąrašą.

Apsvarstykite, ar tai pateisinamos priežastys, ar tik atsikabinėjimas.

Veiklos planavimas, tikslų formulavimo bei jų įgyvendinimui tinkamos veiksmų eigos nustatymo procesas nėra vienkartinis veiksmas – tai nenutrūkstamas procesas, kurio metu atsižvelgiama į vidinę ir išorinę institucijos aplinkoje vykstančius pokyčius, mažinama neteisingų sprendimų priėmimo rizika. Veiklos planavimas naudingas dar ir todėl, kad visi proceso dalyviai aiškiau suvokia jiems keliamus reikalavimus bei konkrečių darbų prasmę, lengviau pasirenkami veiklos prioritetai, greičiau reaguojama į vykstančius pokyčius. Vis dėlto dėl planavimo, planų rengimo būtinumo nuolat diskutuojama.

Kiekvieno planavimo pradžia – pasiruošimas, tik po to rašomas planas. Planavimo procesas susideda iš dviejų etapų: analizės ir veiklos. Analizės etapas apima šiuos žingsnius: situacijos įvertinimą; alternatyvų (problemų) išaiškinimą; alternatyvų (problemų) įvertinimą; apsisprendimą. Veiklos stadijoje analizės rezultatai sisteminami, nustatoma jų reikšmė ir sudaromas planas.

Planuojant veiklą numatomas ne tik tikslas, uždaviniai, bet ir tikėtinas rezultatas. Kiekviena veikla turi tikslą, kuriam pasiekti ji skirta. Tikslas – tai veiklos gairės: ko siekiama konkrečiai, kokią naują kokybę numatoma sukurti (Stoškus, Beržinskienė, 2005). Tai yra norimas tam tikros veiklos rezultatas, pasiekiamas mažais žingsneliais. Tikslą reikia įsisąmoninti, įprasminti, apibūdinti, kaip jo siekti. Ar pavyks tikslą pasiekti, priklauso nuo to, ar jis tinkamai suformuluotas. Tikslas visada turi būti formuluojamas be neiginių. Tikslas – tai mūsų judėjimas į priekį. Formuluojant tikslą būtina kelti klausimą: ko norime? Kita vertus, veiklos tikslas apibrėžia galutinį rezultatą, kuriuo remiantis daromi sprendimai kilus diskusijoms ir konfliktams.

Tikslams keliami reikalavimai:

- konkretumas ir aiškumas: tikslai turi būti aiškiai suformuluoti ir suprantami vienareikšmiškai, tikslo formuluotė turi būti lakoniška;
- tikslas turi atspindėti vieną sprendžiamą problemą, o ne suplakti kelias problemas;
- tikslas turi išreikšti rezultatą, bet ne veiklą;
- tikslas turi būti pamatuojamas: netinkami abstraktūs, sunkiai kiekybiniais, laiko ar kitais mato vienetais reiškiami tikslai;
- tikslai turi būti motyvuojantys, skatinantys veikti;

- pasiekiamumas: tikslas turi būti orientuotas į aukštus rezultatus, tačiau pasiekiamas;
- lankstumas: tikslai turi būti stabilūs ir fiksuoti, tačiau keičiantis situacijai gali būti koreguojami;
- pamatuojamumas: tikslas visada turi nurodyti, kas turi būti atlikta konkrečiais terminais ir kada tai įvyks, tik tada jų siekimas gali būti tinkamai įvertintas;
- priimtinas: tikslai pasiekiami tik tada, kai jie yra priimtini visiems dirbantiems; jei tikslas nesusietas su vertybių sistema, jis gali būti neįgyvendinamas arba atmetamas;
- įsipareigojimas: iškelus tikslus, turi atsirasti įsipareigojimas daryti tai, kas būtina, kad jie būtų pasiekti;
- dalyvavimas: dalyvaujantieji keliant tikslus yra labiau suinteresuoti jų siekti negu tie, kurie prie to neprisideda;
- suderinamumas: tikslai turi derėti su visos organizacijos tikslais.

Kai tikslai aiškūs, nesunku nustatyti geriausius įgyvendinimo veiksmus, vadovautis į tikslą nukreiptu valdymu. Tikslai turi būti formuluojami taip, kad juos būtų lengva pakeisti specifiniais uždaviniais. Jei to neįmanoma padaryti, labai sunku vertinti, ar tikslai pasiekti, sunku numatyti priemones, reikalingas tikslams pasiekti.

Ne mažiau svarbūs vertinant veiklą uždaviniai, kurie konkretina tikslą. Tikslai yra siekimas, o uždaviniai yra taikiny. Veiklos uždaviniai – tai žingsniai galutiniam tikslui pasiekti arba specifinių veiksmų visuma, kuria pasiekiamas užsibrėžtas tikslas. Kiekvienas tikslas galėtų turėti nuo dviejų iki penkių uždavinių. Uždaviniai turėtų apibrėžti pagrindinius rezultatus.

Uždaviniai siejami su veiklos rezultatais, kad vėliau galima būtų patikrinti, ar šis uždavinys įgyvendintas ir rezultatas matomas, pamatuojamas, akivaizdus. Labai svarbu išsiaiškinti veiklos tikslų, uždavinių ir priemonių uždaviniams pasiekti santykį. Todėl numačius veiklos tikslą reikia apsvarstyti, kokios svarbiausios užduotys (uždaviniai) turi būti atliktos, kad būtų pasiektas galutinis rezultatas.

Uždaviniai:

- nusako veiksmus, kurie padeda pasiekti tikslą;
- yra baigtiniai – jais pasiekiami konkretūs tam tikros pakopos / etapo rezultatai;
- nusako, kas turi būti padaryta nustatytu laiku;
- konkretūs ir pamatuojami;
- nusako, ką konkrečiai reikia atlikti siekiant išspręsti problemą.

Vien nustatyti veiklos tikslus ir apibrėžti uždavinius nepakanka. Labai svarbu nustatyti, kaip bus vertinamas procesas, vertinama tai, kas buvo pasiekta. Tam, kad tikslas būtų įvertinamas, numatytus uždavinius reikia sugrupuoti su pasirinktais rodikliais, pagal kuriuos bus galima rinkti informaciją apie tikslų įvertinimą. Tuo pačiu metu turi būti nustatytos ir kriterijų matavimo priemonės.

Suformuluoti rodikliai turi atitikti kiekybės, kokybės ir laiko kriterijus. Todėl rodiklius nustatyti galima keturiais etapais: apibrėžti rodiklį, nustatyti kokybę, nustatyti kiekį, nustatyti laiką.

Nustačius rodiklius, reikia numatyti, kaip ir kokiomis priemonėmis bus renkama informacija veiklos tikslams įvertinti. Tai padės suvokti, ar rodiklis išties pamatuojamas pasirinktu laiku, turimais ištekliais ir pastangomis. Rodiklių matavimo nustatymas apima:

- formas, kuria bus renkama informacija, numatymą;
- tai, kas renka informaciją;
- kaip dažnai bus renkama informacija.



3.4 VEIKLA

Remdamiesi teorine medžiaga mažose grupelėse pasitarkite ir parenkite vieno neformaliojo ugdymo užsiėmimo planą. Nurodykite užsiėmimo tikslą, uždavinius, orientuotus į laukiamus rezultatus ir planuojamas veiklas.

Pasibaigus veiklai skirtam laikui grupelių atstovai pristato ir pakomentuoja savo planus.

Siekiant efektyvaus rezultato, planuojant būtina nustatyti ryšį tarp siekiamų tikslų, iškeltų uždavinių, numatytų veiklų ir planuojamų rezultatų, t. y. įvertinti, kokio praktinio pamatuojamo poveikio tikimasi. Tuo tikslu pildoma loginės matricos lentelė (3.1 lentelė).

Rengdami loginę matricą atsakome į pagrindinius klausimus:

- Ką planuojame pasiekti?
- Kokios veiklos bus įgyvendinamos norint pasiekti tai, kas numatyta plane?
- Kokie išorės veiksniai yra kritiniai plano sėkmei?
- Kur rasti informaciją, kuri padėtų pamatuoti planuojamo rezultato sėkmę / nesėkmę?
- Kokių priemonių reikia planui įgyvendinti?
- Kokių reikia resursų?

3.1 lentelė. Loginė matrica

	Rodikliai – atsako į klausimą: „Kaip mes sužinosime, kad pasiekėme tai, ką numatėme?“	Informacijos šaltiniai – atsako į klausimą: „Kur mes rasime įrodymų, kad pasiekėme tai, ką numatėme?“	Prielaidos – atsako į klausimą: „Kokie išoriniai veiksniai gali daryti įtaką projekto įgyvendinimui, sėkmei?“
Tikslas			
Uždaviniai			
Rezultatai			

Projekto matricoje svarbiausia priežastis ir pasekmės ryšys:

- *jeigu* įgyvendinsime veiklas, *tai* rezultatai bus pasiekti;
- *jeigu* projekto rezultatai bus pasiekti, *tai* projekto uždaviniai gali būti įgyvendinti;
- *jeigu* projekto uždaviniai įgyvendinami, *tai* jie turėtų prisidėti prie bendro tikslo siekimo.

Ir atvirkščiai:

- *jeigu* norime prisidėti prie bendro tikslo, *tai* turime įgyvendinti uždavinius;
- *jeigu* norime įgyvendinti uždavinius, *tai* turime pasiekti rezultatus;
- *jeigu* norime pasiekti rezultatus, *tai* turi būti įgyvendintos atitinkamos veiklos.

**3.5 VEIKLA**

Naudodamiesi loginės matricos lentele įvertinkite parengtuose neformaliojo ugdymo užsiėmimų planuose pateiktus: tikslą, uždavinius ir veiklos vertinimo kriterijus.

Pasibaigus veiklai skirtam laikui, komandos pristato ir pakomentuoja savo vertinimą.

4. VEIKLOS PLATESNĖJE BENDRUOMENĖJE ORGANIZAVIMAS

Svarbų vaidmenį neformaliojo ugdymo procese vaidina bendruomenė. Bendruomenėje – dinamiškais, intensyviais ir teigiamais ryšiais bei įvairialypė bendra veikla susijusiame sociume – formuojasi individo gebėjimai gyventi tolerantiškai, solidariai, taikiai spręsti kylančius nesusipratimus.

Išskirtinę vietą tarp kitų bendruomenių tiek egzistencine, tiek dvasine prasme užima mokyklos bendruomenė, kuri vienija skirtingų bendruomenių narius. Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2010) mokyklos (formaliojo ir neformaliojo ugdymo) bendruomenė apibrėžiama kaip „mokyklos mokytojai, mokiniai, jų tėvai (globėjai, rūpintojai) ir kiti asmenys, vienijami mokymo santykių ir bendrų švietimo tikslų“.

Kita ne mažiau reikšminga ugdymui bendruomenė – teritorinė arba vietos bendruomenė, kuri, pasak Baršauskienės, Leliūgienės (2001), neišvengiamai sąveikauja su jos teritorijoje esančiomis ugdymo institucijomis. Nuo to, kokius tikslus kelia ugdymo įstaiga, kaip ji atitinka bendruomenės socialinius poreikius, priklauso jos ugdytinių socializacija.

Todėl šiame skyriuje pateiksime strategijas ir būdus, įgalinančius plėtoti kritinį mąstymą neformaliojo ugdymo procese įtraukiant mokyklos ir vietos bendruomenes.

4.1. Neformaliojo kritinio mąstymo ugdymo galimybės mokyklos bendruomenėje

Mokyklos bendruomenę galima būtų suskirstyti į daugelį mažesnių bendruomenių: mokytojų bendruomenę, tėvų bendruomenę, klasės bendruomenę, tačiau pagrindiniai mokyklos bendruomenės subjektai yra pedagogai ir jų auklėtiniai, nes „tėvų dalyvavimas mokyklos bendruomenės veikloje dažniausiai apsiriboja lankymusi tėvų susirinkimuose ir materialine pagalba. Nors tėvai paprastai yra minimi kaip mokyklos bendruomenės subjektai, tačiau jų dalyvavimas apibendrintai vertinamas kaip formalus“ (Dukynaitė, 2002, p. 92).

Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2010) taip pat nurodoma, kad tėvai (globėjai, rūpintojai), sprenddami vaiko ugdymosi klausimus, privalo bendradarbiauti su mokyklos vadovu ar kitu švietimo teikėju, mokytojais, specialistais, teikiančiais specialiąją, psichologinę, socialinę, pedagoginę ar kitokią pagalbą, sveikatos priežiūrą. Mokytojai turi ne tik užtikrinti ugdomų mokinių saugumą, geros kokybės ugdymą, ugdyti tvirtas mokinių dorovės, pilietines, tautines bei patriotines nuostatas, laiduoti jų asmenybės galių plėtotę, bet ir nuolat informuoti tėvus (globėjus, rūpintojus) apie jų vaikų ugdymosi poreikius ir pasiekimus. Taigi įstatyme numatoma, jog tėvai ir mokytojai bendradarbiauja, teikia ir gauna informaciją bei yra atsakingi už vaiko ugdymo kokybę.



4.1 VEIKLA

Mažose grupėse aptarkite, kaip suprantate pateiktą bendruomenės apibrėžimą (kiekvienai grupei pateikiami skirtingi bendruomenės apibrėžimai):

- bendruomenė – tai žmonių grupė, turinti bendrų interesų ir tradicijų;
- bendruomenė – tai artimiausia darbuotojo, kliento institucijos aplinka, suprantama kaip socialinė aplinka;
- bendruomenė – tai bendrų vertybių vienijamos šeimos, turinčios institucijas, interesus, geografinį artumą;
- bendruomenė – tai tapatybės jausmas, atsirandantis priklausant tam tikrai organizacijai ar socialinei grupei.

Pristatykite savo grupės paaiškinimą ir suformuluokite bendrą apibrėžimą, kas yra bendruomenė.

Apsvarstykite, kas būdinga ugdymo institucijos bendruomenei.

Šį švietimo įstaigos bendruomenės daugianarišką (mokiniai, mokytojai, tėvai, kiti suinteresuotieji) pobūdį patikslina Nefas (2001), teigdamas, kad „kiti asmenys – tai visi tie, kurie susiję su mokykla pozityviais ryšiais – visi, kuriems rūpi, kad mokiniams mokykloje būtų gera ir saugu, kad ugdymo procesas būtų rezultatyvus“ (p. 107). Autoriaus teigimu, pati didžiausia bendruomenės dalis atlieka bene mažiausiai visos bendruomenės veiklos. Ir atvirkščiai, bene mažiausiai bendruomenės daliai – mokyklos personalui – tenka bene didžiausias veiklos krūvis. Taigi šitoje bendruomenėje aktyviai veikiančių subjektų yra tik dalis jos narių. Kita bendruomenės dalis kartais net žiūri į ją kaip į šalia esantį objektą. Tai labai gerai matoma daugelio bendrojo ugdymo mokyklų priimtoje tėvų (globėjų) ir kitų bendruomenės narių informavimo tvarkoje. Vien šių dokumentų pavadinimai, o ir turinys dažnai rodo, kad vieną bendruomenės dalį privalu tik informuoti apie tai, kas vyksta mokykloje.

Viena vertus, ugdymo institucijos bendruomenė tam tikroje teritorijoje egzistuoja greta kitų bendruomenių ir (arba) yra bendruomenių visumos dalis. Jai tarsi turėtų galioti tie patys principai kaip ir bet kuriai kitai bendruomenei. Kita vertus, švietimo įstaigos bendruomenė yra ir šiek tiek išskirtinė. Pirma, jos realizuojami tikslai bene mažiausiai apčiuopiami, turi sunkiai pastebimą materialinę išraišką. Antra, anot Nefo (2001), „*mokyklos bendruomenė reiškiasi tarp kitų vietos bendruomenių, bet jos išskirtinumą lemia tai, kad, jai funkcionuojant tarp kitų bendruomenių, tuo pat metu daug mokyklos bendruomenės narių yra ir kitų bendruomenių nariai. Mokyklos bendruomenės dalyviai, aktyviai veikiantys bendruomenėje, perkelia efektyviausias šios bendruomenės veiklos formas ir į kitas bendruomenes, t. y. gali pretenduoti į kitų bendruomenių narių mokymą ir perimti bei panaudoti viską, kas geriausia kitų bendruomenių veikloje*“ (p. 109).

Nereikia įrodinėti, kad švietimo procesai efektyvūs tik tada, kai visa mokyklos bendruomenė tampa aktyviai veikiančiu subjektu. Valantinas, Čiuladienė (2012) pažymi, kad tėvų įsitraukimas ir įtraukimas bendrojo ugdymo mokyklose dažniau būna patenkinamas negu tin-kamas, o tėvų įsitraukimas vertinamas prasčiau negu tėvų įtraukimas. Pakankamai kryptinga tėvų pagalba pastebima tik apytiksliai kas ketvirtoje vertintoje mokykloje, o daugumoje ver-

tintų mokyklų (bemaž trys ketvirtadaliai imties) – tėvų pagalba vertinama kaip neišskirtinė. Tarp 2009–2011 m. vertintų mokyklų nebuvo nė vienos, kurioje tėvų pagalba būtų įvertinta kaip labai paveiki.

