

Permainos (Thinking Classroom) – tai tarptautinis mokytojų, mokytojų mokytojų ir kitų švietėjų, besidominčių demokratinio ugdymo sklaida, idėjų forumas. Publikacijomis akinamas profesinis tobulėjimas, tyrimai ir apmąstymai. *Permainose* spausdinami straipsniai puoselėja į mokinį orientuotus mokymo metodus, tokius kaip kritinis ir kūrybinis mąstymas, aktyvusis mokymasis ir mokymasis bendradarbiaujant, problemų sprendimas. Žurnale taip pat publikuojama straipsnių apie institucines struktūras, remiančias šias ugdymo kryptis.

Permainos (Thinking Classroom) (ISSN 1392-9488) išeina keturis kartus per metus. Žurnalas leidžiamas Atviros visuomenės instituto (*Open Society Institute*, OSI) ir Tarptautinės skaitymo asociacijos (*International Reading Association*, IRA) iniciatyva.

Permainas remia Atviros visuomenės institutas (*Open Society Institute*), Spaudos, radijo ir televizijos rėmimo fondas ir Tarptautinė skaitymo asociacija (*International Reading Association*). Tačiau tai nereiškia, kad žurnale būtinai bus palaikomos ar propaguojamos šių organizacijų ar jų narių nuostatos.



Atviros visuomenės institutas
400 West 59 Street, New York
New York 10019

Liz Lorant
tinklo programų direktorė



**Spaudos, radijo ir televizijos
rėmimo fondas**
Vokiečių g. 2, LT-2600 Vilnius



Tarptautinė skaitymo asociacija
800 Barksdale Road, PO Box 8139
Newark, DE 19714-8139 USA

VIRŠELIO APIPAVIDALINIMAS
West & Assoc., McLean, VA USA
Jeffo Millerio (Viskonsino-Medisono universitetas) nuotr.
Apie 500 žmonių dalyvavo universiteto humanitarinio korpuso auditorijoje organizuotame seminare-dispute, skirtame islamo ir musulmonų tradicijoms aptarti. Ši nemokama programa pradėta kaip atsakas į teroristų įvykdytas Pasaulio prekybos centro ir Pentagono atakas 2001 m. rugsėjo 11 d. Šiuo metu universitete įgyvendinamas „Planas 2008“ numatytas dešimčiai metų, jo esmė – etninės įvairovės tarp dėstytojų, bendradarbių ir studentų augimas. Papildoma informacija tinklapyje <http://www.diversity.wisc.edu/>

REDAKcinė RECENZAVIMO TARYBA

Lydia Abel, Pietų Afrika. **Mehriban Ahmedova**, Azerbaidžanas. **Serafima Bakhareva**, Rusija. **Sara Beach**, JAV. **Donald Bear**, JAV. **Penny Beed**, JAV. **Carol Beers**, JAV. **Jan Bernath**, JAV. **Jennifer Berne**, JAV. **Andrew Blades**, Kanada. **Patricia Bloem**, JAV. **Scott Brophy**, JAV. **Boris Bulyubash**, Rusija. **Stephen Chase**, Kanada. **Marie Cheak**, JAV. **Cathy Christensen**, JAV. **Marilyn Cook**, JAV. **Chella Courington**, JAV. **Alan Crawford**, JAV. **Theresa Cronan**, JAV. **Peggy Cuevas**, JAV. **Karin Dahl**, JAV. **Ignacio Dalton**, Argentina. **Andrea Davis**, JAV. **Irina Dobrynina**, Rusija. **Janice Dole**, JAV. **Elyse Eidman-Aadahl**, JAV. **Mark Felton**, JAV. **Penny Freppon**, JAV. **Anna Gladkova**, Rusija. **Bette Goldstone**, JAV. **Ambika Gopalakrishnan**, JAV. **Vida Gudžinskienė**, Lietuva. **Marie Hanzlikova**, Čekija. **Ondrej Hausenblas**, Čekija. **Jane Hilburn**, JAV. **Daniel Hittleman**, JAV. **Jodi Holschuh**, JAV. **Zhen Huang**, JAV. **Valdonė Indrašienė**, Lietuva. **Kęstutis Kaminskas**, Lietuva. **Galina Kashkorova**, Rusija. **Francis Kazemek**, JAV. **Bahar Kerimova**, Azerbaidžanas. **Sharon Kletzien**, JAV. **David Klooster**, JAV. **Hana Kostalova**, Čekija. **Carol Lauritzen**, JAV. **Gretchen Lee**, JAV. **Jill Lewis**, JAV. **Ruth Longman**, JAV. **Lynda Ludy**, JAV. **Patricia Malinowski**, JAV. **Galina Mandrikova**, Rusija. **Anthony Manna**, JAV. **Valeria Mariko**, Rusija. **Samuel Mathews**, JAV. **Peter McDermott**, JAV. **J. Cynthia McDermott**, JAV. **Maureen McLaughlin**, JAV. **Mary Melvin**, JAV. **Sharon Miller**, JAV. **Samuel Miller**, JAV. **Nana Moniava**, Gruzija. **Howard Mould**, Australija. **Bobbie Neate**, Jungtinė Karalystė. **Evangeline Newton**, JAV. **Sarah Nixon**, JAV. **Irina Nizovskaya**, Kirgizija. **Elaine O'Quinn**, JAV. **Donna Ogle**, JAV. **Meeli Pandis**, Estija. **Paata Papava**, Gruzija. **John Pollock**, Australija. **Alison Preece**, Kanada. **Romualda Raguotienė**, Lietuva. **Nellie Raye**, JAV. **Jeanne Reardon**, JAV. **David Red**, JAV. **Janet Richards**, JAV. **Andrea Rosenblatt**, JAV. **Zuzana Saffkova**, Čekija. **Olga Sevostyanova**, Rusija. **Timothy Shanahan**, JAV. **Thomas Sherwood II**, JAV. **Sarah Shin**, JAV. **Craig Shwery**, JAV. **Clarence Smith**, JAV. **Pat Smith**, Australija. **Robert Smith**, JAV. **Charlie Thornton**, JAV. **Michelle Truman**, JAV. **Igor Valdman**, Rusija. **Torrey Valencia**, JAV. **Neva Viise**, JAV. **Kate Vishnyakova**, Rusija. **Joyce Wade**, JAV. **Angela Ward**, Kanada. **Annita Ward**, JAV. **Lyna Younger**, JAV. **Igor Zagashev**, Rusija. **Sergei Zair-Bek**, Rusija. **Courtney Zmach**, JAV.