Kodėl tėvai nelinkę įsitraukti į bendradarbiavimą su švietimo įstaiga?



4.2 VEIKLA

Kaip informuojate tėvus apie mokinio neformaliojo ugdymosi rezultatus, sėkmę ar nesėkmę? Kaip dažnai tai darote?

Mažose grupėse aptarkite žemiau pateiktus įvairių tipų ugdymo įstaigų informavimo, komunikavimo tvarkos aprašus.

Sukurkite savitą įvairių tipų ugdymo įstaigų informavimo, komunikavimo tvarkos aprašą taip, kad jis bylotų ne tik apie informavimą, bet ir apie bendradarbiavimą.

Pristatykite aprašą visiems ir aptarkite.

PRADINĖS MOKYKLOS TĖVŲ INFORMAVIMO TVARKOS APRAŠAS

1. Visuomenės informavimu apie mokyklos veiklą ir jos įvaizdžio formavimu rūpinasi direktorius.
2. Mokyklos direktorius derina informaciją ir skiria asmenį, atsakingą už informacijos apie mokyklos veiklą teikimą žiniasklaidai, mokyklos steigėjui, mokyklos veiklos skelbimą internete.
3. Už pateiktos informacijos teisingumą ir teisėtumą atsako informacijos siuntėjas įstatymų numatyta tvarka.
4. Tėvams bendra informacija teikiama šia tvarka:
 - 4.1. tėvų el. paštu tėvus informuoja direktorius ar raštvedys, direktoriaus pavaduotojai, specialieji pedagogai ar mokytojai dalykininkai iš mokyklos el. pašto raštinėje;
 - 4.2. mokytojų susirašinėjimas su tėvais vykdomas mokytojų nurodytu el. pašto adresu;
 - 4.3. el. dienyne raštu tėvus informuoja mokytojai ir administracija;
 - 4.4. informaciniu rašteliu tėvams ir išrašais iš el. dienyno informaciją teikia mokytojai;
 - 4.5. mokyklos bendros informacijos stende bei klasių stenduose tėvus informuoja mokytojai ir administracija.
5. Individuali informacija tėvams apie vaiko ugdymosi ir elgesio pasiekimus teikiama šia tvarka:
 - 5.1. mokinių daromą pažangą ar ugdymo (-si) sunkumus mokytojas reguliariai aptaria su tėvais ir pačiais mokiniais individualių pokalbių metu (pagal poreikį, bet ne rečiau kaip 2 kartus per trimestrą);
 - 5.2. mokinių pasiekimams aptarti mokytojai skelbia tėvų konsultavimo grafiką iki rugsėjo 10 d.;
 - 5.3. informacija apie mokymosi rezultatus (kontrolinių, testų ir kitų užduočių atlikimo) mokiniams ir tėvams (globėjams) teikiama trumpais komentarais (lygiai nenurodomi) sąsiuviniuose, taip pat naudojami raidiniai žymenys el. dienyne (mokinių gebėjimams), informaciniu rašteliu tėvams raštu, išrašais iš el. dienyno;

- 5.4. mokinių ugdymo (-si) ar elgesio sunkumus mokytojas aptaria su mokyklos vadovais ir mokinio tėvais individualių pokalbių metu ar siūlo svarstyti Vaiko gerovės komisijos posėdyje;
- 5.5. ypatingais atvejais, kai vaiko elgesys kelia grėsmę jo, kitų vaikų ar bendruomenės narių sveikatai, mokytojų tarybai pritarus, dalyvaujant mokinio tėvams, vaiko ugdymo (-si) sunkumus mokykla siūlo svarstyti vaiko socialinės pagalbos tarnyboms;
- 5.6. su mokyklos sprendimais dėl mokinių kėlimo į aukštesnę klasę, ugdymo programos baigimo, papildomų darbų skyrimo ar palikimo kartoti programą nustatyta tvarka, klasės mokytojas per 3 dienas supažindina mokinio tėvus individualaus pokalbio metu.
6. Bendruomenei apie mokyklos bendras ugdymo tendencijas informacija teikiama šia tvarka:
 - 6.1. mokinių daromą pažangą ar ugdymo (-si) sunkumus mokytojas reguliariai aptaria klasių tėvų susirinkimų metu (pagal poreikį, bet ne rečiau kaip 3 kartus per metus), bendras tendencijas aptaria klasių komitetų, mokyklos tarybos, visuotinių susirinkimų metu žodžiu;
 - 6.2. apie mokyklos bendras ugdymo tendencijas, atlikus vidaus auditą, tėvai informuojami klasių susirinkimų metu žodžiu ir stendiniuose mokyklos pranešimuose, aptariamais klasių komitetų, mokyklos tarybos, visuotinių susirinkimų metu žodžiu;
 - 6.3. elektroniniu paštu (tiems, kurie turi).

PAGRINDINĖS MOKYKLOS TĖVŲ INFORMAVIMO APIE JŲ VAIKO UGDYMO (-SI) POREIKIUS, PAŽANGĄ, MOKYKLOS LANKYMĄ IR ELGESĮ TVARKOS APRAŠAS

I. Bendrosios nuostatos

1. Tvarkos aprašas parengtas vadovaujantis Lietuvos Respublikos švietimo įstatymu ir „X“ pagrindinės mokyklos nuostatais.
2. Tvarkos aprašas reglamentuoja „X“ pagrindinės mokyklos bendravimo su mokinių tėvais ir jų informavimo turinį, formas, būdus ir sistemingumą.

II. Tikslai ir uždaviniai

3. Tikslas: vienyti mokinių, jų tėvų ir mokytojų pastangas siekiant aukštesnės ugdymo kokybės, plėsti bendradarbiavimo ryšius.
4. Uždaviniai:
 - 4.1. sukurti planingą tėvų informavimo sistemą;
 - 4.2. suaktyvinti tėvų dalyvavimą mokyklos savivaldoje;
 - 4.3. vykdyti tėvų švietimą, skatinti tėvus domėtis mokykloje vykdoma veikla, joje dalyvauti.

III. Principai

5. Demokratiškumas (bendradarbiavimas su tėvais (globėjais) grindžiamas demokratinėmis nuostatomis – tėvai (globėjai) visada priimami ir išklausomi, jiems suteikiama visapusiška informacija).
6. Sistemiškumas (darbas su tėvais (globėjais) yra nuoseklus ir planingas; tėvai (globėjai) periodiškai informuojami apie jų vaikų mokymąsi, lankomumą ir elgesį).
7. Atvirumas (tėvams (globėjams) prieinama informacija ne tik apie jų vaikus, bet ir apie mokyklos veiklą).
8. Lankstumas (mokykla atsižvelgia į tėvų (globėjų) pageidavimus, susijusius su jų vaikų ugdymu (-si)).

IV. Komunikavimo ir informavimo organizavimas

9. Pirminę informaciją apie ugdymo (-si) pažangą, poreikius, mokyklos lankymą ir elgesį tėvams (globėjams) pateikia mokinys, vykdydamas savo įsipareigojimus, nurodytus mokymo sutartyje.
 10. Apie pakitusį mokinio elgesį, netipiską įvykį mokytojas ar kitas mokyklos darbuotojas nedelsdamas informuoja klasės auklėtoją. Nesant auklėtojo – administraciją, budintį vadovą. Klasės auklėtojas nedelsdamas informuoja tėvus (globėjus) ir pagalbą teikiančius mokyklos specialistus. Atskirais atvejais apie mokinio elgesį ar netipiską įvykį tėvus (globėjus) informuoja socialinis pedagogas ar administracija.
 11. Esant išskirtinėms situacijoms, reikalaujančioms operatyvaus įsikišimo, mokytojai turi teisę naudotis bet kuriomis ryšio priemonėmis, esančiomis mokykloje.
 12. Informacija, susijusi su mokytojų tarybos nutarimais, kai mokinio adresu priimami svarbūs nutarimai (palikimas kurso kartoti, papildomi vasaros darbai, nuobaudos, įspėjimai dėl pašalinimo), teikiama raštu, išsiunčiama registruotu laišku. Už informacijos pateikimą laiku raštinei atsako klasės auklėtojas.
 13. Mokykla informaciją tėvams teikia:
 - 13.1. interneto svetainėje <http://www.„X“.lm.lt>;
 - 13.2. tėvų visuotiniuose susirinkimuose (2 kartus per metus);
 - 13.3. klasių tėvų susirinkimuose (3 kartus per metus);
 - 13.4. įrašais Pasiekimų knygelėse;
 - 13.5. tėvams pageidaujant ar esant reikalui individualių pokalbių metu, elektroniniu paštu arba telefonu;
 - 13.6. likus mėnesiui iki trimestro pabaigos, klasių auklėtojai informuoja auklėtinių tėvus apie numatomus neigiamus pusmečio įvertinimus;
 - 13.7. organizuojant mokykloje atvirų durų dienas.
 14. Tėvai įtraukiami į mokyklos savivaldą. Du tėvų atstovai yra mokyklos tarybos nariai. Svarsto aktualiausius mokyklos veiklos klausimus.
 15. Vykdomas tėvų švietimas:
 - 15.1. individualiai tėvus konsultuoja klasių vadovai, socialinis pedagogas, pavaduotoja ugdymui.
 16. Tėvai kviečiami į mokykloje organizuojamus renginius, šventes, ekskursijas, išvykas, mokinių kūrybos parodas ir kt.
- V. Baigiamosios nuostatos
17. Komunikavimo su tėvais ir jų informavimo sistemos diegimas leis geriau valdyti ugdymo pokyčius:
 - 17.1. tobulinti ugdymo turinį, metodus ir formas;
 - 17.2. didinti mokinių mokymosi motyvaciją;
 - 17.3. siekti efektyvesnių ugdymo (-si) rezultatų;
 - 17.4. nukreipti mokinius karjeros planavimui pagal gebėjimus ir polinkius;
 - 17.5. kurti mokyklos strategiją ir įgyvendinti viziją.
-

GINNAZIJOS MOKINIŲ TĖVŲ (GLOBĖJŲ, RŪPINTOJŲ) INFORMAVIMO MOKINIŲ UGDYMO (-SI) KLAUSIMAIS TVARKA

1. Apie mokinių pamokų lankomumą, ugdymo (-si) pasiekimus mokinių tėvai (globėjai, rūpintojai) informuojami reguliariai, pildant elektroninį dienyną kartą per savaitę.
 2. Apie mokinius, turinčius neigiamų pusmečio ar signalinio pusmečio įvertinimų, klasės auklėtojas individualiai praneša tėvams, tėvai ir mokinys gali būti kviečiami į gimnazijos direkcinis pasitarimus aptarti nesėkmių priežastis, numatyti pagalbos būdus.
 3. Informacija apie ugdymo (-si) sąlygas, mokinių mokymo (-si) pasiekimus, pamokų lankomumą teikiama mokinių tėvų susirinkimų metu:
 - 3.1. rugsėjo mėnesį rengiami informaciniai-organizaciniai tėvų susirinkimai;
 - 3.2. paskutinę savaitę prieš mokinių rudens atostogas bei suvedus signalinių pusmečių rezultatus kviečiami prevenciniai-informaciniai mokytojų ir mokinių tėvų susitikimai. Juose gali dalyvauti ir mokiniai;
 - 3.3. II-ųjų klasių mokinių tėvams organizuojami papildomi informaciniai susirinkimai Vidurinio ugdymo programos įgyvendinimo, profesinio informavimo klausimais; IV-ųjų klasių mokinių tėvams – brandos egzaminų organizavimo klausimais;
 - 3.4. klasių auklėtojai gali rengti ir daugiau susirinkimų, jei yra poreikis;
 - 3.5. tėvai į susirinkimus kviečiami skelbiant informaciją internetiniame gimnazijos puslapyje, išdalijant mokyklos parengtus kvietimus mokiniams pasirašytinai. Klasės auklėtojas gali formuoti tėvus elektroniniu laišku ar kitu su tėvais aptartu būdu;
 - 3.6. tėvų susirinkimų datos:
 - Informaciniai-organizaciniai (I, IV kl.) 20xx-09-20; 20xx-10-02
 - Prevenciniai-informaciniai (I–IV kl.) 20xx-12-06; 20xx-04-25
 4. Birželio mėnesį tėvai informuojami apie mokinio kėlimą į aukštesnę klasę ar papildomų darbų skyrimą elektroniniame dienyne:
 - 4.1. jei mokinys po papildomų darbų gauna teigiamus visų dalykų įvertinimus, klasės auklėtojas informuoja jo tėvus elektroniniame dienyne;
 - 4.2. jei po papildomų vasaros darbų mokinys turi neigiamų metinių įvertinimų, klasės auklėtojas iki numatyto mokytojų tarybos posėdžio gauna raštišką tėvų prašymą dėl palikimo kartoti kursą ar kelti į aukštesnę klasę su neigiamais įvertinimais (prašymo forma pridedama). Gimnazijos direktoriui priėmus galutinį sprendimą dėl mokinio kėlimo į aukštesnę klasę ar palikimo kartoti kursą po papildomų vasaros darbų, klasės auklėtojas su direktoriaus įsakymu supažindina tėvus elektroniniame dienyne.
 5. Mokinius ir jų tėvus (globėjus) nuolat individualiai konsultuoja bei informuoja gimnazijos direktoriaus pavaduotojai ugdymui pagal kuruojamas klases, psichologas, socialinis pedagogas, klasių auklėtojai, dalykų mokytojai; jie teikia informaciją tėvų kreipimusi arba savo iniciatyva.
 6. Ginčytini ugdymo proceso organizavimo, vertinimo klausimai aptariami su mokytoju, klasės auklėtoju, direktoriaus pavaduotojais ugdymui, psichologu, socialiniu pedagogu. Neradus sprendimo kreipiamasi į gimnazijos direktorių.
 7. Apibendrinta informacija apie gimnazijos mokinių pasiekimus, lankomumą, mokymosi sėkmingumą skelbiama gimnazijos internetinėje svetainėje.
 8. Pageidavimus, pasiūlymus dėl informavimo apie mokinių ugdymo (-si) sąlygas mokinių tėvai gali pareikšti klasių auklėtojams, pavaduotojams ugdymui pagal kuruojamas klases, gimnazijos direktoriui.
-

Veiklos platesnėje bendruomenėje organizavimas švietimo įstaigos bendruomenei nėra tikslas pats sau. Šis bendradarbiavimas pirmiausia naudingas ugdytiniams. Tačiau jis teikia naudos ne tik vaikui. Turėdami galimybę geriau suprasti šeimos kontekstą, pedagogai gali aiškiau suvokti mokinių poreikius, lanksčiau taikyti mokymo strategijas ir technikas.

Vienas iš svarbiausių ugdymo institucijos tikslų – *skatinti tėvus įsitraukti į bendruomenės veiklą*. Mokyklos ir tėvų bendradarbiavimas sudaro sąlygas mokytojams ir tėvams mokytis vieniems iš kitų, veiksmingai spręsti problemas⁴.

Aktyvus tėvų dalyvavimas švietimo įstaigos bendruomenės gyvenime gali paveikti mokytojų požiūrį. Pedagogas kitaip žiūri į vaiką, kai mato, jog tėvams rūpi teigiami rezultatai. Tėvams bendradarbiavimas kartu su savo vaikais ir pedagogais svarbus todėl, nes jie gali daugiau sužinoti apie vaiko pasiekimus, veiklą, namuose jam padėti ir tobulėti kartu su juo. Dar kitiems mokyklos bendruomenės nariams bendradarbiavimas svarbus siekiant geriau pažinti savo partnerius, bendroje veikloje efektyviau sprendžiant visų problemas.

„Namų ir mokyklos bendradarbiavimas – ne veikla, o požiūris. Jis atsiranda tuomet, kai mokykla ir šeima siekia bendrų tikslų. Toks bendradarbiavimas remiasi nuostata „aš noriu“, o ne „aš privalau“ ar „aš esu įpareigotas“ (Astrauskaitė, 2008).

Šepučio (2011) teigimu, tėvai yra neatskiriama mokyklos bendruomenės dalis, todėl vienas iš svarbiausių besimokančios mokyklos tikslų – skatinti juos įsitraukti į mokyklos bendruomenės veiklą. Sociologiniai tyrimai ir mokyklų praktika rodo, kad nėra tėvų, nenorinčių bendradarbiauti su mokykla ir mokytojais. Tiesiog neatrastos priemonės, veiklos būdai, kaip įtraukti tėvus į šį procesą. Be to, nereikia daug pastangų, kad tėvų bendruomenė pravertų mokyklos duris, tereikia nuoširdaus mokyklos rūpesčio kiekvienu mokiniu. Gal ne visi tėvai suras laiko, tačiau labai svarbu išlaikyti, išklausti tuos, kurie jau atėjo.