APIE TARPTAUTINĘ SKAITYMO ASOCIACIJĄ

Tarptautinė skaitymo asociacija (*The International Reading Association*, IRA) – tai ne pelno organizacija, tobulinanti mokymą skaityti ir puoselėjanti įprotį skaityti visą gyvenimą. Asociacija leidžia knygas specialistams ir spausdina penkis jiems skirtus žurnalus: *The Reading Teacher (Skaitymo mokytojas)* (apie 1–12 metų vaikus), *Journal of Adolescent & Adult Literacy (Žurnalas apie paauglių ir suaugusiųjų raštingumą)*, *Reading Research Quarterly (Ketvirtinis skaitymo tyrimų žurnalas)*, *Lectura y Vida (Skaitymas ir gyvenimas)* (ispanų kalba) ir *Thinking Classroom* (spausdinamas ir Rusijoje, rus. *Peremena*). Be to, asociacija leidžia specialistams skirtą elektroninį žurnalą *Reading Online (Skaitymas internete)* (<http://www.readingonline.org>) ir kas du mėnesiai išeinantį laikraštį *Reading Today (Skaitymas šiandien)*, skirtą asociacijos nariams.

VYRIAUSIOSIOS REDAKTORĖS

Daiva Penkauskienė
E. Wendy Saul
Inna Valkova
Olga Varšaver

REDAKCIJOS KOLEGIJA

Chiou-Lan Chern, Taivanas
Alan Crawford, JAV
Anna Gladkova, Rusija
Ondrej Hausenblas, Čekija
Gulsanam Karimova, Uzbekija
Rizalina Labanda, Filipinai
Eldbjørg Lyssand, Norvegija
Elizabeth Moje, JAV
Bardhyl Musai, Albanija
Meeli Pandis, Estija
Paata Papava, Gruzija

REDAKCIJOS TARYBA

Bardhyl Musai, Albanija
Gajane Makarjan, Armėnija
Vafa Yagoubli, Azerbaidžanas
Lydia Dachkova, Bulgarija
Ondrej Hausenblas, Čekija
Meeli Pandis, Estija
Paata Papava, Gruzija
Sapargul Mirseitova, Kazachija
Irina Nizovskaya, Kirgizija
Melinda Mula, Kosovas
Vesna Puhovski, Kroatija
Aija Tuna, Latvija
Daiva Penkauskienė, Lietuva
Elena Ackovska-Leskovska, Makedonija
Alvina Grosu, Moldavija
Oyuntseteg Tuveegombo, Mongolija
Maria Ortensia Popa, Rumunija
Alla Fontanova, Rusija, Maskva
Anna Gladkova, Rusija, Nižnij Novgorodas
Serafima Bakhareva, Rusija, Novosibirskas
Olga Sevostyanova, Rusija, Samara
Igor Zagashev, Rusija, Sankt Peterburgas
Yuriy Romenskiy, Ukraina
Gulsanam Karimova, Uzbekija
Andrea Erdei, Vengrija

VYRIAUSIASIS DAILININKAS

Alvydas Ladyga

DAILININKAS

Rokas Gelazius

STRAIPSNIUS IŠ ANGLŲ K. VERTĖ

Lina Brūzgaitė, Birutė Šilinytė,
Rimtautas Garnelis

KALBOS REDAKTORĖ

Danutė Ulčinskaitė

REDAKCIJOS ADRESAS:

Studentų g. 39–401, LT-2004 Vilnius
Tel., faks.: (370 5) 275 14 10
El. p.: daiva.dc@vpu.lt
daiva.dc@takas.lt

© Šiuolaikinių didaktikų centras, 2003

Leidykla **Garnelis**,

Klaipėdos g. 6, LT-2600 Vilnius

Spausdino UAB **Spaudos kontūrai**,

Viršuliškių skg. 80, LT-2056 Vilnius

Skiltys

Redaktorės laiškai 3
Daiva Penkauskienė

Kas naujo? 4
Konferencijos, bendri projektai, nauji leidiniai

Nuomonių skiltis 6
Mano klasėje yra keletas labai drovių mokinių. Jie varžosi pakelti ranką, atsakinėti, o dirbdami grupėse visada būna aktyviųjų vaikų šešėlyje. Kaip galėčiau juos įtraukti į klasės veiklą? Atsakymai iš Kroatijos, Kirgizijos, Moldovos, Rusijos, Ukrainos ir JAV

Strateginiai žingsniai 44
Mokymasis rašant (*NIKOK* metodas)
William G. Brozo

Už ir prieš 46
Ugdymo verslas
Christopher G. Robbins

Skaitymo testai pradinukų mokytojui 48
Romualda Ragutienė

Straipsniai

Raštingumo mokanti bendruomenė 8
Bird Stasz, Dawn Tankersley

Pabėgėlių vaikų integravimas 14
Anna Veršok

Sveikiname įvairovę 21
Susan Finn Miller

Žodžių analogijos – kritinio mąstymo (ir ne tik) ugdymo priemonė 29
Scott C. Greenwood, Jennifer L. Joiner, Kelly Huff-Benkoski

Stiprinkime mokyklos ir universiteto ryšius 36
Andrea Erdei, Zsuzsa N. Tóth

Redaktorės laiškas



Baigiantis mokslo metams, įprasta sumuoti rezultatus ir planuoti ateitį. Mūsų tarptautinis žurnalas taip pat nusprendė „suskaičiuoti žąsiukus“, po ilgesnės pertraukos atlikdamas skaitytojų apklausą ir pasitikrindamas, kas gi labiausiai skaitoma, ką geriausiai vertina skaitytojai. Iš išankstinių duomenų ryškėja svarbiausios tendencijos. Yra skaitytojų mėgstamiausios rubrikos („Aktualūs tyrimai“, „Nuomonių skiltis“, „Patariamai mokytoji“, „Švietimo politika“), geriausiai vertinami straipsniai („Kritinis mąstymas – kas tai?“, 2001, nr. 4; „Gebėjimas kelti klausimus“, 2001, nr. 4; „Skaitymas, rašymas, kritinis mąstymas ir... drambliai: prasmės suvokimas skaitant tekstą“, 2001, nr. 4; „Penkiolikmečių raštingumo lygis pasaulyje“, 2002, nr. 8; „Kaip geriau suprasti vadovėlių?“, 2000, nr. 1) ir skaitomiausi autoriai – Ondrejus Hausenblasas iš Čekijos, Sergejus Zair-Bekas ir Igoris Zagaševas iš Rusijos.

Labiausiai mane nustebino tai, kad, nepaisant respondentų tautinių, kultūrinių, išsilavinimo ar amžiaus skirtumų, iš visų šalių suplaukę duomenys byloja tą patį. O buvau beveik tikra, kad lietuviškų *Permainų* skaitytojai „balsuos“ už saviškius autorius, rinksis jų straipsnius. Tačiau jie, kaip ir visi kiti, neskirstė straipsnių į „savus“ ir „svetimus“. Jiems la-

biausiai rūpėjo visuotiniai dalykai, suartinantys viso pasaulio švietėjus, kaip didžiausią vertybę iškeliantys tarptautinį žurnalo pobūdį.

Ar pastebėjote, kad daugiausia balsų surinkę straipsniai yra iš vieno – 2001-ųjų pavasario – žurnalo numerio? Vos jam pasirodžius, sulaukėme daug sveikinimų ir pagyrimų už aktualius, stiprius ir įdomius straipsnius. Tai mums, žurnalo rengėjams, nebuvo netikėta. Labiau nei džiaugsmas ir pasitenkinimas mus tada apėmė nerimas, kad sunku bus išlaikyti taip aukštai „žaliuoju“ pavasariniu numeriu iškeltą kokybės kartelę. Taip ir yra. Ne tik skaitytojai, bet ir mes patys visus kitus numerius dažnai lyginame su minėtuoju.

Mane dažnai apimdavo ir vis dar apima graužatis, kad taip mažai sulaukiame straipsnių iš Lietuvos, kad žurnalo tiražas neperžengia 500 egzempliorių slenksčio, kad jis vis dar mažai žinomas ir skaitomas. Manau, kad tarp mūsų mokytojų yra potencialių autorių, tačiau taip pat esu įsitikinusi, kad be tarptautinės medžiagos, be šių intelektinių mainų, žurnalas būtų skurdesnis ir mažiau įdomus.

Dar vienas pastebėjimas iš apklausos – redaktoriaus laišakai labai mažai skaitomi ir neįdomūs. Kaskart prie šio laiško sėduosi apimta abejonių ir nepasitenkinimo, galvoda-

ma apie tai, ką tyrimo metu pasakė skaitytojai. Kas turi atsispindėti redaktoriaus laiške, kad jis būtų skaitomas ir įdomus? Ar pakanka vien pristatyti numerį, ar reikia platesnių savojo arba svečių šalių švietimo apžvalgų? O gal negelbės niekas, nes apskritai visų spaudinių redaktoriaus laišakai nevertinami ir mažai skaitomi.

Juk kaip skaitydama elgiuosi aš pati? Dažniausiai perverčiu visą leidinį, net nepažvelgdama į turinį, akis užkliūva už įdomesnės antraštės ar patrauklesnės iliustracijos, tada vėl grįžtu prie turinio ir... kartais greitosiomis permetu įvadą arba redaktoriaus laišką, o kartais – ne. Priklauso nuo to, kas rašė. Visuomet skaitydavau R. Gavelio paskutinį puslapį *Veide*. Nors ir būdavo paskutinis, aš jį suprasdavau kaip redaktoriaus laišką, originaliai ir įžvalgiai komentuojantį svarbius įvykius. Bet, ko gero, yra ir kitaip manančių skaitytojų, kuriems priimtinas kitoks stilius ir kitoks mąstymo būdas. Todėl klausimas lieka atviras: koks gi turėtų būti redaktoriaus laiškas?

Mielieji skaitytojai, rašykite mums, ko iš redaktoriaus laiškų tikėtumėtės jūs.

Daiva Penkauskienė

Kas naujo?

Tarptautinės skaitymo asociacijos (International Reading Association, IRA) 48-asis suvažiavimas

Per 19 000 žmonių iš daugiau kaip 45 šalių 2003 m. gegužės 4–8 d. dalyvavo kasmečiame Tarptautinės skaitymo asociacijos suvažiavime, kuris vyko Orlando mieste (Florida, JAV). Jo dalyviai galėjo rinktis iš daugiau kaip 600 sesijų, seminarų ir specialių renginių, kurių tema – „Siekime pokyčių“. Suvažiavimo parodų salėje buvo išstatyta apie 1000 stendų, kuriuose eksponuotos naujausios knygos ir kita pedagoginė literatūra.

Kasmet suvažiavime renkamas naujas asociacijos prezidentas. Šiomet darbą baigiantis prezidentas Jerry L. Johnsonas, ilgametis Šiaurės Ilinojaus universiteto ugdymo garbės profesorius, perdavė plaktuką Lesley Mandel Morrow, Rutgerso universiteto (Niu Džersis) dėstytojai. Daugiau apie suvažiavimą galima pasiskaityti internete adresu: <http://www.reading.org/orlando/>.

49-asis suvažiavimas, kurio tema – „Išmokykime pasaulį skaityti“, vyks 2004 m. gegužės 9–13 d. Toronte (Ontarijo provincija, Kanada) (<http://www.reading.org/2004/>).

Thinking Classroom / Peremena (liet. Permainos) IRA suvažiavime

Thinking Classroom / Peremena (liet. *Permainos*) redaktorės Olga Varšaver, Daiva Penkauskienė ir Wendy Saul suvažiavimo sesijoje, kuri vadinasi „Ar ketinate parašyti *Permainoms*?“, susitiko su daugiau kaip penkiasdešimčia potencialių autorių. Tik atvykę į sesiją, dalyviai iš karto buvo pakviesti raštu atsakyti į būsimus rub-

rikos „Nuomonių skiltis“ klausimus. Vėliau redaktorės padalijo dalyvius į mažas grupes ir pakvietė pasitelkus minčių lietu pasisakyti dėl būsimų žurnalo straipsnių ir skyrių.

Suvažiavimo dalyviai entuziastingai išgraibstė žurnalo numerius, kur tik jie buvo platinami, todėl ateityje tikimės sulaukti daugybės naujų prenumeratorių!

Paskelbtas Jungtinių Tautų raštingumo dešimtmetis

„Raštingumas kaip laisvė“ (*Literacy as Freedom*) – taip vadinasi Jungtinių Tautų raštingumo dešimtmetis (2003–2012), kurį Niujorke, centrinėje Jungtinių Tautų būstinėje, vasario 13 d. paskelbė JT Generalinis sekretorius Kofi Annanas, UNESCO Generalinis direktorius Koïchiro Matsuura ir Mongolijos prezidentas Natsagiinas Bagabandi. Dešimtmečio tikslas – suteikti naują impulsą siekiant sumažinti pasaulyje neraštingumą. Remiantis UNESCO statistiniais duomenimis, apie 861 mln. žmonių, arba 20 proc. visų suaugusių pasaulio gyventojų, nemoka skaityti ar rašyti ir dėl to negali dalyvauti savo visuomenės organizacijų veikloje. Du trečdaliai iš jų – moterys. Dar 113 mln. vaikų nelanko mokyklos, todėl negali išmokti skaityti ir rašyti.

Neraštingumas nėra vien besivystančiųjų šalių problema. Tarptautinės suaugusiųjų raštingumo apžvalgos duomenimis, praeito amžiaus dešimtojo dešimtmečio viduryje mažiausiai 25 proc. dvylikos pramoninių šalių (Airija, Australija, Belgija, JAV, Jungtinė Karalystė, Kanada, Lenkija, Naujoji Zelandija, Olandija, Švedija, Švei-

carija, Vokietija) suaugusiųjų neturėjo minimalaus išsilavinimo, kuris Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos (*Organization for Economic Cooperation and Development*, OECD) šalyse narėse laikomas būtiniu kasdieniame gyvenime ir darbe.