Reikėtų siekti, kad pedagogai tėvus priimtų kaip lygiaverčius partnerius vaiko ugdymo procese. Tokia partnerystė gali turėti įvairias formas. Mums svarbu, kad tėvai taptų partneriais priimant mokyklai svarbius sprendimus. Kaip to pasiekti? Gal galima būtų į švietimo įstaigos bendruomenę žiūrėti kaip į kitas bendruomenes, pasinaudoti jų principais? Kaip praktiškai galima realizuoti veiklas, norint įtraukti kuo daugiau mokyklos bendruomenės narių ir paversti mokyklą tikru vietos kultūriniu ar visuomeniniu centru, t. y. stiprinant sąsajas su kitomis bendruomenėmis?

„Mokykla gali efektyviai veikti tik jausdama visuomenės paramą ir palaikymą, todėl vis daugiau dėmesio skiriama siekiant išsiaiškinti tėvų poreikius: kokios mokyklos jų vaikams reikia, kaip tėvai galėtų efektyviau prisidėti prie mokyklos veiklos, kad ji atlieptų jų, kaip visuomenės dalies ir mokesčių mokėtojų, lūkesčius“ (Fylling, Sandvin, 1998).

Iniciatyvą turėtų rodyti mokyklos personalas ar aktyvesni mokyklos bendruomenės nariai. Tačiau pačių idėjų bendruomenės veiklai, o kartu – bendruomenės telkimui generavimas turėtų vykti platesniame rate.

⁴ *Sėkminga mokyklų bendruomenių bendradarbiavimo patirtis*, interneto prieiga: <http://bendravimas-vertybe.zi-buriogimnazija.lt:8080/files/files/analize.pdf> (žiūrėta 2013 07 24).

Vienas svarbiausių pradinių žingsnių – platesnės visos ugdymo institucijos bendruomenės narių poreikių ir galimybių išsiaiškinimas. Tai galima padaryti organizuojant aktyvų bendruomenės narių susirinkimą, kurio metu sudaromos sąlygos visiems bendruomenės nariams ne tik kritiškai įvertinti esamą situaciją, bet ir konstruktyviai svarstyti, kaip tą padėtį reikia gerinti.

Aktyvus susirinkimas. *Aktyvus susirinkimas (Kjaergaard, Martinėnienė, 2000, p. 7–12) – tai metodas, kai siekiama įvertinti poreikius, išsiaiškinti lūkesčius, iškilusias problemas, iškelti naujų idėjų ir pasirinkti, kurias iš jų įgyvendinti artimiausiu metu. Susirinkimas vadinamas aktyviuoju, nes kiekvienas dalyvis gali jame išsakyti savo nuomonę.*

Dalyviai (mokiniai, mokytojai, tėvai, kiti mokyklos bendruomenės nariai) suskirstomi grupelėmis. Kiekviena grupelė išsirenka sekretorių, kurių užduotis ne dalyvauti diskusijoje, o fiksuoti viską, ką sako grupės dalyviai, bei pasirūpinti, kad kiekvienas grupės narys galėtų reikšti savo mintis.

Susirinkimas susideda iš keturių dalių.

Pirmoji dalis – „Kritika“. Pradedama nuo kritikos, kad aktyvaus susirinkimo dalyviai pirmiausia galėtų išsakyti savo neigiamas emocijas. Dalyviai kalbama tema išsako viską, kas jiems nepatinka. Nevalia ginčytis ar įrodinėti. Sekretoriai užrašo tai, ką sako dalyviai. Ši dalis trunka 10–15 minučių, ir tada kiekvienos grupės atstovas visiems perskaito savo grupės pareikštą kritiką.

Antroji dalis – „Kas patinka, pozityvu“. Per 10–15 minučių dalyviai išsako viską, kas jų nuomone, daroma gerai. Sekretoriai, kaip ir pirma, viską užrašo, o pabaigoje atstovai garsiai perskaito grupės mintis.

Trečioji dalis – „Pasiūlymai“. Ji trunka 15–20 minučių. Tai žvilgsnis į netolimą ateitį, idėjų metas. Ką galime pakeisti? Ko turėtume imtis? Ką įmanoma nuveikti su tomis priemonėmis, kurias turime? Sekretoriai užrašo visas mintis. Grupių atstovams lėtai skaitant pasiūlymus, kiekvienas dalyvis pasižymi 2–6 (skaičių nurodo vadovas) labiausiai patikusias idėjas. Jei dalyvis gerų idėjų atrinko daugiau, nei buvo nurodyta, teks jas peržiūrėti ir kai kurias išbraukti.

Ketvirtoji dalis – „Mes norime tai įgyvendinti“. Ji trunka 10–15 minučių. Dalyviai savo atrinktus pasiūlymus perskaito grupėse ir drauge aptaria. Tada kiekviena grupė išrenka 5–6 geriausias idėjas, kurias, jos nuomone, vertėtų įgyvendinti pirmiausia. Kai skaitomi galutiniai grupių pasiūlymai, galima padiskutuoti ir ilgiau. Dalyviai gali paaiškinti, kaip norėtų vieną ar kitą pasiūlymą įgyvendinti. Pasiskirstoma atsakomybėmis.

Aktyvaus susirinkimo struktūra leidžia per trumpą laiką dalyvaujant daugumai bendruomenės narių įvertinti padėtį, kelti idėjas, jas apsvarstyti bei nuspręsti, kurias iš jų įgyvendinti. Taikant šį metodą intensyvěja kritinis mąstymas: mokiniai keičiasi kritinėmis mintimis, laisvai samprotauja apie tai, kas jiems svarbu, gali pritaikyti patirtį tikroms užduotims atlikti. Kita vertus, pasitelkiant aktyvaus susirinkimo metodiką sudaromos sąlygos į bendruomenės veiklą įtraukti mokinių tėvus, paskatinti juos ne tik išsakyti poreikius, bet ir imtis atsakomybės už jų tenkinimą.

Dar viena kritinį mąstymą skatinanti strategija, kurią rekomenduojame išmėginti institucijos bendruomenėje, – tai „Ateities seminaras „Mokyklos bendruomenė šiandien“:

1. Kritikos ir patirties etapas

Kokias svarbiausias problemas šiandien pastebite savo mokyklos bendruomenėje?

Kaip dirbti:

- Individualiai, 10 minučių skirkite savo apmąstymams.
- Atvirai išliekite savo pyktį ir susierzinimą.
- Kai kyla mintis, kaskart ją pasižymėkite žodžiu ar sakiniu.
- Kiekvieną mintį rašykite ant atskiro lapelio.

2. Kritikos ir patirties etapas

Kokias svarbiausias problemas šiandien pastebite savo mokyklos bendruomenėje?

Kaip dirbti:

- 20 minučių mažose grupėse.
- Suraskite panašias mintis, sukljuokite jas ant didelio lapo.
- Kiekvieną problemų grupę atitinkamai pavadinkite.
- Sudėliokite kiekvienos grupės problemas pagal jų reikšmingumą ir svarbą.
- Pasiruoškite pagrįsti savo nuomonę, tačiau sprendimų priimti nereikia.

3. Svajonių ir utopijos etapas

Tikslas: Pertvarkyti negatyvius teiginius į pozityvius. Iškelti gerų idėjų apie galimus sprendimus pasitelkiant savo asmeninę patirtį.

Kaip dirbti:

- 10 minučių mažose grupėse.
- Paimkite savo grupės lapą su Kritikos etapo rezultatais.
- Kiekvieną kritišką teiginį performuluokite pozityviu teiginiu.
- Raskite naujų pozityvių teiginių, papildančių ką tik suformuluotus.

4. Svajonių ir utopijos etapas

Tema: Kokią norėtumėte matyti savo mokyklos bendruomenę po 15 metų?

Kaip dirbti:

- 10 minučių mažose grupėse.
- Pamirškite tikrovę ir įsivaizduokite, kad viskas įmanoma.
- Leiskite reikštis savo kūrybiškumui.
- Utopiškas mintis surašykite ant didelių popieriaus lapų.

5. Strategijos etapas

Kaip dirbti:

- 5 minutes individualiai.
- Atrinkite 5–6 jums labiausiai patikusius pasiūlymus (gali būti ne tik jūsų grupės). Atrinktus pasiūlymus užsirašykite.

6. Strategijos etapas

Kaip dirbti:

- 15 minučių mažose grupėse.
- Kiekvienas grupės narys papasakoja, kokius pasiūlymus atrinko.
- Drauge atrinkite įdomiausias idėjas, kurias būtų įmanoma įgyvendinti jūsų mokykloje.
- Raskite žmonių, kurie norėtų bendradarbiauti įgyvendinant šias idėjas.
- Surašykite pasirinktas idėjas ant lapo ir numatykite, kas bus atsakingas už kiekvienos idėjos realizavimą.

Ši metodika skatina mokinių kritinį mąstymą, kūrybiškumą, įtraukia mokinius į aktualių mokyklos bendruomenei problemų sprendimą, skatina imtis atsakomybės.



4.3 VEIKLA

Pasvarstykite ir įvertinkite asmeninę egzistuojančią švietimo institucijos bendradarbiavimo patirtį iš kito asmens perspektyvos – kiek naudinga, kiek įdomu tai kitam bendruomenės nariui? Jei būtumėte eilinis bendruomenės narys (pasirinktinai: mokinio mama, tėvas, senelė ar senelis, vyresnis brolis ar sesuo, baigęs šią mokyklą abiturientas, socialinis ar šiaip bendradarbiavimo partneris), bendradarbiauti su mokykla jus skatintų:

Pristatykite savo mintis mažose grupėse ir aptarkite.

4.2. Veiklos vietos bendruomenėje organizavimas

Mokyklos bendruomenė nėra sala atviraime vandenyne. Ji egzistuoja tam tikroje apibrėžtoje teritorijoje, kurioje taip pat veikia ir kitos bendruomenės: politinės, religinės, kooperatinės, sporto, meno ir pan. Todėl neformaliojo ugdymo procesas gali persikelti ir į vietos bendruomenę. Ugdymo institucijos gali ne tik organizuoti neformalius renginius, inicijuoti teminius užsiėmimus, šventes, bet ir vykdyti projektinę veiklą.

Projekto metodas – tai mokymasis darant, veikiant, atliekant užduotis, susijusias su tam tikros problemos sprendimu. Šio metodo taikymas sudaro sąlygas ugdyti kritinio mąstymo įgūdžius sprendžiant realias problemas. Kartu tai būdas įtraukti bendruomenės narius į savo problemų sprendimą. Aktyvus piliečių dalyvavimas visuomeniniame gyvenime, sprendžiant vietos (miesto ar kaimo) problemas bei formuojant nuomonę ir ją reiškiant viešai, yra demokratinės ir pilietinės visuomenės pagrindas. Aktyviai veikiančios vietos bendruomenės rodo, kad savo jėgas suvieniję vietos gyventojai gali nuveikti gerokai daugiau nei samdomi ekspertai bei supančią aplinką padaryti malonesnę ir patogesnę (Pilietiškumas ir pilietinė visuomenė: lyginamoji pilietiškumo sampratos analizė, 2012). Pažymėtina, kad visuomenės dalyvavimas vietos savivaldos sprendimų priėmimo procese gerokai padidina vietos savivaldos institucijų sprendimų kokybę, jų įgyvendinimo efektyvumą, poveikį tikslinėms grupėms ir formuoja teigiamą visuomenės nuomonę.

Piliečių dalyvavimas derinant tam tikras viešosios politikos sritis ir darant įtaką sprendimų priėmimui gali būti suprantamas kaip bendravimas tarp piliečių ir valdžios, kai valdžia informuoja piliečius ir juos išklauso, o piliečiai išsako savo nuomonę ir pageidavimus valdžiai.

Projektus mokiniai gali vykdyti individualiai, kai neįmanoma dirbti grupėje, tačiau dažniausiai tai yra komandinė, grupinė veikla. Komanda išsirenka vadovą, planuoja veiklas, pasiskirsto užduotis pagal grupės narių interesus ir pasirengimą. Net ir nesidomėdamas dalyku, tačiau projekte atlikdamas patrauklias užduotis (pvz., apipavidalintojo, informacinių techno-

logijų specialisto, kalbos redaktoriaus), mokinys įgyja ir dalyko žinių bei gebėjimų, o mokymasis vien iš vadovėlio to nepasiektų.

Projektiniame darbe procesas toks pat svarbus kaip ir rezultatas. Mokiniai plėtoja savo mokymosi ir darbo stilių, mokosi bendradarbiauti, savarankiškai kelti klausimus, formuluoti problemas ir ieškoti jų sprendimo. Tai, ko mokiniai išmoka vykdydami projektus, pravers jiems ateityje konkuruojant darbo rinkoje, nes kuo toliau, tuo labiau įmonės ir įstaigos savo darbą grindžia projektine veikla.

Planuojant projekto veiklas verta pasiremti Petty (2008) pasiūlytais problemos sprendimo etapais:

- problemos suformulavimas;
- idėjų dėl reikalingų išteklių svarstymas;
- problemos tyrimas ir analizė;
- idėjų dėl problemos sprendimo eigos svarstymas;
- geriausio sprendimo kelio pasirinkimas;
- sprendimo parengimas;
- sprendimo patikrinimas ir priėmimas.

Vadove pateikiama konkreti, adaptuota projekto „Pilietis“ metodika (Martinėnienė, 1999). Šis projektas sudaro galimybes mokiniams imtis reikšmingos veiklos, kartu į veiklą įtraukiant vietos bendruomenę. Mokiniai iškelia vietos gyventojams svarbią problemą, ieško informacijos apie tai, kas ir kaip mėgina ją spręsti, bei pateikia savo siūlymus vietos bendruomenei ir žmonėms, kurie priima sprendimus. Tai puiki pilietinio dalyvavimo akcija, sudaranti sąlygas veikti platesnėje bendruomenėje.

Projekto „Pilietis“ metodika. Aprašymas

1 etapo tikslas – identifikuoti bendruomenėje dažniausiai aptinkamas problemas, kurias, daugumos manymu, turi spręsti valdžia.

- Pateikiamas opiausių neretai bendruomenei problemų sąrašas. Susipažinę su sąrašu, mažose grupėse vieni kitiems papasakokite, ką žinote apie šias problemas arba ką girdėjote apie jas kalbant, kiek jos svarbios jūsų bendruomenei. Gal žinote, kokia kita, čia neįvardyta, problema svarbi jūsų bendruomenei?

Bendruomenėje egzistuojančių problemų pavyzdžiai

- Kai kuriose vietovėse trūksta darbo vietų. Nedarbas lemia žemą gyvenimo lygį, skatina nusikalstamumą.
- Nusikalstamumas: baisu vaikščioti tamsiu paros metu, prireikus neprišauksi pagalbos.
- Mokyklose daug mokomasi to, ko visai neprireiks gyvenime; tai atima daug jėgų ir laiko, užuot užsiėmus naudinga veikla.
- Mokykloms valstybė skiria per mažai lėšų. Prasta materialinė bazė dažnai „gerinama“ renkant pinigus iš tėvų. Dėl to kyla konfliktų, nes ne visi tėvai gali jų duoti.
- Mokyklose demokratija sunkiai skinasi kelią, dažnai nepaisoma mokinių nuomonės.
- Jaunimas dažnai neturi kuo užsiimti laisvalaikio, trūksta jaunimo klubų, oficialių susibūrimo vietų.
- Neturėdami ką veikti, jaunuoliai ieško nuotykių gatvėje, patenka nusikaltėlių ar narkomanų įtakon.
- Atostogų ar kitu laisvu laiku jaunimui sunku legaliai įsidarbinti ir turėti savo pajamų.

- Jaunimas tampa vis labiau apolitiškas: neina balsuoti, nesidomi valstybės reikalais.
 - Kilus konfliktams ar prievartos atvejams šeimoje, jaunuoliams ir vaikams nėra kur laikinai prisiglausti, tenka slėptis rūsiuose, slampinėti gatvėmis.
 - Nepaisoma neįgalių žmonių poreikių: tik kai kur įrengti įvažiavimai invalidų vežimėliams; neregiam ir kurtiesiems trūksta informacijos.
 - Darbdaviai neoficialiai įdarbina žmones, dėl to jie praranda socialines garantijas. Dažnai darbdaviai nemoka žmonėms net minimalaus valstybės nustatyto atlyginimo.
 - Priimant į darbą, pasitaiko rasinės ir tautinės diskriminacijos atvejų.
 - Iki šiol jaučiami neigiami sovietinės kariuomenės padariniai gamtai.
 - Blogai tvarkomi sąvartynai: atliekos neperdirbamos. Tarp atliekų yra nuodingų medžiagų.
 - Iš užsienio į Lietuvą atvežama daug senų automobilių, kurie teršia orą.
- Namie paklauskite tėvų ir kaimynų, kokias problemas mato jie; visa tai užrašykite. Svarbu, kad tarp savęs ir su kitais žmonėmis aptartumėte, ką žinote apie savo bendruomenės problemas. Ši informacija vėliau padės pasirinkti vieną problemą, kurią tirsite. Pasidomėkite, ką apie pašnekovų minėtas problemas rašo laikraščiai. Paklauskite televizijos ir radijo naujienų. Ar kalbama apie šias problemas ir apie tai, kaip reikėtų jas spręsti. Užsirašykite, ką sužinojote. Saugokite informaciją, kurią surinksite atlikdami šias užduotis. Galbūt jos prireiks rengiant projekto dokumentų visumą.

II etapo tikslas – aptarti tai, ką pavyko sužinoti apie vietos bendruomenės problemas, ir pasirinkti vieną problemą, kuri toliau bus tiriamą.

- Mažose grupėse kiekvienas iš eilės papasakokite, ką sužinojote atlikdami namų užduotį. Perskaitykite, kokias problemas vietos žmonės laiko svarbiausiomis.
- Grupėje pasirinkite dvi problemas, kurių galėtumėte imtis. Tai turi būti problemos, kurias nors iš dalies privalo spręsti vietos valdžia.
- Pristatykite grupių pasiūlymus. Susitarkite, kokią problemą toliau tirsite. Jei nepavyks susitarti, atrinkite dvi populiariausias problemas ir balsuokite.

III etapo tikslas – nuspręsti, kur ieškoti papildomos informacijos apie problemą bei surinkti kuo įvairesnės informacijos apie tiriamą problemą ir apie tai, kaip siūloma ją spręsti.

- Numatykite informacijos šaltinius ir nuspręskite, kokiais šaltiniais naudositės. Tada pasidalykite į tyrimų grupes.
- Kiekviena tyrimų grupė turi surinkti informaciją iš vieno šaltinio. Tyrimų grupei padeda suaugę savanoriai pagalbininkai, bet jie neturi atlikti šio darbo. Visą surinktą informaciją išsaugokite; ją panaudosite rengdami projekto dokumentų visumą. Čia pateikti galimi informacijos šaltinių pavyzdžiai, bet gal surasite ir daugiau.

Informacijos šaltinių pavyzdžiai

1. **Bibliotekos.** Bendruomenės mokyklų, viešosiose, universitetų ar technikumų bibliotekose yra laikraščių ir kitų spaudinių, kuriuose rašoma apie jus dominančią problemą. Bibliotekų darbuotojai padės surasti reikalingus straipsnius. Čia dažniausiai už nedidelį mokestį galima padaryti reikalingos informacijos, praversiančios rengiant dokumentų visumą, kopiją.

2. **Laikraščių redakcijos.** Jei jūsų bendruomenėje yra laikraščių redakcijos ar jų atstovai, galite pamėginti kreiptis į juos. Žurnalistai renka informaciją apie bendruomenės problemas

ir apie tai, kaip valdžia jas sprendžia. Redakcijos ir žurnalistai galėtų pateikti iškarpy apie jus dominančią problemą, galbūt duoti nuotraukų.

3. **Mokslininkai.** Mokslo įstaigų darbuotojai ir universitetų dėstytojai gali būti tiriamos problemos žinovai. Savo miesto (rajono) telefonų knygoje turėtumėte rasti netoli esančių universitetų ar mokslo įstaigų telefonus. Ten paskambinus, turėtų patarti, į kuriuos dėstytojus ar mokslininkus kreiptis pagalbos.

4. **Teisininkai.** Dauguma teisininkų yra savo profesinių organizacijų nariai. Šios organizacijos kartais teikia viešas nemokamas paslaugas. Be to, esama teisinės konsultacijos skyrių prie savivaldybių ar kitų valstybinių įstaigų. Teisininkai yra puikūs informacijos šaltiniai.

5. **Bendruomenės organizacijos ir kitos interesų grupės.** Daug žmonių grupių domisi bendruomenės ir šalies problemomis. Jos vadinamos interesų grupėmis. Kai kurios iš jų veikia jūsų mieste ar rajone. Telefonų knygoje pamėginkite surasti bendruomenėje veikiančias sąjungas, asociacijas, visuomenines organizacijas, draugijas. Galbūt atliekant pirmąją namų užduotį pavyko sužinoti, kokios organizacijos domisi jūsų tiriamą problemą. Pedagogas ar suaugęs pagalbininkas gali padėti paskambinti ar laišku šių žmonių paprašyti informacijos.

6. **Įstatymų leidėjai.** Jūsų atstovai vietos savivaldoje ir Lietuvos Respublikos Seime privalo pastebėti problemas ir siūlyti, kaip jas spręsti. Jūsų atstovas Seime taip pat turi priimamąjį jūsų mieste ar rajone. Ten dirbantys žmonės padeda piliečiams gauti informacijos apie juos dominančias bendruomenės, regiono ar šalies problemas. Jūsų atstovas Seime galbūt galėtų gauti informacijos santraukų apie jus dominančią problemą iš Seimo Sekretoriato.

7. **Valstybės valdymo įstaigos.** Savivaldybės, apskrities ar šalies vykdomosios valdžios įstaigose dirbantys žmonės tikriausiai žino ir sprendžia jūsų tiriamą problemą. Šių įstaigų darbuotojai gali suteikti naudingos informacijos apie problemą ar apie tai, kaip valdžia ją sprendžia. Pavyzdžiui, savivaldybėje gali būti sveikatos apsaugos ar gamtos apsaugos skyriai.

IV etapo tikslas – sutvarkyti surinktą medžiagą ir nutarti, kaip siūlote spręsti problemą ir ko imsitės, kad valdžia atkreiptų dėmesį į tiriamą problemą.

- Dirbama mažose grupėse:
 - 1 grupė prisimins, ką sužinojo apie pasirinktą problemą.
 - 2 grupė prisimins, kaip valdžia ir įvairūs žmonės siūlo spręsti šią problemą.
 - 3 grupė pagalvos, koks problemos sprendimas labiausiai patiktų visiems (vėliau šį pasiūlymą svarstys visi) ir užsirašys keletą priežasčių, kodėl toks problemos sprendimas geresnis už kitus.
 - 4 grupė sugalvos, ką visi turėtų daryti, kad valdžia atkreiptų dėmesį į problemą ir siūlomą jos sprendimą.
- Pristatykite ir aptarkite grupių pasiūlymus.
- Svarbiausią surinktą medžiagą tvarkingai susekite į dokumentų rinkinį, kuriuo prireikus naudosis visos grupės. Į aplanką įsekite tik svarbiausios jūsų surinktos informacijos kopijas. Parenkite dokumentų rinkinio turinį. Spalvotais skirtukais galite atskirti rinkinio dalis.
- Kiekviena grupė turi parengti stendo dalį projekto rezultatams pristatyti:
 - 1 grupė paaiškina problemą. Ši grupė turi aprašyti pasirinktą problemą bei paaiškinti, kodėl ji reikšminga ir kodėl valdžia turėtų ją spręsti.
 - 2 grupė parodo įvairius problemos sprendimo būdus. Ši grupė turi parodyti, kaip mėginama spręsti problemą ir kokie siūlomi kiti problemos sprendimo būdai.

3 grupė rengia pasiūlymą, kaip spręsti problemą. Ši grupė turi parodyti, kaip klasė siūlo spręsti problemą, ir paaiškinti, kuo šis sprendimas geresnis už kitus.

4 grupė rengia veiksmų planą, kaip įtikinti valdžią priimti pasiūlymą. Ši grupė paaiškins planą, kaip daryti įtaką valdžiai, kad ši atkreiptų dėmesį į problemą ir siūlomą jos sprendimą.

V etapo tikslas – savo darbo rezultatus pristatyti kitiems – jūsų mokyklos ir vietos bendruomenei.

- Kiekviena darbo grupė pristato savo parengtą dalį, remdamasi atitinkama stendo dalimi. Grupės gali atskirai rengtis pristatyti atliktą darbą. Tačiau pabaigoje vertėtų parodyti vieni kitiems, kaip pasirengėte. Taip išvengsite pasikartojimų ir drauge parepetuosite savo kalbas.
- Kuo daugiau moksleivių turi kalbėti per projekto pristatymą. Turite parodyti, kad bendradarbiaujate taip pat kaip ir viso projekto metu.



4.4 VEIKLA

Mažose grupelėse įvertinkite pateiktos metodikos taikymo vietos bendruomenėje galimybes, privalumus ir trūkumus.

Grupių darbo rezultatus aptarkite.

5. VEIKLOS VERTINIMAS IR ĮSIVERTINIMAS

Į vertinimą reikia žiūrėti kaip į nenutrūkstamą vertinimo metodų visumą, apimančią nuolatinį ir neformalųjį vertinimą. Tai padeda mokiniams geriau suprasti mokymosi procesą ir išvengti nesusipratimų dėl vertinimo.

Grant Wiggins, Jay McTighe

5.1. Veiklos vertinimas tobulėjimui

Sunku įsivaizduoti šiuolaikinį gyvenimą be vertinimo: vertinimas lydi žmogų visą gyvenimą ir vertiname įvairias žmogaus veiklos sritis. Visą gyvenimą trunkantį žmogaus ugdymą ir saviugdą taip pat lydi įvairūs vertinamieji veiksmai. Kritiškai vertinami konkretūs veiksmai ir jų veiksmingumas padeda nustatyti kylančių sunkumų priežastis ir siekti veiklos efektyvumo. Vertinimas laikomas ne vienkartinio veiksmu, o ilgalaikiu procesu, kurio metu kaupiama tam tikra informacija, padedanti įvertinti progresą. Pažymėtina, kad konkreta us proceso eigoje vykdomas vertinimo procesas turi būti sistemiškai kartojamas, lyginant gautus rezultatus, įvertinimas vykdomas kiekvieno proceso pabaigoje (Žydzūnaitė, Mejerytė-Narkevičienė, Vetrenkienė, 2009). Taigi vertinimas – procesas, kuriuo siekiama ne tik įvertinti veiklą, bet ir suteikti informaciją apie stipriąsias ir tobulintinas veiklos ypatybes.

Procesų atžvilgiu veiklos vertinimo samprata suprantama kaip procesas, per kurį matuojamas praeities veiksmų efektyvumas ir efektingumas, arba kaip informacinio pobūdžio procesas, per kurį gaunamas grįžtamasis veiklos rezultatų ryšys.

Vertinimas yra tyrimų inovacijų procesas, kuris sudaro prielaidas suprasti konkrečius veiklos rezultatus. Turint vertinimu grįstus įrodymus galima tobulinti ir (ar) optimizuoti veiklas, o ypač jų poveikį veiklai jos vykdymo laikotarpiu ir ją baigus.

Veiklos vertinimo procesas susideda iš šių etapų:

- vertinimo kriterijų pasirinkimo;
- duomenų rinkimo ir valdymo;
- informacijos valdymo;
- veiklos vertinimo ir įsivertinimo;
- grįžtamojo ryšio.

Kiekvieną veiklą vertinti reikia nuolat. Veikla gali būti vertinama pagal funkcijas, procesus arba bendrai. Toliau pristatomos praktikoje plačiai naudojamos veiklos vertinimo sistemos (Slizytė, 2009).

Subalansuotų rodiklių sistema. Šios sistemos tikslas – suteikti visapusišką informaciją apie vykdomą veiklą, susikonsoliduoti į kritines veiklos sritis. Pagal šią sistemą vertinamos keturios dimensijos: indėlis, vartotojai, vidiniai procesai (kaip siekiama patenkinti vartotojų poreikius) ir mokymasis. Visos subalansuotų rodiklių sistemos vertinimo dimensijos susijusios abipusiais ryšiais. Taikant šią sistemą veiklos vertinimui būtina įvertinti ir šiuos svarbiausius veiklos elementus: tikslus; veiklos strategijas; planuojamus rezultatus ir vertinimo kriterijus.

Veiklos vertinimo prizmė. Vertinimo sistema, nurodanti pagrindinius veiklai įtaką darančius veiksnius, kurie turi būti įtraukiami į veiklos vertinimą. Pagal šią sistemą pirmiausia būtina išsiaiškinti, kas yra organizacijos įtakotojai ir kokie jų poreikiai. Skiriami tokie vertinimo objektai: įtakos darytojų pasitenkinimas, veiklos strategija, procesai, ištekliai, įtakos darytojų bendradarbiavimas.

Veiklos vertinimo piramidė – vertinimo sistema, kurios pagrindiniu pranašumu laikomas hierarchinio požiūrio į veiklos vertinimą susiejimas su procesų analize. Veiklos vertinimo piramidė susideda iš 5 lygmenų: aukščiausiam lygmenyje yra organizacijos strategija ir vizija. Antrajame lygmenyje numatomi bendruomenės narių vaidmenys ir tikslai. Trečiajame vertinamas vartotojų pasitenkinimas. Ketvirtajame lygmenyje vartotojų pasitenkinimas išreiškiamas per kokybės, laiko ir nuostolių vertinimo kriterijus. Pastutinis lygmuo, kai vertinama kasdienė veikla ir kasdieniai procesai.

Rezultatų ir lemiančiųjų veiksmų matrica. Pagrindinis dėmesys turi būti skiriamas rezultatams pasiekti reikalingų veiksmų nustatymui. Skiriami du pagrindiniai veiklos vertinimo kriterijų tipai: veiklos vertinimo kriterijai, lemiantys veiklos rezultatus (kokybė, lankstumas, išteklių panaudojimas ir inovacijos), veiklos vertinimo kriterijai, atspindintys rezultatus (konkurencingumas).

Integruota veiklos vertinimo sistema. Pagrindiniai integruotos veiklos vertinimo sistemos pranašumai – vientisumas ir hierarchinis išdėstymas: aukštesnio lygio tikslai, suformuluoti atsižvelgus į žemesnio lygio veiklą, yra nuleidžiami žemesniam lygiui, o iš apačios į viršų turi būti užtikrinama būtina komunikacija. Hierarchinis išdėstymas – bendras veiklos tikslų ir institucijos politikos išdėstymas, apimant šiuos lygius – bendrą organizacijos, procesų organizacijoje ir konkrečios veiklos. Esminiai vertinimo objektai: įtakos darytojai, kontrolės mechanizmas, išorinis vertinimas, tobulinimo tikslai, vertinimo kriterijai.



5.1 VEIKLA

Mažose grupėse pasirinkite vieną iš pateiktų veiklos vertinimo sistemų ir pritaikykite ją neformaliojo ugdymo veiklos vertinimui.

Pasibaigus veiklai skirtam laikui, grupelių atstovai pristato ir pakomentuoja parengtas neformaliojo ugdymo veiklos vertinimo sistemas.

Nuspręskite, kuri sistema neformaliajame ugdyme tinkamiausia.

5.2. Vertinimas ugdymo procese

Aptariant vertinimo vietą mokymo ir mokymosi procese galima pastebėti, kad jis gali turėti labai įvairius tikslus ir paskirtį. Pagrindinė vertinimo ugdymo procese paskirtis – padėti mokiniams mokytis. To siekiama nuolat mokiniams teikiant konstruktyvų atsaką, įtraukiant juos į vienas kito vertinimo ir įsivertinimo veiklas.

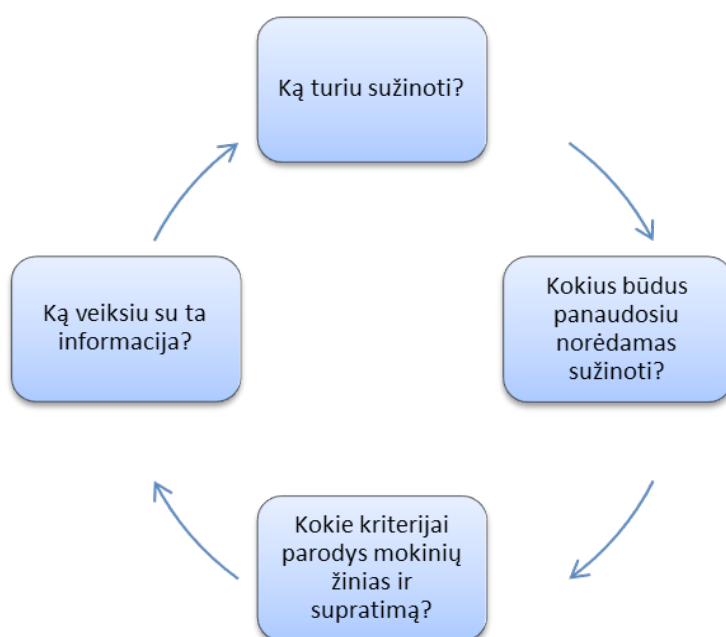
Vertinime dalyvauja asmenys, kuriems vertinimas padeda ir daro įtaką:

- Mokiniais vertinimas padeda mokytis, nes suteikia grįžtamąjį ryšį, leidžiantį sužinoti, ką mokinys pasiekė ir ką turėtų gerinti.
- Mokytojams vertinimas suteikia informaciją apie vaikų mokymąsi.
- Vertinimas suteikia informaciją apie pasiekimus ir pažangą tėvams, kitiems mokytojams ir (arba) mokyklai (Pollard, Collins, Simco, Swaffield, Warin, Warwick, 2002).