„Pirmieji naujojo tūkstantmečio metai išryškino dvi esmines realijas: žmonių visuomenių tarpusavio neatšiejamumą ir pasaulio įvykių nenusipėjamumą, – kalbėjo K. Matsuura. – Dabar mes visi geriau suvokiame tarpusavio atsakomybės ir pasaulio sąmoningumo svarbą (...). Siekiant dialogo, supratimo ir darnos, būtina, kad visi žmonės, tiek kolektyviai, tiek individualiai, įsilietu į raštingųjų bendruomenę. O be to, tai yra pagrindinė žmogaus teisė“.

Skaitymo balsu savaitė

Oravos asociacija (*Združenie Orava*) balandžio 2–8 d. surengė antrąją kasmetę skaitymo balsu savaitę. Skaitymo balsu savaitės metu mokyklos, tėvai ir mokiniai atlieka veiklą ir žaidžia žaidimus, susijusius su knygomis ir skirtus pagyvinti suaugusiųjų ir vaikų pasaulių ryšiams pasitelkiant fantaziją ir istorijas. Jos tikslas – visiems dalyviams priminti skaitymo teikiamą džiaugsmą ir svarbą visą gyvenimą trunkančiam mokymuisi. Skaitymo balsu savaitę globoja Františekas Tóthas, Slovakijos švietimo ministerijos valstybės sekretorius, ji rengiama bendromis Slovakijos bibliotekų asociacijai priklausančių bibliotekų, Slovakijos PTA tarybos ir Slovakijos pedagoginės bibliotekos pastangomis. Daugiau informacijos ieškokite Oravos svetainėje: www.citanie.sk.



„Man patinka mokyti“

KMUSR ir „Geros pradžios“ („Step by Step“) programos Čekijoje išleido naują knygą mokytojams „Man patinka mokyti“. Leidinyje, kurio redaktorė – Nina Rutova, surinkti 25 Čekijos mokytojų, dalyvusių beveik dvejus metus vykusiuose rašymo seminaruose, pasakojimai. Pedagogai novatoriai, mokomojoje programoje taikantys KMUSR ar „Geros pradžios“ principus, pasakoja apie savo patirtį, įsitikinimus, viltis ir pastangas. Apibūdindami iššūkius, su kuriais susiduria mokytojai, norėdami naujoviškus metodus pritaikyti pedagogikos teorijoje ir praktikoje, autoriai tikisi paskatinti kitus pedagogus, kuriems ugdymo pokyčiai dar priešakyje. Knygos leidimą parėmė Atviros visuomenės fondas (Praha) ir Atviros visuomenės institutas (Niujorkas).

Nauji leidiniai Rusijoje

Rusijoje neseniai pasirodė du nauji vadovėliai – „Mokykime vaikus kritiškai mąstyti“ ir „Kritinio mąstymo ugdymo metodai“ (Sankt Peterburgas, 2003), kurių leidybą parėmė Atviros visuomenės institutas (Niujorkas).

I. Zagašev, S. Zair-Beko ir I. Muštavinskajos knygoje „Mokykime vaikus kritiškai mąstyti“ Donna Ogle, Tarptautinės skaitymo asociacijos prezidentė 2001–2002 m., teigia, kad šia-

me suprantamai parašytame leidinyje pateikiami metodai, kuriais gali naudotis ne tik mokytojai, bet ir tėvai ar studentai, norintys išsiugdyti kritinio informacijos vertinimo įgūdžius ir gebėjimą savarankiškai priimti sprendimus.



I. Zagašev, S. Zair-Beko „Kritinio mąstymo ugdymo metodai“ – tai knyga, skirta pirmiausia tiems, kurių darbas susijęs su pedagogų rengimu ir kvalifikacijos kėlimu, taip pat metodikos besimokantiems studentams ir absolventams. Knygos pratarėje JAV pedagogas Davidas Kloosteris sako, kad autoriai „supažindina su konkrečiais ir pasitvirtiniais metodais, kurie padės studentams (mokiniais) savais žodžiais formuluoti idėjas, diskutuoti ir samprotauti, pagarbiai ir tolerantiškai išklausti kitokių nuomonių ir požiūrių, kūrybiškai taikyti naujas žinias“. Šis leidinys pasirodė labai laiku, nes Rusijoje pradėtas įgyvendinti projektas „KMUSR – aukštajam mokslui“, kurį inicijavo Tarptautinė skaitymo asociacija, o parėmė Atviros visuomenės institutas (Niujorkas).

Pirmieji tarptautiniai „Socrates“ kursai „Kritinio mąstymo ugdymo strategijos“ Lietuvoje

Šiuolaikinių didaktikų centras š. m. birželio 8–14 d. organizavo tarptautinius „Socrates“ programos kursus Vilniuje. Tokio pobūdžio kursai, kuriuos renkasi švietėjų bendruomenė iš tarptautinės duomenų bazės, Lietuvoje organizuojami pirmą kartą. Į seminarą Vilniuje susirinko Italijos, Kipro, Maltos, Ispanijos, Suomijos ir Jungtinės Karalystės atstovai.

Savaitę trukusių kursų metu mokytojai ne tik susipažino su kritinio mąstymo ugdymo filosofija, teoriniais pagrindais ir metodologija, bet taip pat turėjo progos susipažinti su kultūriniu bei istoriniu mūsų šalies paveldu ir kultūra. Seminarą sveikino ir sėkmės palinkėjo (kad „pirmasis blynas“ neprisviltų) „Socrates“ paramos fondo „Comenius“ programos koordinatorė Lietuvoje Gražina Kaklauskienė. LR Seimo Švietimo, kultūros ir sporto komiteto pirmininkas prof. Rolandas Pavilionis, priimdamas tarptautinę švietėjų delegaciją Seime, pristatė mūsų švietimo sistemą, supažindino su jos aktualijomis, naujaisiais pokyčiais bei atsakė į svečių klausimus. Dalyvių vertinimo anketos bei pakili kasdienė nuotaika liudijo, kad ne visi stereotipai būtinai pasitvirtina. „Pirmasis blynas“ ne tik kad nebuvo prisvilęs, bet netgi visai neblogai iškepęs. Kurso sėkmę lėmė ne tik profesionalūs lektoriai, gerai parengta medžiaga, bet ir imli, motyvuota grupė.

Nuomonių skiltis

KLAUSIMAS:

Mano klasėje yra keletas labai drovių mokinių. Jie varžosi pakelti ranką, atsakinėti, o dirbdami grupėse visada būna aktyviųjų vaikų šėšelyje. Kaip galėčiau juos įtraukti į klasės veiklą?

Veronica Cretu

CMB mokymo centro vykdomoji direktorė, Kišiniovas, Moldova



Klasėse visuomet bus drovių mokinių, bet su tuo nedera taikstyti – yra būdų, kaip juos paskatinti ir sužadinti jų motyvaciją.

Pasistenkite suprasti, kas šiems mokiniams gerai sekasi, juos padrąsinti ir palaikyti. Bendramoksliai išvys juos naujoje šviesoje, o tai suteiks droviems pasitikėjimo.

Pasistenkite perprasti tokio mokinių elgesio priežastis... Gal jie niekuomet neskatinami namie, gal buvo kokių nors neigiamai juos paveikusių nemalonumų? Pasikalbėkite su tėvais, paieškokite problemas šaknų. Jeigu nemėginsite, tai ir nesiseks!

Andreja Belošević

Zagrebo (Kroatija) Nikolos Teslos mokyklos trečios klasės mokytoja

Akivaizdu, kad reikia drąsinti drovius mokinius ir skatinti jų pasitikėjimą. Tačiau tai nėra paprasta ar greitai pasiekiamo. Pirmas ir lengviausias žingsnis – pagirti šiuos mokinius prieš visą klasę už kiekvieną, net ir mažiausią, sėkmę. Mokytojas turi rasti įvairių būdų parodyti, kad tyleniai – tokie pat arba net geresni už savo klasės draugus, ir skirti

šiems mokiniams užduotis, atskleidžiančias jų gebėjimus. Gavę atvirąsias, t. y. konkretaus atsakymo nereikalaujančias, užduotis mokiniai pasirenka pageidaujamas raškos priemones. Pavyzdžiui, savo požiūrį į knygą jie gali išreikšti daina, šokiu, piešiniu, vaidinimu ir kt. Be abejo, mokytojui šioje veikloje tenka lemiamas vaidmuo. Jis turi sukurti klasėje tokį klimatą, kad iš pasakytų žodžių nebūtų šaipomasi ar tyčiojamas. Be to, mokytojas droviems mokiniams turi skirti užtektinai laiko atsakymams parengti. O svarbiausia – nuolatos mokiniams priminti, kad visi esame skirtingi ir kad kaip tik tai yra vertingiausia.

Kathleen Lifka

Čikagos (Ilinojus, JAV) Marios vidurinės mokyklos skaitymo ir anglų kalbos mokytoja



Kad padėčiau droviems mokiniams išsakyti savo nuomonę nesukeldama jiems streso, klasei nuolat skiriu su dėstoma tema

susijusias nustatytos trukmės kalbėjimo ir klausymosi užduotis.

Kiekvienas mokinys susiranda sau porą. Paskelbta tema vieną minutę kalba A mokinys, o paskui tą patį daro B mokinys. Nieko tokio, jeigu mintys kartojasi. Tada mokiniai

susigrupuoja po keturis, ir kiekvienas išsako savo porininko mintis. Kiti trys mokiniai paeiliui imasi padėjėjo, sekretoriaus ir reporterio vaidmenų.

Atlikdami šią užduotį, tai, ką žino, tyleniai pirmiausia išdėsto baimės nekeliančioje aplinkoje. Tuomet be baimės ir spaudimo perteikia mintis truputį didesnei grupei, nes tai ne jų pačių, o porininkų žodžiai. Galiausiai mokiniai įgyja pasitikėjimo papasakoti visai klasei. Klausydami kitių, jie suvokia, kad ir jų nuomonė vertinga, ir jų balsas girdėti diskusijoje.

Natalija Zadorožnaja

Amerikos universiteto Vidurinėje Azijoje (Kirgizija) pagrindinių įgūdžių kurso dėstytoja



Su savo droviaisiais mokiniais elgiuosi ypač jautriai. Pirmas mano tikslas – sukurti tiek šiems mokiniams, tiek

visai klasei draugišką aplinką. Pradžioje stengiuosi palaikyti mokinių už rankos. Skatinu atidžiai klausytis ir atvirai vertinti pamokos mintis. Niekados neaptarinėju ir nevertinu mokinių pasisakymų.

Dažnai cituoju mokinių mintis, jų autorius pavadindama vardu, pavyzdžiui: „Jeigu prisimenate, Mederis sakė...“; „Pritariu Annos

nuomonei, kad...“; „Vertėtų aptarti Viktoro žodžius...“ Dera atkreipti dėmesį į pastabas, kurias mokiniai galbūt nuleido negirdomis. Taip parodoma, kad kiekviena mintis yra vertinga. Pradžioje dažniau cituojami aktyvesnieji, bet ilgainiui paaiškėja, kad savaip įdomūs visi mokiniai.

O dėl drovuolių... Kai įgyja pasitikėjimo, dažniausiai mūsų pagalbos jiems jau nebereikia.

Irina Tialleva

Sevastopolio (Ukraina) tęstinio ugdymo universitetas



Tylūs mokiniai dažniausiai tampa tyliais studentais. Kokia to tylumo, nenoro užmegzti ryšį priežastis?

Vieni šių mokinių save

laiko vidutiniais, kurie ne viską žino ir todėl nėra verti gaisinti mokytojo laiko. Kiti galbūt susiduria su psichologinėmis užsitęsusių paauglystės problemomis. Aš pirmiausia stengiuosi daugiau apie šiuos mokinius sužinoti ir parodyti, kad nuoširdžiai jais domiuosi.

Vienas iš būdų padėti tokiems mokiniams atsiverti – vaidmenų žaidimai. Atlikdamas įvairius vaidmenis, mokinys nustoja bijojęs, kad jo vidinis „aš“ bus ižeistas. Vaidmenų žaidimai taip pat tinka atliekant rašto darbus. Mokiniai, kuriems sunkiau atsiskleisti diskusijose, dažnai parašo pačius kūrybingiausius rašinius. Tai labai palengvina mokytojo darbą – suteikia galimybę pareikšti rašinių autoriams pelnytą pagyrimą.

Rick Waterhouse

Daunso (Niuarkas, JAV) mokyklos pirmos klasės mokytojas



Vaikai būna nedrąsūs dėl daugelio priežasčių. Atskyrimas nuo tėvų, naujos sąlygos ar baimė apsijuokti prieš bendra-

amžius verčia mažus vaikus ieškoti vietos pasislėpti. O kai toks vaikas skiriamas dirbti į grupę, jis pasirenka šiuo atveju geriausią išeitį – tylėti. Taip nedrąsus vaikas atsiskiria nuo draugų, sutrinka klasės darbas. Mokytojui net būna sunku suvokti, ar tas drovuolis supranta aiškinamą dalyką. Ypač daug sunkumų dėl to kyla vaikų darželyje ir pirmoje klasėje, nes visa veikla čia labiau priklauso nuo žodinio bendravimo, o ne nuo rašymo.