Kadangi vertinimas mokiniui yra svarbus mokymosi motyvacijos skatulys, todėl vertinimo įtaka jam gali būti teigiama, neigiama, o kartais netgi žalinga. Vadinasi, vertinimas vienaip ar kitaip veikia asmenybę: atneša sėkmę ir pasitikėjimą savimi gerai atlikus užduotį arba nerimą dėl savo gabumų ir gebėjimų patyrus nesėkmę tam tikroje situacijoje. Todėl labai svarbu, kad mokytojai, siekdami skatinti mokymąsi, patikrinti mokymo esmės supratimą, gebėjimus, požiūrį į mokymąsi, tikslingai ir veiksmingai naudotų įvairias vertinimo metodikas.

Neformaliojo ugdymo procese vertinimas turėtų informuoti mokinį apie jo pasiekimus, tobulintinus aspektus, skatinti motyvaciją dalyvauti neformaliojo ugdymo veikloje, nukreiptoje į jo gebėjimų sklaidą, asmenybės, orientuotos į nuolatinį mokymąsi, ugdymą. Be to, veiksmingas vertinimas sudaro sąlygas mokiniui pačiam ugdytis savęs vertinimo įgūdžius. Savęs vertinimo įgūdžius mokiniai ugdo mokydamiesi vertinti savo paties žingsnius ir pasinaudoti savo pastangų galimybes. Suvokimas, kokių žinių ir įgūdžių reikės ateityje, mokėjimas lyginti darbo būdus, išgales bei rezultatus su kitų darbu, daryti išvadas, ko trūksta ar kuo būtų galima padėti kitam, – pagrindiniai savęs ugdymo rezultatai.

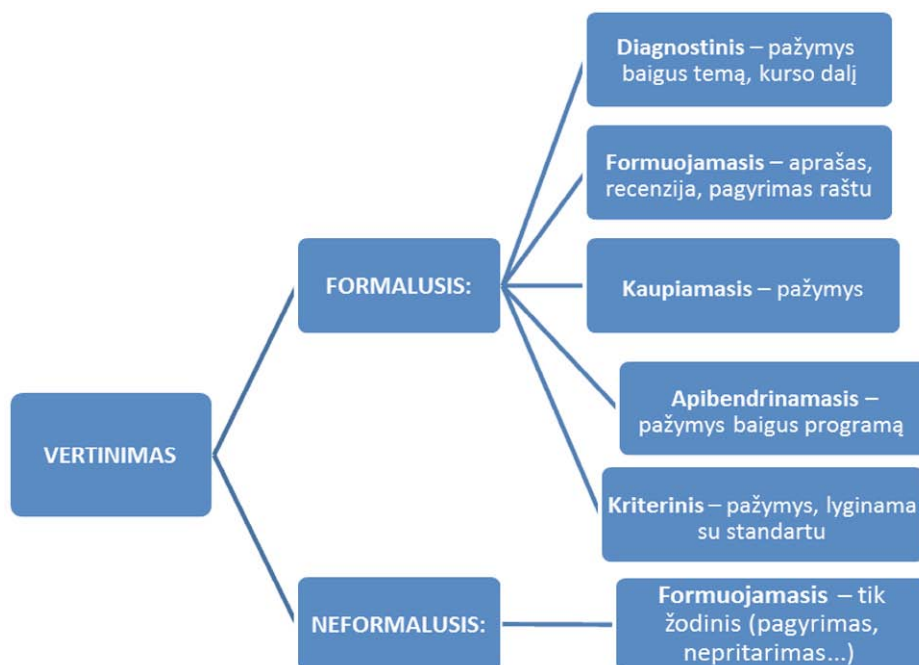
Nesvarbu, koks vertinimo tikslas ir kokio pobūdžio vertinimas bus, jam reikia pasiruošti, t. y. numatyti procedūros žingsnius, metodus, parengti vertinimo užduotis (5.1 pav.).



5.1 pav. Vertinimo planavimo etapai

Atlikdami vertinimą ne visuomet susimąstome, kam, kokių tikslų vertiname. Vertinimo tikslai formuluojami tam, kad galėtume suvokti, kokių tikslų atliekami vertinamieji veiksmai, pasitelkiami tam tikri vertinimo modeliai ir metodai, kuriuos sąlygoja vertinimo būdas ir tipas.

Vertinimo sampratoje skiriami du pagrindiniai vertinimo būdai (5.2 pav.).



5.2 pav. Vertinimo būdai ir tipai

Formalusis vertinimas – taikomas vertinant žinias, įgūdžius, dalykinius bei bendruosius gebėjimus, nustatant pažangą. Neformalusis vertinimas vyksta nuolat: stebint, susidarant nuomonę, kalbantis, diskutuojant, jaučiant mokinių reakciją, grįžtamąjį ryšį. Vertinama mokinio asmenybės raida, jo vertybinės nuostatos, bendrųjų gebėjimų plėtotė.



5.2 VEIKLA

Kokius vertinimo būdus taikote jūs? Kokie vertinimo būdai jums labiausiai pasiteisino?

Pasidalykite savo patirtimi su kolega.

Neformaliojo vertinimo esmė – geranoriškas mokytojo ir mokinio bendradarbiavimas. Neformalusis vertinimas gali būti tik žodinis. Kiekvienas vertinimo įforminimas jau yra formaliojo vertinimo išraiška.

Siekdamas kurti ugdymui palankią aplinką, kurioje ugdomi kritinio mąstymo gebėjimai, neformaliojo ugdymo pedagogas privalo taikyti formuojamąjį vertinimą, nes tai nuolatinis grįžtamasis ryšys, pagalba mokiniui tobulėti. Jo esmė – numatyti mokinio gebėjimų ugdymo perspektyvą, kelią ir padėti siekti geresnių pagal išgales rezultatų. Formuojamasis vertinimas nesiejamas nuo pažymio, jo tikslas – ne kontroliuoti, o padėti mokiniui. Mokinio veikla vertinama žodžiu ar raštu tada, kai norima padėti, padrąsinti, nukreipti tam tikrai veiklai.

Formuojamasis vertinimas skirtas:

- nustatyti mokiniams kylančius sunkumus;
- pamatuoti pažangą per tam tikrą laiką;
- teikti mokiniams informaciją, kaip tobulinti mokymąsi.

Formuojamasis vertinimas vyksta nuolat – kiekvieną dieną, kiekvieną pamoką, taip pat ir ne pamokos metu: mes stebime mokinius, renkame ir interpretuojame įrodymus apie tai, kaip jiems sekasi, ir naudojame šią informaciją siekdami juos motyvuoti, padėti įsitraukti į aktyvų ugdymosi procesą, ugdyti mokėjimo mokytis gebėjimus ir koreguoti savo mokymąsi taip, kad pasiektų aukštesnių ugdymosi rezultatų. Pasitelkdami formuojamąjį vertinimą turime unikalią galimybę dalyvauti mokinio ugdymosi procese, jį pastiprinti ir koreguoti tuo metu, kai mokiniui labiausiai to reikia.

Taigi formuojamasis vertinimas yra ugdymo ir ugdymosi proceso dalis – vertinimas vardan mokymosi, kuris suteikia mokiniams daugiau išgalių mokytis (Weeden, Winter, Broadfoot, 2005). Autorių teigimu, reikia atkreipti dėmesį, kad formuojamasis vertinimas efektyviai taikomas tik tada, kai mokytojas siekia padėti mokiniams mokytis, o ne tik matuoja, ko jie išmokę.

Formuojamasis vertinimas pedagogams gali suteikti puikią grįžtamąją informaciją bei išankstinę informaciją, padėsiančią efektyviau planuoti ugdymo procesą. Mokiniais formuojamojo vertinimo įgūdžiai turi lemiamą reikšmę, nes padeda tobulinti ir valdyti pasiekimus.

Pasak Weeden, Winter, Broadfoot (2005), **formuojamąjį vertinimą taikantys pedagogai susiduria su šiais iššūkiais** – jiems tenka:

- Nuspręsti, kokių pradinių pokyčių galėtų padaryti savo praktikoje, kad padėtų mokiniams aktyviai dalyvauti ugdymo procese, aiškiai suvokti, kaip jiems sekasi šiuo metu, ir nuspręsti, ką jie turi daryti.
- Pripažinti, kad mokinio sėkmę smarkiai veikia mokytojo lūkesčiai, ir ieškoti strategijų, kurios mokinių motyvaciją paveiktų teigiamai.
- Daugiau laiko skirti darbų vertinimui ir komentavimui, nors, kaip rodo patirtis, vėliau ši problema išnyksta.
- Išmokti rinkti ir vertinti duomenis fiksavimo tikslais <...> Vertinimas tampa formuojančiuoju, jei mokiniai ir pedagogai surinkta informacija naudojami.
- Pripažinti, kad pokyčiams įgyvendinti reikia laiko ir kitų paramos.

Apibendrinant galima teigti, kad kiekvienos veiklos vertinimas yra sistemingas veiklos ir rezultatų naudingumo tyrimas, padedantis nustatyti, kaip pasiekiami išsikelti tikslai ir kokius tikslus galime kelti į ateitį. Ugdomosios veiklos vertinimas siejamas su mokytojo darbo ir mokinio mokymosi tobulinimu.

5.3. Grįžtamojo ryšio organizavimo galimybės neformaliojo ugdymo procese

Vienas iš būdų, kaip pedagogai gali skatinti savo mokinius mąstyti, – teikti jiems grįžtamąją informaciją. Vis dėlto dažniausiai šį procesą lydi du esminiai pavojai. Pirma, grįžtamasis ryšys neturėtų būti suprantamas tik kaip pagyrimai, galintys atrodyti dirbtini ir nepagrįsti. Antra, tai neturėtų būti tik klaidų taisymas, galintis sumenkinti mokinio pasitikėjimą savo jėgomis.

Jokia ugdymo sistema negali efektyviai funkcionuoti, jei nėra grįžtamosios informacijos apie ugdymo ir ugdymosi rezultatus. Kitaip tariant, grįžtamojo ryšio siekiama paskatinti mokinius ir pedagogus drauge aptarti ugdymo ir ugdymosi procesą.

Tačiau grįžtamasis ryšys niekuomet nėra pats sau tikslas, juo reiškiami specifiniai klausimai ir interesai. Grįžtamasis ryšys – informacija apie veiklos rezultatus bei veiksmingumą, kuri tam tikru pavidalu pasiekia jos dalyvius ir kurių pagrindu vykdoma tos veiklos korekcija. Grįžtamasis ryšys vyksta nuolat arba periodiškai taikant įvairias priemones.

Kiekvieno grįžtamojo ryšio rezultatus būtina aptarti ir įgyvendinti, antraip jis taps beprasmiu laiko švaistymu. Konstruktyvus grįžtamasis ryšys nėra tik teigiami atsiliepimai bei pastabos: jo metu akcentuojama tai, kas taisytina, tačiau nurodomos ir alternatyvos, kaip tai padaryti.

Grįžtamasis ryšys svarbus dėl to, kad jis atlieka formuojančiąją vertinimo funkciją. Kiekvieną kartą turime nuspręsti, kokia informacija apie mokinių pasiekimus ir pažangą jiems reikalingiausia ir koku būdu ją pateikti nepamirštant mokiniui „duoti konkretų patarimą, kaip „užtaisyti“ spragą tarp dabartinio mokymosi ir to, ko siekiama“ (Pollard, Collins, Simco, Swaffield, Warin, Warwick, 2002).

Pedagogui pateikiant grįžtamąją informaciją pradėti siūloma nuo teigiamų aspektų, kadangi teigiama informacija palankiai veikia mokinio savigarbą. Išgirdęs, ką pavyko padaryti gerai, mokinys bus geriau pasirengęs suprasti trūkumus ir suvokti, kokios pagalbos reikia.

Pirmiau pateikus pozityvų grįžtamąjį ryšį skatinamas asmens pasitikėjimas savimi, o tada jis yra labiau linkęs geriau priimti ir negatyvią grįžtamąją informaciją, mažiau priešinasi informacijai apie savo klaidas.

Teigiamas grįžtamasis ryšys, pateiktas po neigiamo, mažiau girdimas ir suvokiamas kaip pozityvus.

Informacijos reikėtų pateikti tiek, kiek mokinys, remdamasis savo patirtimi, gali jos priimti, kad ji būtų naudinga. Siekiant padėti mokiniui, labai svarbu, kad grįžtamoji informacija būtų pagrįsta konkrečiais pavyzdžiais ar specifiškomis situacijomis ar įvykiais. Būtina jam paaiškinti, ką jis padarė labai gerai, kokių buvo trukdžių, ką ir kaip turėtų tobulinti (kokias užduotis atlikti, kokius veiklos būdus pasirinkti, kaip pasitikrinti). Tačiau pasirinkti turėtų pats mokinys. Tokia galimybė padėtų ugdyti asmeninę atsakomybę už savo rezultatus.

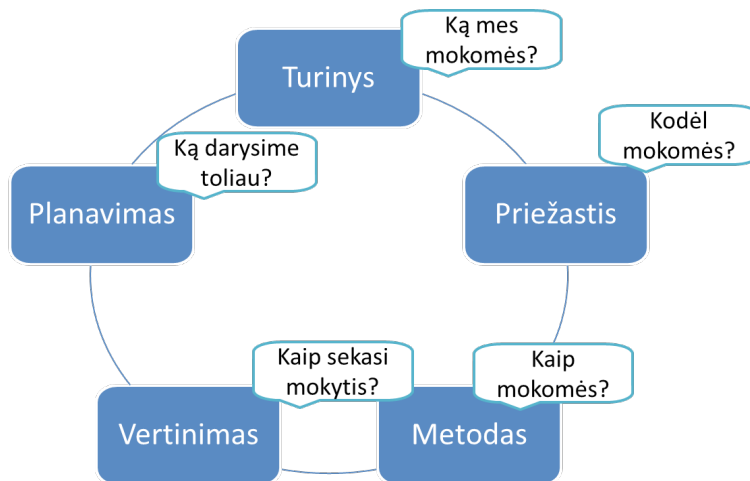
Dažnai pedagogui lengviau suteikti grįžtamąją informaciją taip, kad ji stiprintų mokinio motyvaciją tada, kai jis žino, kaip pats mokinys vertina savo pasiekimus. Todėl kartais verta prieš suteikiant grįžtamąją informaciją paprašyti mokinį įsivertinti atliktą darbą.

Veiksminga grįžtamojo ryšio informacija mokiniui gali būti teikiama įvairiais būdais (žodžiu, raštu) arba neverbaline forma. Kartais pakanka tik pritariamai linktelti ar nusišypsoti, kad mokinys suprastų, jog darbą atlieka tinkamai; kitą kartą reikia individualiai pasikalbėti su mokiniu ir (ar) pateikti komentarą. Atskirais atvejais pakanka pateikti tik apibendrintus vertinimo rezultatus, nurodant atliktų darbų privalumus, trūkumus, tipines klaidas bei galimybes siekti aukštesnių rezultatų.

Prieš pateikiant grįžtamąją informaciją svarbu apgalvoti, ką norima pasakyti, kodėl tai svarbu pasakyti, kada tinkamiausias laikas pateikti informaciją, kokioje aplinkoje bus kalbama.

Teikti mokiniams grįžtamąjį ryšį – viena iš svarbių kiekvieno pedagogo užduočių. Tačiau gauti grįžtamąjį ryšį iš mokinių ir pasinaudoti jų patyrimu bei jų, kaip savo srities ekspertų, žiniomis – vis dar nepakankamai dažnai taikoma praktika.

Norėdami įvertinti, ko mokiniai išmoko dalyvaudami neformaliojo ugdymo veikloje, kaip jie vertina jūsų organizuotą neformaliojo ugdymo pamoką, turime sulaukti grįžtamojo ryšio iš mokinių. Mokinių grįžtamasis ryšys, viena vertus, padeda geriau suprasti ugdymo ir ugdymosi procesus, kita vertus, – suteikia pedagogui galimybę patikrinti savosios pedagoginės veiklos sėkmingumą.



5.3 pav. Mokinių grįžtamojo ryšio organizavimas

Mokinių grįžtamasis ryšys turi padėti atlikti ugdomosios veiklos analizę bei vertinimą pateikdamas atsakymus į klausimus, ar veikla gerai organizuojama, ar joje gausu įvairovės, ar ji veiksmingai vedama. Toliau aptarsime žingsnius, padedančius mokytojui planuoti ir organizuoti mokinių grįžtamąjį ryšį (5.3 pav.)⁵.

Aktyvus mokinių nuomonės teiravimasis jau yra pirmasis žingsnis bendradarbiavimu paremto pedagogų ir mokinių tarpusavio bendravimo link. Tai reiškia, jog mokytojui tenka kelti sau konkrečius klausimus, padėsiančius nustatyti grįžtamojo ryšio paskirtį ir tikslus:

- Ką noriu pasiekti mokinių grįžtamojo ryšio? Kokios naudos tikiuosi iš to sau ir savo mokiniams?
- Koku būdu išsiaiškinti, ar mano pedagoginė veikla sėkminga?
- Koku būdu aš, kaip mokytoja (-s), galiu patobulinti savo ugdomosios veiklos kompetenciją?

Kitas pedagogo žingsnis planuojant mokinių grįžtamąjį ryšį – išsiaiškinti, ką iš tiesų jis siekia sužinoti. Jeigu pasinaudoti mokinių grįžtamojo ryšio jis nori vien savo reikmėms, temas pedagogas pasirenks remdamasis savais praktiniais klausimais ir poreikiais. Grįžtamojo ryšio temos gali išsirutulioti iš asmeninio tobulėjimo keliamų pedagogo tikslų, iš ugdomojoje veikloje sukauptos patirties refleksijos ir iš mokinių pateiktų minčių bei pastabų. Radus atsakymą į šį klausimą, pasirinkti tinkamus metodus, išsirinkti arba pačiam sukurti grįžtamojo ryšio instrumentus paprastai jau būna kur kas lengviau.

Tipiški klausimai, kuriuos kelia sau pedagogas:

- Ką ypač norėčiau sužinoti apie savo pamoką?
- Kokie pamokos veiksniai skatina, o kokie trukdo mokiniams mokytis klasėje?
- Koku būdu pamatyti, ką iš mano mokymo pasiima pavieniai mokiniai ir kokius individualius mokymosi procesus jis sužadina?

⁵ Parengta remiantis IQES online Lietuva platformoje pateikta metodine medžiaga. Interneto prieiga: <https://iqeson-line.lt/>.

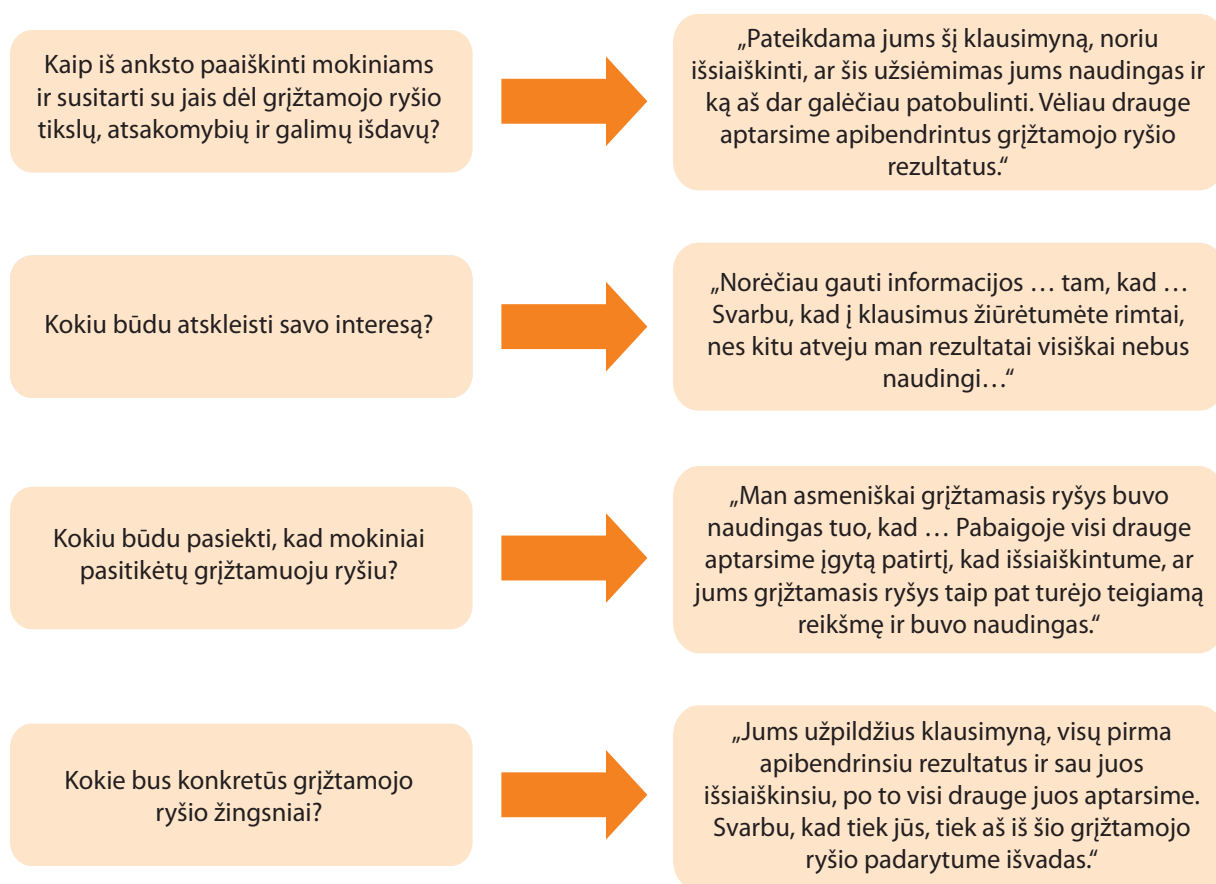
- Kaip sužinoti, kokios veiklos mokiniams patrauklios, o kokios – ne?
- Kaip paskatinti mokinius apgalvoti savo mokymosi procesus ir savo elgseną darbo bei bendradarbiavimo metu?
- Kokios mokinių stiprybės ir silpnybės? Kurioje srityje pastebimas ypatingas ugdymo poreikis?

Taikant grįžtamąjį ryšį jo sąlygos, struktūra ir eiga nuo pat pradžių privalo būti visiems gerai žinomi ir visiems privalu jų laikytis. Todėl pedagogai nustato mokinių grįžtamojo ryšio tikslus, turinį ir metodą.

Kiekvienas, kuris teikia grįžtamąjį ryšį, privalo žinoti, kas bus daroma su surinktais duomenimis, kam jie bus perduoti ir koku būdu jie bus toliau apdorojami. Kuo mokiniams aiškiau, ko siekiama grįžtamuju ryšiu ir kokių išdavų galima tikėtis, tuo didesnė tikimybė, jog į grįžtamąjį ryšį bus žiūrima rimtai ir bus pateikiami atviri atsakymai.

Norint geriau suprasti, kaip mokiniai mokosi ir vertina užsiėmimus, svarbu, kad tarp mokinių ir pedagogų vyktų dialogas. Pedagogas privalo išsiaiškinti betarpišką savo užsiėmimo poveikį, kitaip jis negalės įvertinti jo efektyvumo (5.4 pav.).

Nustačius ir aptarus grįžtamojo ryšio taisykles, pedagogui, siekiančiam organizuoti mokinių grįžtamąjį ryšį, svarbu pasirinkti grįžtamojo ryšio metodus ir instrumentus, išklaudyti, klausinėti, atsakyti.



5.4 pav. Grįžtamojo ryšio taisyklių nustatymo schema

Jeigu pedagogas nusprendžia, jog norėtų gauti iš mokinių grįžtamąjį ryšį, jis gali pradėti nuo trumpų mokinių atsiliepimų apie pamoką. Tokioms trumpoms grįžtamojo ryšio formoms paprastai pakanka 5–10 minučių.

Trumpi atsiliepimai apie užsiėmimą:

- pateikiami užsiėmimo arba užsiėmimų ciklo pradžioje, jiems vykstant arba pabaigoje;
- greitai ir aiškiai pateikia atsakymus į iš anksto sutartus klausimus;
- suteikia galimybę, siekiant užsiėmimų optimizavimo, sužinoti spontanišką mokinių nuomonę.

Grįžtamojo ryšio metu svarbu kalbėti pagrįstai, argumentuojant, kas sujaudino, kokius sukėlė jausmus, kalbėti apie požiūrį, asmens veiklą, bet ne apie asmenį. Svarbu suteikti besimokančiajam galimybę kalbėti, klausti, tartis, ką daryti, kad pasiektų norimą rezultatą. Pedagogas turėtų pateikti pasiūlymų mokinio veiklos tobulinimui, kad būtų pasirinkimo galimybė.

Pateikiamos kelios trumpos grįžtamojo ryšio organizavimo galimybės.

Autoportretas. Parengiami lapai su veido ovalu. Pedagogas skaito klausimus, mokiniai piešia veidą.

Ausys: Kaip atidžiai jūs klausėtės? (dešinė ausis). Ar mokymas buvo vertas jūsų atidaus klausymosi? (kairė ausis).

Akys: Kaip jums sekėsi dalyvauti? (dešinė akis). Ar gerai buvo iliustruotas mokymas? (kairė akis).

Burna: Kaip jums sekėsi kalbėti?

Nosis: Kaip sekėsi „užuosti“ naujus dalykus, kuriuos galėtumėte vėliau panaudoti?

Plaukai: Kaip mokymas sudomino jus: ar privertė „jūsų plaukus pasišiaušti“?

Visi piešiniai pakabinami. Labai svarbu apibendrinti visus atsakymus prašant mokinių paaiškinti savo vertinimus. Pratimas turėtų paskatinti mokinius būti aktyviais mokymo proceso dalyviais.

Žaibiška apklausa. Gali būti taikoma siekiant surinkti mokinių atsiliepimus apie neformaliojo ugdymo užsiėmimą ar tam tikrą veiklą, ugdyti mokinių gebėjimą reflektuoti bei įsivertinti. Šios apklausos pavyzdys pateikiamas 5.3 veiklos aprašyme.

Vertinimo skalė. Tiesioginis grįžtamasis ryšys, teikiamas iš karto pasibaigus užsiėmimui, renginiui ar veiklai. Lentoje ar ant didelio popieriaus lapo nubraižomos viena ar kelios skalės (nuo 1 – visiškai neatitinka iki 10 – labai atitinka) ir prie jų prirašomi teiginiai, kuriuos mokiniai turi įvertinti. Pavyzdžiui: buvo įdomu, nuotaika buvo puikė; aš aktyviai dalyvavau ir pan.

Mano nuotaika. Per trumpą laiką leidžia susidaryti išpūdį apie mokinių nuotaikas bei tai, ką užsiėmimuose reikėtų pakeisti. Keturiuose plakatuose, kurių kiekvienas iliustruotas atitinkamu veiduku, mokiniai gali pažymėti savo esamą jausminę būseną. Tą galima padaryti prie atitinkamų veidukų simbolių klijuojant spalvotus taškus arba spalvotais rašikliais dedant prie jų brūkšnelius.





5.3 VEIKLA

Prisiminkite apie savo organizuojamą neformaliojo ugdymo veiklą. Užbaikite sakinius:

- *Man svarbu*
- *Mano mokiniams patinka*
- *Dažniausiai per pamokas mes*

Po veiklos kiekvienas pasidalykite savo mintimis.

Grįžtamajam ryšiui, kuriame naudojami klausimynai, reikia daugiau laiko. Tačiau klausimynai turi privalumą: jų dėka galima gauti diferencijuotą savo mokymo ir mokinių mokymosi vaizdą.

Grįžtamasis ryšys naudojant klausimynus:

- taikomas reguliariai (pvz., 1–2 kartus per metus);
- teikia esminę informaciją apie svarbius neformaliojo ugdymo užsiėmimo ir mokymosi kokybės požymius;
- suteikia galimybę gauti anoniminius visų mokinių atsiliepimus.

Gavus grįžtamąjį ryšį, reikia taip apdoroti duomenis, kad gautus rezultatus būtų galima visų pirma interpretuoti individualiai, o po to aptarti juos drauge su mokiniais bei prireikus – su kolegomis. Apdorojus ir interpretavus duomenis individualiai, būtina juos aptarti drauge su mokiniais. Atvirai pristčius mokiniams grįžtamojo ryšio rezultatus ir įtraukus juos į diskusiją apie tai, kokias išvadas reikėtų iš jų padaryti, mokiniai supranta, jog į juos žiūrima rimtai. Tai skatina juos ir vėliau noriai teikti grįžtamąjį ryšį bei dalyvauti vertinimuose. Pavyzdžiui, kiekvienam mokiniui galima pateikti kopiją su apdorotais apklausos duomenimis.

Grįžtamojo ryšio duomenų interpretavimas drauge su kitais pedagogais padeda savąjį požiūrį išplėsti daug patirties šioje praktinės veiklos srityje turinčių kolegų perspektyvomis. Kolegos, kaip „kritiški draugai“, gali patvirtinti mokinių pasisakymus arba atkreipti jūsų dėmesį į jų sąlygiškumą, geranoriškai išsakyti abejones, padrąsinti ir palaikyti arba, pateikdami klausimų, padėti rasti pamokos optimizavimo galimybių.



5.4 VEIKLA

Naudodami „Šešių mintijimo kepuraičių“ techniką, įvertinkite grįžtamojo ryšio organizavimo neformaliojo ugdymo procese teoriją ir praktiką.

Šešios mintijimo kepuraitės. Kiekviena grupė gauna tam tikros spalvos kepuraitę, kurią dėvėdami grupės nariai mąsto ir vertina pagal kepuraitės spalvą reiškiančius reikavimus. Naudojant „Šešių mintijimo kepuraičių“ techniką, sudaromos galimybės pateikti kuo daugiau požiūrių į tą pačią problemą, plėtoti dialogą tarp prieštaraujančių pusių. *Kepuraičių naudojimo ypatumai:*

- kepuraitės galima naudoti apmąstant bet koki dalyką;
- kepuraitės padeda peržengti išankstines nuostatas ir išvėgti naujas galimybes;
- kepuraičių naudojimas teikia naujos patirties, leidžiančios išplėsti mąstymą.

Baltoji kepuraitė

1. Ją dėvime, kai domimės faktais: $1+1 = 2$. Jūsų vertinimas neutralus. Dažniausiai vertinate kaip kompiuteris, be emocijų.
2. Jos reikia moksle, pavyzdžiui, renkant matematikos, istorijos ar kitų mokslų faktus.
3. Tuo metu lieka veikti ir kiti mąstymo būdai, balta kepuraitė tiesiog reiškia, kad domimės faktais.

Raudonoji kepuraitė

1. Mąstymas susijęs su emocijomis ir jausmais. Raudona – šilta, net karšta spalva, todėl ji simbolizuoja mąstymą, kurį valdo emocijos.
2. Kai esame linksmi arba liūdni, tai veikia ir mūsų mąstymą. Privalome susikaupti ir nusiraminti, tuomet emocijos, jausmai ir mąstymas įgyja pusiausvyrą.
3. Raudonoji kepuraitė žymi subjektyvų mąstymą. Domimasi, kaip tai paveiks mane, ką laimėsiu aš ir pan. Šis mąstymas būdingas tiems, kurie visuomet nori būti teisūs.

Geltonoji kepuraitė

1. Geltona spalva primena saulę, šiltas, laimingas dienas, todėl šiuo atveju mąstymą vadiname pozityviu. Dėvėdami šią kepuraitę, reiškinius, mintis ar idėjas matome šviesiomis spalvomis, stengiamės išvengti gerąsias puses.
2. Mąstyti pozityviai labai svarbu: pozityviai mąstantis žmogus išradingesnis, kūrybiškesnis. Būdami liūdni mažai ką galime sugalvoti.
3. Visas bėdas ir negandas palikite Dievo valiai. Pasimatuokite geltoną kepuraitę ir būkite linksmi bei kūrybingi!

Juodoji kepuraitė

1. Jau spalva rodo, kad šis mąstymas – juodas. Matome tik neigiamus reiškinio ar mąstymo aspektus.
2. Neigiami jausmai ar mintys turėtų pasikeisti, tiesiog nukreipkite energiją kita linkme, ją perkeltkite į kitą sritį, pamėginkite rasti teigiamų dalykų.
3. Šis mąstymas labai svarbus, nes padeda išvengti galimų klaidų. Šiuo požiūriu juodoji kepuraitė žymi kritišką mąstymą, išpėjantį apie galimus keblumus.

Žalioji kepuraitė

1. Tai pati „reikliausia“ kepuraitė, nes ji žymi kūrybišką mąstymą.
2. Jei jums patinka menai: tapyba, muzika ar poezija, jei kiekvieną dieną kyla daugybė naujų minčių, jei sugalvojate, kaip daryti įdomius, neįprastus dalykus, – nešiojate šią kepuraitę.
3. Galima net nežinoti, iš kur atkeliauja naujos mintys, svarbu, kad jų jums kyla ir jas priimate. Dėvėdami šią kepuraitę žmonės sugalvoja daug naujų ir įdomių dalykų. Tai – alternatyvų siūlytojai, naujų idėjų generuotojai.