Bendrauti su tokiais vaikais man padeda lėlės. Lėlė, su kuria mokinius supažindinu, elgiasi droviai ir baikščiai. Ji nerimauja, kad yra atskirta nuo namiškių, ir bijo suklysti. Nuostabu, kaip greitai mokiniai pajunta šiai lėlei nuoširdžią užuojautą. Jie nori lėlei padėti, lyg ji būtų jų bendraklasė. Nedrąsiam mokiniui ši lėlė – tai asmuo, kuris jaučia tą patį kaip ir jis. Lėlė vaiką baugina mažiau nei mokytojas, tad ji tampa droviuolu „klasės draugu“, kuriuo vaikas gali pasitikėti.

Vaikams dirbant savarankiškai, lėlė gali „prieiti“ prie nedrąsaus mokinio suolo ir su juo pabendrauti. Ji gali kepštelėti už marškinių ar atsisėsti ant drovuolio suolo, ir tai



beveik visuomet sukelia šypsena ar juoką.

Kartais leidžiu droviam vaikui pasiimti lėlę, kad ši padėtų jam atlikti užduotį. Dar lėlės pamokoje padeda išlaikyti visos klasės dėmesį, kuris kreipiamas į mokytoją arba į lėles. Iš tiesų greitai pastebėsite, kad vaikai daug mieliau klauso lėlių nei jūsų!

Marina Maramzina

Nižnij Novgorodo (Rusija) 8-ojo licėjaus pradinėjų klasių mokytoja

Praeitais metais pirmoje klasėje turėjau mergaitę, kuri niekada savo noru neatsakinėdavo į klausimus. Pradžioje maniau, kad galbūt ji manęs bijo. Bet vėliau pastebėjau, kad mergaitė laikosi atokiau ir nuo klasės draugų. Kartais ji tiesiog atsisakydavo dirbti kartu su kitu mokiniu arba grupėje. Ji aiškiai nežinojo, kaip įveikti savo prigimtinį drovumą. Kai kiti vaikai dirbdavo grupėje, Jenny ir aš sudarydavome porą ir atlikdavome užduotį. Kai reikėdavo darbą pristatyti, susikibusios už rankų kartu eidavome prie lentos – taip mergaitei būdavo drąsiau. Iš pradžių daugiausia kalbėdavau aš, bet pamažu padėtis keitėsi. Ilgainiui Jenny sutiko dirbti su vienu iš draugų, o dar vėliau – ir su kitais klasės vaikais. Dabar Jenny, jau antrokė, mielai dirba grupėje ir poromis su visais bendraklasiais.

Klausimas kitame žurnalo numeryje:

Tarkime, kad savo klasės reikmėms gavote 100 dolerių (ar atitinkamą sumą savo šalies valiuta). Ką jūs pirktumėte?

Atsakymus prašytume siųsti el. paštu: daiva.dc@takas.lt

Raštingumo mokanti bendruomenė

Bird Stasz, Dawn Tankersley

Įvadas

Slovakija. Jaunas romų vaikų mokytojo padėjėjas seka romų mokiniams ir tėvams pasakas jų gimtąją kalbą. Kartu su klasės mokytoju padėjėjas planuoja kalbos mokymo veiklą, pagrįstą šiomis pasakomis. Paskui romų tėvai sutinka klasėje parodyti savo vaikams tradicinių dalykų ir pamokyti juos, pavyzdžiui, kaip gaminti valgį ar austi.

Bulgarija. Romų šeimų koordinatoriai, patys kilę iš romų, organizuoja mažai raštingus tėvus kurti, rašyti ir iliustruoti mažas knygeles, kuriose atsispindi romų papročiai, iš kartos į kartą perduodamos senelių pasakos ir pasakojimai apie jų amatus bei profesijas. Šios gyvos namuose sukurtos knygelės, mielai skaitomos per pamokas, yra vaikų pasididžiavimas.

Čekija. Romų bendruomenės nariai, atėję į mokyklą, rašo knygą apie savo tradicinę virtuvę. Tokios veiklos rezultatas – pažįstamų skanių patiekalų receptų knyga.

Vengrija. Šeimų koordinatorius moko vaikus tradicinio romų meno. Mokinių kūrinėliai mokytojams tampa papildomomis raštingumo ugdymo priemonėmis.

Bulgarija. Ne romų kilmės mokytojai iš romų tėvų renka patarles ir posakius, kuriuos vėliau pritaiko mokydami skaityti.

Čia aprašyti dalykai prieštarauja paplitusiems stereotipams, kaip Vidurio ir Rytų Europos romai bendradarbiauja su mokyklomis. Dauguma pedagogų nuolat kartoja išankstines nuomones, esą romų socialinė patirtis neleidžianti jiems pasiūlyti nieko, kas praturtintų bendrąjį ugdymą; romams tėvams

jų vaikų išsilavinimas nerūpi, todėl jie atsisako dalyvauti mokyklos veikloje; romų vaikai nesugeba išmokti taip gerai skaityti kaip ne romų kilmės vaikai. Šie stereotipai, kuriais apibūdinamos romų šeimos ir jų vaikai, atsirado iš karčios daugelio metų nesėkmingo šios tautos atstovų bendravimo su mokykla patirties, iš labai niūrios statistikos, liudijančios žemus raštingumo ir mokyklos lankomumo rodiklius, taip pat ir dėl to, kad romų bendruomenė neturėjo pilietinių teisių.

Šiame straipsnyje aptariama metodika, padedanti romų bendruomenę sėkmingai įtraukti į mokyklą, kuriose mokosi jų vaikai, veiklą. Pateikiami metodai buvo taikomi 1999 m. rugsėjį pradėtame ir trejus metus trukusiame tiriamajame projekte „Romų vaikų mokymosi pažanga“ (*School Success for Roma Children*), kurį rėmė Atviros visuomenės institutas (*Open Society Institute*). Tiriamasis darbas vyko šešiolikoje keturių šalių (Bulgarijos, Čekijos, Slovakijos ir Vengrijos) specialiojo ugdymo mokyklų. Projekto tikslas – nustatyti, kurie romų vaikai buvo be pagrindinio perkelti į specialiojo ugdymo mokyklas, pagerinti jų mokymosi įgūdžius ir integruoti juos į normalių vaikų klases (Rona & Lee, 2001). Proceso esmę sudarė du pagrindiniai metodai: tėvų įtraukimas į mokyklos gyvenimą ir kultūros elementais paremtų raštingumą ugdančių priemonių taikymas. Taikant vieną iš metodų, romų vaikai ir tėvai buvo skatinami kurti etnografinę medžiagą, paremtą jų bendruomenės gyvenimu ir tradicijomis. Vėliau ši medžiaga buvo dokumentuota ir pasitelkta ugdant bei gerinant romų raštingumo įgūdžius ir skatinant dalyvauti tėvus. Šią

metodiką lengva taikyti beveik kiekvienoje ugdymo įstaigoje, kurioje mokosi įvairių etninių grupių gyventojų vaikų.

Projekto pagrindas

Ugdymo modelis, panaudotas tiriamajame projekte, susideda iš penkių pagrindinių dalių (Rona & Lee, 2001). Pirma, projekto pamokose *buvo dirbama pagal normalių vaikų mokomąją programą, o ne pagal fiziškai ar protiškai nesveikų*. Tačiau tai nereiškia, kad buvo pasitelkta regione įprasta mokymo metodika. Kitos trys modelio dalys – *vietoj tradicinės metodikos taikyti įvairūs ikimokyklinio ugdymo, nešališko ugdymo ir dvikalbio mokymo metodai*. Galiausiai *kiekviena klasė turėjo savą romų šeimų koordinatorių – žmogų, tarsi susiejantį mokyklą ir romų bendruomenę*.

Projekte dirbantys specialistai greitai pastebėjo, kad mokytojai, formuodami raštingumo įgūdžius, daugiausia remiasi vadovėlių medžiaga. Deja, vadovėlių žodynas ir kontekstas daugeliui romų vaikų nepažįstamas ir neprieinamas. Nenuostabu, kad jau vien tokius vadovėlius naudojant kyla sunkumų mokyti romus, kaip ir atstovus kiekvienos kitos tautinės mažumos, kurios istorija vadovėlyje neatsispindi ir tarsi iškrinta iš bendro ugdymo konteksto. Vidurio ir Rytų Europoje, beje, ir kitur pasaulyje, vadovėliai paprastai išreiškia konkrečioje šalyje vyraujančios gyventojų grupės požiūrį ir parašyti gyventojų daugumos kalba.

Anksčiau atliktų tyrimų rezultatai patvirtina, kad, norint perteikti, o drauge ir tobulinti gebėjimus, įgūdžius ir nuostatas, būtina remtis kokiais nors pažįstamais dalykais (Pease-Alvarez, Garcia, Espinosa, 1991; Sharp, 1982; Wong-Fillmore, Ammon, McLaughlin, Ammon, 1985). Taigi mokant romų vaikus labai svarbu buvo lanksčios, netradicinės priemonės ir pedagoginis požiūris, paremtas jų kultūrinę patirtį atskleidžiančių tekstų, parašytų jų gimtąja kalba, nagrinėjimu ir mokymu. Manome, kad romų vaikai gali išmolti skaityti ir išėti valstybinę švietimo programą, jeigu turės galimybę naudotis romų kultūra paremtomis priemonėmis ir vadovėlių priedais. Be to, mūsų nuomone, romų tėvai neatsisakytų ateiti į mokyklą, jeigu būtų

pakviesti parodyti, ką moka ir geba daryti, o ne vien aptarti su mokytojais savo vaikų mokymosi nesėkmių ir drausmės problemų.

Pasakojimų rinkimas: bendruomenės etnografijos ir dokumentinių užrašų panaudojimas

Buvo rengiami bendruomenės seminarai ir mokymai, skirti etnografinės kultūros ir jos dokumentavimo klausimams. Šis metodas, kaip ir daugelis kitų, atveria kelius į bendruomenę: buvo siekiama tiek sukurti įvairiakultūrių mokymo priemonių, skirtų mažumų mokiniams, tiek ir įtraukti tėvus, kad jie padėtų savo vaikams mokytis. Šiuose seminaruose mokytojai ir romų šeimų koordinatoriai įgijo pradinių įgūdžių, kuriais naudojami etnografai ir dokumentininkai. Trumpai tariant, vyko įvairios pratybos ir diskusijos, kurių dalyviai mokėsi:

- suvokti bendruomenę kaip tekstų ir jų nagrinėjimo šaltinį;
- susiformuoti įgūdžių, leidžiančių bendruomenėje surinktą medžiagą pertvarkyti į mokomąsias priemones vaikams, nesvarbu, kokia būtų jų etninė priklausomybė (mokiniai gali atstovauti tiek gyventojų daugumai, tiek mažumai);
- sumaniai panaudoti kritinį mąstymą ugdančius metodus formuojant kalbos įgūdžius, remiantis netradiciniais, iš bendruomenės surinktais tektais;
- pasitelkti įvairius dokumentavimo būdus (pavyzdžiui, žodinių tekstų užrašymą, knygų kūrimą, parodas ir fotografavimą) kaip galimybę įtraukti į vaikų mokymą tėvus, bendruomenės narius ir pan.

Šio proceso esmė – pastebėti žodinės liaudies kūrybos galią ir svarbą žmogaus gyvenimui. Istorijų galima rasti visur – kraštovaizdyje, įvykiuose, varduose, darbo įrankiuose, tikėjimuose ir ritualuose. Istorijos – tai saitai, kurie vienija žmones, nesvarbu kokia jų kultūra, socialinė klasė, kalba ar tikėjimas. Žmonija istorijas kuria ir saugo nuo pačių seniausių laikų. Visos kultūros ir žmonės turi savo pasakų ir istorijų. Jas sekdami ar pasakodami, dalijamės išmintimi, idėjomis, išsakome paslaptis, pramogaujame, primename, jog būtina paisyti visuomenės

papročių. Istorijos leidžia kalbėti patirčiai ir bėgant laikui bei keičiantis kartoms išlaikyti tęstinumą.

Teoriniu požiūriu etnografija (pirmoji šio žodžio reikšmė – rašyti apie žmones) – tai mokslas, kaip įeiti į savo pačių kultūrą ir kitas kultūras (Chiseri-Strater & Sunstein, 1997; Kutsche, 1998). Naudodamas faktinių duomenų rinkimo iš pirminių šaltinių metodus, etnografas žvelgia į kultūrą tiek iš vidaus, tiek iš išorės. Daugelis mūsų savo pačių kultūros iš esmės nematome, – tai tarsi akvariumo vanduo, kuriame plaukioja auksinė žuvelė. Jis paprasčiausiai yra ir sukuriuoja aplink mus, tačiau vis dėlto nuo jo labai daug priklauso mūsų elgesys ir mintys. Etnografo (kaip mokslininko) ar dokumentininko (kaip menininko) užduotis – atidžiai išsiklausant, renkant istorijas, užsirašant svarbius dalykus ir sąžiningai nagrinėjant pasakojimus kultūrą padaryti matomą. Šio darbo pagrindas – „prisiminti, kurti ir pasakoti gyvenimiškas istorijas bei perteikti patirtį. Iš tokių bendrų pasakojimų ir prisiminimų susiformuoja tapatumo suvokimas, vidiniai ryšiai ir pasididžiavimas, susiejantis žmones su vieta ir viena su kitu. Tokie ryšiai – konkrečios bendruomenės gyvavimo pagrindas. Jie skatina tos bendruomenės narius įsitraukti į mokyklos gyvenimą ir (...) visuomenės reikalus bei įvykius“ (Center for Documentary Studies, 2001).

Seminarams baigusis, mokytojai ir romų šeimų koordinatoriai grįžo į savo mokyklas ir pradėjo rinkti savo bendruomenės etnografijos duomenis. Šio darbo rezultatas – sukaupta medžiaga, pagal kurią vėliau buvo parengti tekstai vaikų raštingumui ugdyti. Daugeliu

atvejų prie jų nemažai prisidėjo romų tėvai. Manome, kad tokie tekstai, sudaryti iš bendruomenės etnografinės medžiagos, labai praverčia mokant.