Mėlynoji kepuraitė

1. Kaip mėlynas dangus gaubia visą planetą, taip šios kepuraitės mąstymas sieja įvairias žmonių mintis ir elgseną.
2. Kuo daugiau suprantate save, tuo daugiau suprasite kitus, tapsite tolerantiškesni, objektyviai įvertinsite kitų žmonių nuomonę. Jei tikrai stengiatės ir mėginate priimti kitų žmonių mintis, galite jas visas sujungti ir sukurti visiškai naują idėją. Tai lyderio kepuraitė.
3. Kad galėtumėte užsidėti mėlynąją kepuraitę, turite išmokti klausyti. Kai mokėsite klausyti, mokėsite ir apibendrinti. Apibendrinimas – svarbiausias šios kepuraitės ypatumas.

Taigi dviejų krypčių grįžtamoji informacija: mokinių – pedagogui ir pedagogo – mokiniams skatina rinkti informaciją apie neformaliojo ugdymo situaciją. Pirmiausia tiek mokytojai, tiek mokiniai turėtų pradėti nuo įsivertinimo, tik po to įgyjama teisė vertinti kitą pusę. Kai mokinys vertina pedagogo darbą, jo bendravimą, o pedagogas – mokinių dalyvavimą ugdymo procese, jų pasirengimą, išlaikoma moralinė pusiausvyra ir kuriama ugdymui palanki aplinka.

5.4. Neformaliojo ugdymosi proceso reflektavimas ir vertinimas

Veiklos rezultatas yra naujos veiklos pradžia esamai padėčiai – normoms, vertybėms, tikslams – restruktūrizuoti. Todėl veiklos vertinimas turi būti reflektyvus: analizuojami tikslai, kurių siekiama, prielaidos ir veiksmai. Jovaišos (2007) teigimu, refleksija – tai „*mąstymo būdas, kai asmenybė kritiškai analizuoja, įsisąmonina ir įprasmina savo mąstymo turinį, formas ir prielaidas, savo dvasinio pasaulio sandarą ir ypatybes*“ (p. 245). Anot autoriaus, refleksija siejasi su savęs vertinimo metodu, nes stebimi požymiai vienaip ar kitaip vertinami, o veiklos rezultatai lyginami su ankstesnės veiklos rezultatais pagal tuos pačius požymius – taip pasitebima, kurios darbo sritys turi būti tobulinamos.

Woerkom (2003) manymu, refleksija – tai proto veikla, nukreipta tirti savo paties veiksmą tam tikroje situacijoje ir sujungianti patirties apžvalgą, priežasčių ir pasekmių analizę bei išvadų, skirtų būsimai veiklai, darymą.

Refleksijos forma, taikoma ugdymo procese, – tai įsivertinimas. Jei refleksijos objektu tampa mąstymas apie savo patirtį mokantis, t. y. mąstoma, kaip jaučiamasi, kas sekasi, o kas nesiseka mokantis, šio proceso rezultatas tampa įrankiu mokymosi tobulinimui.

Refleksija – tai tarsi mokymosi proceso atšvaitas, jos dėka galime rasti atsakymus į mums iškilusius klausimus, kuriuos sukelia patyrimas. Refleksija padeda suprasti įvykius ir pritaikyti naują supratimą, išsiaiškinti spragas, kas daroma ne taip ir ką galima padaryti ateityje, kad būtų geriau.

Apmąstymas – tai procesas, kurio dėka iš žmogiškosios patirties kyla prasmės klausimas. Vadinasi, būtent refleksija, apmąstymas padeda suvokti savo veiklos prasmę. Refleksijos rezultatas gali būti nauji įgūdžiai, naujos žinios, naujas supratimas. Šių naujų dalykų derinimas su jau turimu suvokimu, įgūdžiais, savybėmis bei požiūriu lemia aukštesnės kokybės veiklą.

Reflektuodami surenkame, konstatuojame duomenis (ar surenkame įrodymus) apie savo sėkmes ir nesėkmes, pasiekimų kokybę, emocinį santykį su reflektuojama veikla ir kt. – taip pasirengiame tolimesnių pažangos tikslų formulavimui.

Refleksijos taikymas neformaliojo ugdymo procese formuoja giluminį požiūrį į ugdymąsi plačiąja prasme ir yra viena iš žmogaus tobulinimosi galimybių. Nepriklausomai nuo to, kokios žinios bus suteiktos, asmuo formuoja savitą reiškinio ar veiklos supratimą, t. y. kuria savo teorijas.

Kadangi kritiškas požiūris į veiklą, atliktą darbą, jo įvertinimas, stipriųjų ir silpnųjų jo ypatybių identifikavimas įmanomas refleksyviai mąstant, galima teigti, kad refleksija – tai mokymosi iš patirties sąlyga.

Refleksija aprėpia ir atgaminimą, ir prasmės siekį. Ji reikalauja aiškinti savo atliktus veiksmus siekiant geresnio tolesnių veiksmų dizaino, todėl refleksija tinka tiek atliekant veiklą, tiek ją baigus. Refleksiją atliekant veiklą galima naudoti kaip mokymosi metodą, o refleksija po veiklos – puikus vertinimas.

Refleksija prieš veiklą atliekama prieš įvykį ir yra orientuota į ateitį. Ši refleksija padeda numatyti, projektuoti situacijos vyksmą, įvertinus esamą ar numatomą įtaką.

Refleksija organizuojant veiklą vyksta įvykio metu (pvz., atliekant užduotį, darbuotojo – kliento, pedagogo – ugdytinio sąveikos metu) ir yra orientuota į dabartį. Refleksija veiklos metu leidžia lanksčiau įvertinti situaciją.

Refleksija po veiklos, kuri atliekama po įvykio (po tam tikros situacijos), yra nukreipta į praeitį.

Norint reflektuoti, reikia turėti, ką reflektuoti. Būtent reikia tam tikros informacijos apie reflektuojamą reiškinį. Kita vertus, refleksijos kokybė labai priklauso nuo sugebėjimo: pirma, identifikuoti, kokios informacijos reikia; antra, nustatyti, kaip ją įgyti, ir sugebėti tai padaryti; ir, svarbiausia, trečia, suprasti, ką ši informacija reiškia, t. y. gebėti ją įprasminti (Laužackas, Pukelis, 2000).



5.5 VEIKLA

Moderuotas dialogas – veiklos refleksiją skatinantis metodas. Mažoms grupelėms padalijama po kortelę su užrašytu klausimu: „Kaip sekėsi jūsų grupei šio užsiėmimo metu? Ką kitąkart darytumėt kitaip? Kaip jautėtės dalyvaudami įvairiose veiklose? Kokius sunkumus grupės veikloje pastebėjote? Kuri iš veiklų jums patiko labiausiai? Kurios veiklos nedarytumėte?“

Dialogo moderatorius paprašo, kad kiekviena grupė apmąstytų veiklą, kuri šiuo metu yra vertinama, ir pasirengtų pristatyti savo atsakymus.

Apmąstymui ir pasitarimui grupėse skiriamas tam tikras laikas, kuriam praėjus moderatorius pradeda dialogą, į pokalbį įtraukdamas kiekvieną refleksijos dalyvį ir skatindamas išsakyti veiklos vertinimą tam tikrais aspektais.

Refleksijos metu galima taikyti vadinamąjį refleksijos trikampį su trimis išskirtinėmis dalimis (5.5 pav.).

1. AŠ – svarstoma vidinė savijauta: kiek aš prisidėjau formuluodamas idėjas, kiek mano pateiktų idėjų buvo įtrauktos į užduotį, kaip aš jaučiausi. Šiuo atveju kalbama apie jausmus, dalyvis kviečiamas pasidalyti savo baime, saugumu arba asmeniniais laimėjimais.



5.5 pav. Refleksijos trikampis

2. MES – svarstomas grupės elgesys. Kaip sekėsi įgyvendinti pasiūlytas idėjas? Ar vyko komandinis darbas? Ką kitą kartą galėtume daryti kitaip, ko galime pasimokyti? Šiame santykių lygmenyje nagrinėjami klausimai, susiję su asmeniniu bendravimu tarp grupės narių, bendradarbiavimu arba atsakomybės pasidalijimu.

3. METODIKA IR DIDAKTIKA. Organizaciniai ir saugumo elementai, jų įgyvendinimas tikslinėje grupėje, panašių situacijų kasdienybėje ieškojimas, galima diskusija apie užduoties sunkumus ir problemų sprendimo strategijas.

Skiriami šie reflektavimo ciklo etapai: pirma, žvilgsnis į save ir savęs pažinimo stiprinimas (savo minčių, požiūrių, veiksmų, jausmų, vertybių atpažinimas, pergalvojimas ir analizavimas); antra, situacijų, kuriose asmuo dirbo ar dirba, analizavimas (analizė, susijusi su situacijos esminių veiksnių išmanymu, kas ir kodėl sukelia asmens reakcijas ir tam tikrus atsakus įvairiose situacijose); trečia, klausimų kėlimas ir iššūkiai (prasmės ieškojimas, naujas požiūris į tam tikras situacijas); ketvirta, sintezė (naujo supratimo ir savo veiklos prasmės suvokimas); penkta, galimybių ir pasekmių tyrimas bei veiklos planų sudarymas.

Taigi pasitelkiant refleksiją galimas nuolatinis patirties, gaunamos atliekant tam tikrą veiklą, vertinimas. Tai lyg naujų žinių kūrimo priemonė, praeities veiksmų ir sprendimų analizė, galimų ateities tendencijų nustatymas, remiantis turimomis žiniomis (Česnauskienė, Gintilienė, 2011).

Refleksijos metodai:

Vaidmenų pasirinkimas. Pavyzdžiui, ką apie šią neformaliojo ugdymo veiklą pasakytų geras mokinys ir blogas mokinys.

Žurnalo vedamasis. Gali būti duodama sakinių iš žurnalų kaip modeliai.

Įsivaizduojamas videofilmavimas. Pasakojama apie tariamai nufilmuotą juostą. Ką pastebėtų operatorius? Aptariama, kiek tiksliai atspindima situacija. Parodoma, kas nufilmuota pamokoje. „Rodoma“ viskas arba svarbiausi epizodai.

Antraštės paveikslėliui kūrimas. Pavyzdžiui, pasirenkamas vienas iš pateiktų paveikslėlių, atspindintis vykusį procesą, ir sukuriamas jam pavadinimas.

Jausmų suradimas. Išdalijamas žodžių, atspindinčių jausmus, sąrašas. Išsirenkami tie, kurie geriausiai apibūdina jausmus.

Pantomima. Suvaikinti tai, apie ką norima reflektuoti. Kas įvyko atliekant užduotį?

Piešimas ar diagramų braižymas. Išmokau. Nesupratau. Noriu pasiaiškinti, reikia konsultacijos.

Paaiškinimas, žinutė direktoriui ar tikrintojui.

Orų prognozė. Pristatymas parengiamas kaip orų prognozė.

Refleksija be savirefleksijos yra neįmanoma, nes tik išanalizavęs save bei suvokęs ir įvertinęs savojo „aš“ vaizdą žmogus gali vertinti savo veiksmus, sėkmingai bendrauti įvairiais lygmenimis, tobulėti. Todėl refleksijos procese neretai pasitelkiamas metapažinimas – veikla, kurios metu mokinys vertina savo paties žinias, reflektuoja patirtį. Taigi refleksijos proceso metu stiprinama savityra ir savižina – tai savo minčių, jausmų, požiūrių, vertybių atpažinimas, permąstymas ir analizavimas (Osterman, Kottkamp, 2004).

Kurdamas kritinio mąstymo ugdymui palankią aplinką pedagogas neretai susiduria su situacija, kai net neformaliai netinka vertinti mokinio veiklos. Pavyzdžiui, tinkamai vedama diskusija kuria tokią atmosferą, kokią patiria draugai neformaliai aptarinėdami įvairias temas. Nors vieni kalba įdomiau ir įtaigiau už kitus, susirinkę draugai, aišku, nevertina vienas kito idėjų. Atvirkščiai, draugai dažnai padeda vieni kitiems išdėstyti sunkiai reiškiamas mintis ir pajusti malonumą, kai grupės pastangomis galiausiai gimsta įdomios įžvalgos. Tam gali padėti savęs vertinimas.

Savęs vertinimo veikla yra kur kas daugiau nei dauguma skirtingų vertinimo technologijų: tai veikla, reikalaujanti, kad mokinys reflektuotų apie savo paties žinias ir mokymosi galimybes siekdamas jas plėtoti ir valdyti. Mokytis vertinti save nėra lengva, todėl norint padėti įtraukti savęs vertinimo veiklas į mokymo procesą rekomenduojama:

- mokyti mokinius savęs vertinimo metodu;
- motyvuoti mokinius nuolat įsivertinti veiklą;
- aiškinti savęs vertinimo veiklų paskirtį.

Savęs vertinimo taikymas neformaliojo ugdymosi procese gali padėti kuriant mokinio metapažinimą: vertindamas save mokinys turės aiškiai apibūdinti savo suvokimą, reflektuoti apie savo strategijas, savo požiūrį lyginti su kitų mokinių požiūriu.

Vienas iš savęs vertinimo metodų – aplanko sudarymas. Sajienė (2003) aplanką apibrėžia kaip apmąstymų, refleksijų, užduočių ir individualios veiklos apie veiklą rinkinį bei priemonę, įgalinančią giliau ir išsamiau suvokti ugdymo ir ugdymosi procesus.

Doel, Sawdon, Morrison (2002) teigia, kad aplanko vertinimo metodas pabrėžia tiesioginį besimokančiojo balsą labiau nei tarpininko ar liudininko. Pasak tyrėjų, priemonių renkant įrodymus apie kompetenciją įvairovė leidžia įgyti platesnį praktinių gebėjimų vaizdą. Hellman (1999, p. 216) aplanką apibūdina kaip tikslingą besimokančiųjų darbų kolekciją, atskleidžiančią jų pastangas, progresą ir pasiekimus.

Aplanko sudarymas – tai vienas iš būdų, įgalinančių pateikti vertinimui savo pasiekimus. Aplanku grįstas vertinimas remiasi atlikimu paremto mokymo teoriniu principu, kad besimokantysis turėtų parodyti tai, ką moka ir gali padaryti, priešpriešinant šį metodą standartiniams, normomis pagrįstiems ar institucijoje sudarytiems vertinimo instrumentams, atskleidžiantiems tik tam tikros rūšies informaciją apie tai, kas išmoka.

Aplankas suteikia ugdymuisi prasmę, nes vienas iš pagrindinių jam keliamų reikalavimų – refleksija, iliustruojanti besimokančiojo pastangas, pažangą, kompetenciją ir pasiekimus. Be to, tokio pobūdžio darbų rinkinyje matyti besimokančiųjų dalyvavimas atrenkant rinkinio turinį, atrankos ir vertinimo kriterijai. Kitaip tariant, aplankas – tai pripažinta patvirtinimų sugretinimo priemonė, padedanti palyginti pasiekimus pagal nustatytus kriterijus. Aplankas leidžia visapusiškiau vertinti bei į vertinimo procesą įtraukti besimokantįjį.

Aplanko panaudojimo neformaliojo ugdymosi procese tikslas – pateikti patvirtinimus apie ugdymosi procesą ir fiksuoti patvirtinimus apie apmąstomąjį mokymąsi, kaip sudedamąją ugdymosi proceso dalį.

Aplanko kūrimo procesas apima įrodymų, atspindinčių besimokančiojo pasiekimus, mokymosi patirtį ir tikslus, rinkimą.

Aplanko komplektavimo principai: surinkti; atrinkti; reflektuoti ir pristatyti.

Vertinimui gali būti taikomas į procesą orientuotas aplankas, kuriame fiksuojami įvairūs mokymosi ar kūrybinio proceso aspektai ir etapai. Į procesą orientuotas aplankas funkcionuoja kaip netradicinis ugdymo (-si) metodas ir kaip pasiekimų ir pažangos nenutrūkstamo vertinimo instrumentas. Šio aplanko tipas vertingas tobulinant besimokančiųjų kognityvinius, tarpasmeninius, kritinio mąstymo gebėjimus.

Į rezultatą orientuotas aplankas – ne paprastas įvertinti pateiktų darbų rinkinys, bet visapusiškai suplanuotos ir įdiegtos vertinimo procedūros produktas, taikomas kaip ugdymo (-si) tikslų įgyvendinimo, užsibrėžto standarto ar tam tikrų veiklų vertinimo instrumentas. Į aplanką įtraukiami visiškai užbaigti geriausi ar patys įdomiausi darbai, atrenkami remiantis paties besimokančiojo nuomone ir (arba) pedagogo rekomendavimu; pateikiama garso ir vaizdo medžiaga, fotonuotraukos. Kaip ir į procesą orientuotame aplanke, šiame aplanke privalomi refleksijos pavyzdžiai, iliustruojantys aplanko rengėjo kritinį mąstymą vertinant ugdymąsi, apsisprendimo procesą ir motyvus atrenkant darbus.

Pagrindiniai aplanko elementai yra:

- antraštinis puslapis, kuriame pateikiami asmeniniai duomenys apie aplanko autorių;
- aplanko turinys (kas sudėta į aplanką);
- datuoti darbų projektai / pirminiai variantai (į procesą orientuoto aplanko);
- peržiūrėti / pataisyti ar visiškai užbaigti darbai (į procesą orientuoto aplanko);
- galutiniai darbų variantai (į produktą orientuoto aplanko);
- refleksijos pavyzdžiai – ugdymosi pasiekimų, pažangos ir (arba) problemų analizės pavyzdžiai.

Aplanko turinyje pateikiami skyriai atspindi svarbiausius vertinamus gebėjimus. Kiekviename aplanko skyriuje nurodoma, kokia veikla yra grindžiamas gebėjimas; pateikiamas šią veiklą įrodantis dokumentas; taip pat pateikiama veiklos fakto savianalizė, atskleidžianti as-

mens įrodomą gebėjimą. Savianalizė iš esmės yra paaiškinimai arba maži pareiškimai ir paaiškinimai, kurie naudojami siekiant pagrįsti pasirinktus įrodymus ir atsako į klausimą: „Kodėl šį darbą atrinkau“.

Įrodant veiklos faktus gali būti teikiami tiesioginiai ir netiesioginiai įrodymai. Tiesioginiai įrodymai: projektas, kūrybinis darbas, eskizas, ataskaita, atvejo analizė, planas, dokumentas ir kt. Netiesioginiai įrodymai: charakteristika, rekomendacija, pažymėjimas, padėka, atsiliepimas, sertifikatas ir kt.

Mokinio darbai, jų aprašai, mokytojo refleksija ir kt. paprastai kaupiami mokinio aplanke (į segtuvą įsegant sukauptas priemones, pagrindimus ir refleksijas), tačiau tokį aplanką galima kurti ir skaitmeninėje erdvėje. Aplankams taip pat gali būti panaudojamos dėžutės nuo batų, plastmasiniai maišeliai, perlenkti dideli popieriaus lapai ir kt. Svarbu aplanko turinys – mokinio darbai ir jų vertingumas, o ne forma.

Pagrindiniai procesai, susiję su aplanko sudarymu:

- Naudokite segtuvą, kuris suskirstytas į kelis pažymėtus skyrius ir kuriame yra lapas su aiškiai išdėstytu turiniu.
- Kiekvienam skyriui sugalvokite atitinkamą pavadinimą.
- Numeruokite kiekviename skyriuje pateiktus patvirtinimus.
- Pateikite 5–10 sakinių komentarus, kuriuose reikia nurodyti, ko išmokote iš įgytos patirties.



5.6 VEIKLA

Susipažinkite su aplanko sudarymo metodu.

Apmąstykite galimą neformaliojo ugdymo proceso vertinimo aplanko struktūrą.

Mažose grupėse pristatykite individualiai apmąstytą neformaliojo ugdymo proceso vertinimo aplanko struktūrą ir parenkite bendrą. Numatykite reikalavimus tokio pobūdžio aplankui.

Savęs vertinimo užduotys gali būti pateikiamos ir grupinių veiklų metu arba jas baigus. Mokiniais dirbant grupėmis ir baigus grupinę veiklą pedagogas skiria laiko grupei tą veiklą apmąstyti ir įvertinti. Mokiniai gali būti nukreipiami į grupinį savęs vertinimą pasitelkiant įvairias strategijas:

Grupės savęs vertinimas (pagal Meredith, Steele, Temple, Scott, 1997)

	Beveik visada	Kartais	Niekada
1. Prieš pradėdami įsitikiname, kad supratome užduotį.			
2. Liekame prie skirtos užduoties.			
3. Kiekvienas pakomentuojame.			
4. Prieš atsakydami išklausome kitų nuomonės.			
5. Plėtojame kelias mintis, kol prieiname prie išvados.			
6. Pabaigoje apibendriname savo poziciją.			
7. Kas nors trumpai pasižymi diskusijoje išsakytas mintis.			

Kai grupės pačios įvertins savo darbą, galės pasitarti su pedagogu.

Apibendrinant galima teigti, kad refleksija sąlygoja ugdymosi plėtotę, nes jos metu vyksta kritinis mąstymas ir veiklos interpretavimas. Taigi mokinio neformaliojo ugdymosi pasiekimų vertinimas, kartu su vertinamuoju analizuojant jo patirtį veiklos metu, iliustruoja dialogu, savianalizę, refleksiją paremtą vertinimo procesą, taip pat skatina mokinį siekti tolesnės pažangos ir toliau plėtoti savo gebėjimus.

Literatūra

1. Alexander R., *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*, Cambridge: Dialogos, 2008, p. 28.
2. Almonaitienė J., *Bendravimo psichologija: vadovėlis*, Kaunas: Technologija, 2001.
3. Arends R., *Mokomės mokyti*, Vilnius: Margi raštai, 2008.
4. Astrauskaitė M., „Tėvai ir mokykla – atsakomybės dalybos“, *Aš ir psichologija*, 2008, Nr. 9; interneto prieiga: <http://www.asirpsichologija.lt/index.php?id=63&category=12>.
5. Baršauskienė V., Leliūgienė I., *Sociokultūrinis darbas bendruomenėje (užsienio šalių patirtis)*, Kaunas: Technologija, 2001.
6. Bennett B., Rolheiser-Bennett C., Stevahn L., *Mokymasis bendradarbiaujant: kur jausmai ir protas susitinka*, Vilnius: Garnelis, 2000.
7. Claxton G., *Learning to Learn – the Fourth Generation: Making Sense of Personalised Learning*, Bristol: TLO, 2006.
8. Claxton G., *What's the Point of School? Rediscovering the Heart of Education*, Oxford: Oneworld, 2011.
9. Csikszentmihalyi M., *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*, New York: Basic Books, 1997.
10. Česnauskienė R., Gintilienė M., „Studentų praktinės veiklos ir bendravimo ypatumai dirbant su vaikais, turinčiais fizinę negalią“, *Sveikatos mokslai*, 2011, Vol. 21, Nr. 5 (77), p. 166–170.
11. Doel M., Sawdon C., Morrison D., *Learning, Practice & Assessment: Signposting the Portfolio*, London: Jessica Kingsley Publishers, 2002.
12. Dukynaitė R., „Bendruomenės kūrimo gimnazijoje problemos“, *Pedagogika*, 2002, t. 60, p. 88–93.
13. Duoblienė L., *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*, Vilnius: Tyto alba, 2006.
14. Eco U., *Kintanti kultūra, kritinis mąstymas ir juoko galia*, 2011, interneto prieiga: <http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2011-08-29-umberto-eco-kintanti-kultura-kritinis-mastymas-ir-juoko-galia/65868> (žiūrėta 2013 06 26).
15. Fyilling I., Sandvin J. T., *Parents, Schools and Special Education*, Norway: Nordland Research Institute, 1998.
16. Freire P., *Kritinės sąmonės ugdymas*, Vilnius: Tyto alba, 2000.
17. Fullan M., *Pokyčių jėgos*, Vilnius: Tyto alba, 1998.
18. Glinskienė R., Lipinskiene D., „Giluminį požiūrį į mokymąsi skatinantys edukacinės aplinkos veiksniai“, *Pedagogika: mokslo darbai*, 2005, Nr. 78, p. 10–16.
19. Grendstad N. M., *Mokytis – tai atrasti*, Vilnius: Margi raštai, 1996.
20. Helmke A., *Pamokos kokybė ir mokytojo profesionalumas: diagnostika, vertinimas, tobulinimas*, Vilnius: Vaistų žinios, 2012.
21. Hogg M. A., Vaughan G. M., *Social Psychology*, London: Pearson Education, 2005.
22. Jovaiša L., *Enciklopedinis edukologijos žodynas*, Vilnius: Gimtasis žodis, 2007.
23. Kasiulis J., Barvydienė V., *Vadovavimo psichologija: vadovėlis*, Kaunas: Technologija, 2005.
24. Kjaergaard E., Martinėnienė R., *Demokratija kasdien: diskusijų ir sprendimų metodai jaunimui ir suaugusiesiems*, Vilnius: Garnelis, 2000.
25. Kjaergaard E., Martinėnienė R., *Neprarastas pavasaris*, Vilnius: Danielius, 1999.
26. Kjaergaard E., Martinėnienė R., *Penki sveikinimai demokratijai*, Vilnius: Garnelis, 1998.
27. *Kritinio mąstymo ugdymo principų integravimas į Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklas*, 2009, interneto prieiga: http://www.sdcentras.lt/pr_ctp/tyrimas.pdf (žiūrėta 2013 06 14).
28. Kvieskienė G., *Pozityvioji socializacija kaip ugdymo paradigma*, Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas, 2007.
29. Kvieskienė G. ir kt., *Neformaliojo vaikų švietimo sąnaudų ir prieinamumas: tyrimo ataskaita*, 2006, interneto prieiga: http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/NVS_sanaudos_ir_prieinamumas_ataskaita.pdf (žiūrėta 2013 06 14).
30. Laužackas R., Pukelis K., „Kvalifikacija ir kompetencija: samprata, santykis bei struktūra profesijos mokytojo veiklos kontekste“, *Profesinis parengimas*, Nr. 3, 2000.

31. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas*, 2010, interneto prieiga: http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_l?p_id=441204 (žiūrėta 2013 06 26).
32. „Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas“, *Valstybės žinios*, 2011, Nr. 38–1804.
33. Lipinskienė D., „Edukacinė aplinka, jos poveikis studentų motyvacijai ir požiūriui į mokymąsi“, *Tiltai*, 2004, 1 (26), p. 123–129.
34. Lipman M., *Philosophy Goes to School*, Philadelphia: Temple University Press, 1988.
35. Makarskaitė R., *Papildomas ugdymas pradinėje mokykloje*, Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas, 2002.
36. Martinėnienė R., *Projektas „Pilietis“*, Vilnius: Danielius, 1999.
37. Meredith K. S., Steele J. L., *Classrooms of Wonder and Wisdom: Reading, Writing & Critical Thinking for the 21st Century*, California: Corwin Press, 2011.
38. Meredith K. S., Steele J. L., Temple Ch., Scott W., *Kritinio mąstymo ugdymo per visą mokymo programą schema: I vadovas*, 1997.
39. Meredith K., Steele J., Temple Ch., Scott W., *Kritinio mąstymo skatinimas: II vadovas*, 1997.
40. Meredith K., Steele J., Temple Ch., Scott W., *Pamokos planavimas ir įvertinimas: IV vadovas*, 1997.
41. *Mokymasis bendradarbiaujant: atsakymas į daugybę ugdymo iššūkių, arba Menas vienu šūviu pakloti daugybę žuikių*, IQES online Lietuva, 2013, interneto prieiga: <https://iqesonline.lt/index.cfm?id=43a741ab-441e-a138-8254-ab695f9bb845> (žiūrėta 2013 06 14).
42. Muceniekas G., Vėliuvienė V., Rinkevičienė V., *Seminaro vadovo darbas: knyga, skirta būsimiems seminaro vadovams*, Vilnius: Baltic partners for change management, 2005.
43. Nefas S., „Mokyklos bendruomenės svarba vietos bendruomenėje“, *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas: VIII tarptautinė mokslinė konferencija. Pranešimai*, Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas, 2001, p. 105–112.
44. *Neformaliojo ugdymo koncepcijos projektas*, 2009, interneto prieiga: http://www.lvjc.lt/uploads/File/kiti/2009/neformaliojo_ugdymo_koncepcijos_projektas.doc (žiūrėta 2013 06 26).
45. *Neformaliojo vaikų švietimo sąnaudos ir prieinamumas*, 2006, interneto prieiga: http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/NVS_sanaudos_ir_prieinamumas_ataskaita.pdf (žiūrėta 2013 05 29).
46. Osterman F., Kottkamp B., *Reflective Practice for Educators: Professional Development to Improve Student Learning*, California: Corwin Press, 2004.
47. Penkauskienė D., *Kritinio mąstymo ugdymas: teorija ir praktika*, Vilnius: Garnelis, 2001.
48. Petronienė O., Taljūnaitė M., „Neformaliojo vaikų švietimo prieinamumo geografinis veiksnys“, *Filosofija. Sociologija*, 2011, 4 (23).
49. Petty G., *Įrodymais pagrįstas mokymas: praktinis vadovas*, Vilnius: Tyto alba, 2008.
50. *Pilietiškumas ir pilietinė visuomenė: lyginamoji pilietiškumo sampratos analizė*, Vilnius: NVO informacijos ir paramos centras, 2012.
51. Pollard A., Collins J., Simco N., Swaffield S., Warin J., Warwick P., *Refleksyvusis mokymas: veiksminga ir duomenimis paremta profesinė praktika*, Vilnius: Garnelis, 2002.
52. Ruškus J., Žvirdauskas D., Stanišauskienė V., *Neformalusis švietimas Lietuvoje: faktai, interesai, vertinimai*, Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2009.
53. Sajienė L., „Mokymosi pasiekimų apžvalga („portfolio“) universitetinėse studijose“, *Mokytojų ugdymas*, 2008, Nr. 10, p. 131–145.
54. Savanevičienė A., Šilingienė V., *Darbas grupėse*, Kaunas: Technologija, 2005.
55. Schachinger C., Taylor M., Gillert A. ir kt., *Tarpkultūrinis mokymasis*, Vilnius: Jaunimo tarptautinio bendradarbiavimo agentūra, 2005.
56. *Sėkminga mokyklų bendruomenių bendradarbiavimo patirtis*, interneto prieiga: <http://bendravimas-vertybe.ziburiogimnazija.lt:8080/files/files/analize.pdf> (žiūrėta 2013 07 24).
57. Sližytė A., *Kompleksinio organizacijos veiklos vertinimo sistemos formavimas*, Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla, 2009.
58. Stanford M., O'Neil A., *The Teddy Bear Book*, London: Bramley Books, 1998.
59. Stoškus S., Beržinskienė D., *Vadyba: vadovėlis*, Kaunas: Technologija, 2005.

60. Stundžienė D., *Kritinio mąstymo ugdymas Utenos kolegijoje*, interneto prieiga: http://vddb.laba.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:J.04~2004~ISSN_1822-1068.N_1.PG_56-61/DS.002.0.02.ARTIC (žiūrėta 2011 04 10).
61. Sumner W. G., *Folkways: A Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals*, New York: Ginn & Company, 1906.
62. Šeputis A., *Mokykla, kuriai priklausau*, interneto prieiga: <http://www.sac.smm.lt/images/file/priedai/Isejo%20tevelis.pdf> (žiūrėta 2011 04 10).
63. Šmitienė G., *Pokalbis, diskusija: kritinio mąstymo ugdymo aspektas*, Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla, 2005.
64. Šukytė D., „Neformalusis vaikų ugdymas ir jo realizavimui darantys įtaką veiksniai“, *Socialinis ugdymas*, 2007, 3 (14), p. 79–88.
65. *Švietimo ir mokslo ministro 2005 m. gruodžio 30 d. įsakymo nr. isak-2695 „Dėl neformaliojo vaikų švietimo koncepcijos patvirtinimo“ pakeitimo 2012 m. kovo 29 d. nr. V-554*, interneto prieiga: http://www.smm.lt/ugdymas/neformalusis/n_vaidu.htm (žiūrėta 2013 04 11).
66. Teresevičienė M., Gedvilienė G., *Mokymasis bendradarbiaujant*, Vilnius: Garnelis, 2000.
67. *Vaikų ir jaunimo socializacijos programa. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2010 m. spalio 11 d. įsakymas Nr. V-1715*, interneto prieiga: http://www.lmssc.smm.lt/archyvas/dokumentai/socializacijos_programa_110117.doc.
68. Valantinas A., Čiuladienė G., „Tėvų į(s)traukimas į mokinių ugdymą“, *Švietimo problemos analizė*, 2012, Nr. 8.
69. Visockienė O., Šiaučiukėnienė L., „Kritinio mąstymo ugdymo būdų pagrindimas konstruktyvizmo teorijos požiūriu“, *Socialiniai mokslai*, 2000, 3 (24), p. 147–157.
70. Weeden P., Winter J., Broadfoot P., *Vertinimas: ką tai reiškia mokykloms*, Vilnius: Garnelis, 2005.
71. Woerkom M., *Critical Reflection at Work: Bridging Individual and Organizational Learning*, Enschede: Twente University Press, 2003.
72. Žydzūnaitė V., Mejerytė-Narkevičienė K., Vetrenkienė V., „Išorės auditorių darbo vertinimas atliekant mokyklos auditą: mokytojų nuomonės tyrimas“, *Mokslas ir edukaciniai procesai*, 2009, 2 (8), p. 172–187.