Mokiniai suvokia save kaip mokomojo teksto dalį

Etnografiniai duomenys, surinkti naudojantis šiuo metodu, – tai ne pašaliečio stebėjimai („ekspertų“ ataskaitos ar aprašymai), o įvertinimai bendruomenei priklausančio žmogaus požiūriu (Stringer, 1997). Tekstas skaitytojui atrodo autentiškas, o istorija – pažįstama, nes remiasi bendruomenės patirtimi. Jei mokomosios programos išeities taškas yra medžiaga, pagrįsta bendruomenės veikla, vaikai laiko save mokomojo konteksto dalimi; mokykla jiems jau nebeatrodo sritis, išimtinai priklausanti gyventojų daugumai.

Pavyzdžiui, Vengrijoje romai mokiniai sukūrė paveikslų ir tekstų, pagrįstų medžiaga, surinkta iš savo bendruomenių ir šeimų. Mažos knygelės ir projektai gimtąja kalba kėlė jiems pasididžiavimą. Naudodamiesi bendruomenėje

surinkta medžiaga, mokiniai išsiugdo teigiamą savo ir savo tautinės grupės tapatumo jausmą. Jei mokomoji programa remiasi tik vyraujančios gyventojų grupės medžiaga, tautinėms mažumoms atstovaujantys mokiniai mokomajame kontekste savęs nemato. Pavyzdžiui, Vidurio ir Rytų Europos vadovėliuose vaizduojami tik šviesiaodžiai žmonės, gyvenantys įprastuose gyvenamuosiuose namuose, jų šeimų nariai dirba tik įprastinius darbus. Naudodamiesi tokiais vadovėliais, romų vaikai gali prarasti savo tapatybę, jiems kyla mokymosi sunkumų, mokiniai dažnai meta mokyklą. Tai pasakytina ne tik apie romus, bet ir



Bird Siasz nuotr.

apie kitas mažumų grupes visame pasaulyje (Ada, 1998).

Įtraukti visus mokinius į ugdymo kontekstą – vienas pagrindinių daugiakultūrio, nešališko švietimo siekių. Banksas (1999), žymus šios srities specialistas, teigia, kad „švietimas pliuralistinėje visuomenėje turi padėti mokiniams suvokti savo gimtąją kultūrą ir kitas visuomenės kultūras“ (p. 4) ir „parodyti jiems kultūrinės bei etnines alternatyvas“ (p. 2). Bendruomenės etnografija iš esmės yra daugiakultūrė, nes išreiškia požiūrį, kad visi esame žmonės ir visi turime teisę priklausomai nuo savo pačių patirties palikti pasaulyje ženklus. Be to, žmonės turi turėti teisę išgirsti savo pačių nuomonę, tiek išreikštą žodžiu, tiek spausdintą. Etnografinis metodas renkant ir užrašant žodinę kūrybą skatina tyrinėti bendruomenę įvairiais požiūriais. Šiame procese kylančios diskusijos įgalina suvokti kultūrinius panašumus ir skirtumus, o tai yra esminė daugiakultūrio švietimo sąvoka.

Pagarbus požiūris į gimtąją kalbą skatina geriau mokytis antrąją kalbą

Tyrimai rodo, kad palaikydami gimtąją mokinių kalbą sustipriname jų akademinį laimėjimą bei pažangumą antrąja kalba (Collier, 1992; Ramirez ir kt., 1991; Thomas & Collier, 1997). Tai lemia keletas priežasčių. Pirma, mokiniai supranta sąvokas, įterptas į jų pačių patirties ir kultūros kontekstą. Antra, kad pasinertų į vaizduotę, mokiniai pirmiausia turi suprasti tikrovę. Todėl, kai mokytojai ir mokiniai renka medžiagą bendruomenės kalba – užrašo pasakas, patarles, istorinius įvykius ir apeigas, konkreti tikrovė tampa prieinamesnė.

Pavyzdžiui, Slovakijoje surinktos pasakos pirmiausia buvo sekamos ir aptariamoms čigonų kalba ir tik paskui prasidėdavo mokomoji veikla. To rezultatas – mokiniai suprato visus pasakose pavartotus žodžius dar prieš paprašomi išnagrinėti juos fonetiškai ar atlikti matematinis veiksmus. Vengrijoje, priešingai, romų mokiniai klaidingai suprato mokytojo pasakojimą, nes žodis „puodelis“ jų gimtąja kalba skamba visiškai kitaip nei žodis, kurį pavartojo mokytojas. Mokytojas taip ir nesuvokė, kad mokiniai pasakojimo nesuprato tik todėl, kad šis vienintelis žodis pakeitė visą prasmę.

Aktyvesnis tėvų dalyvavimas

Šeimos ir bendruomenės istorijų, kurias pasakoja tėvai ir kiti bendruomenės nariai, rinkimas bei dokumentavimas yra labai svarbus aktyvesnio tėvų įtraukimo į mokymą įrankis. Kai mokomojoje programoje panaudojamos tėvų žinios ir patirtis, jie geriau suvokia save kaip vaikų mokymo partnerius. Netgi tie iš jų, kurie nemoka skaityti ir rašyti, gali pasirodyti kaip sumanūs ir gabūs savo vaikų mokytojai. Visuotinai patvirtinta, kad tarp tėvų dalyvavimo vaikų mokymesi ir tų vaikų mokymosi pažangos egzistuoja teigiamas ryšys. Tačiau tradiciniai tėvų įtraukimo į savo vaikų mokymąsi būdai gali būti neveiksmingi, jeigu tėvai menkai raštingi arba neigiamai vertina mokyklą. Sakoma, kad tėvai, kurie jaučiasi negalį nieko savo vaikams pasiūlyti, vengia bendrauti su mokykla. Bet tai paprasčiausiai netiesa. Kaip pažymi Ada (1997, p. 167), tėvai praturtina kasdienį vaikų gyvenimą aptardami su jais įvairius klausimus ir asmeniškai pavyzdžiu parodydami, kaip reikia mokytis. Etnografinis metodas yra netradicinis būdas, kuris skatina mokyklos ir namų bendravimą ir suteikia galimybę „naudotis spausdintu žodžiu kaip priemone tėvams pažinti ir gerbti“ (Ada, ten pat).

Bulgarijoje romų šeimų koordinatoriai, remdamiesi etnografijos ir dokumentavimo principais bei praktika, rinko iš romų tėvų informaciją apie tai, ką tie gerai išmanė, – apie gyvulininkystę, darbus ir amatus, šeimos tradicijas. Remiantis šia informacija, buvo sudarytos knygelės dirbti klasėje. Rengti tas knygeles padėjo netgi tėvai, kurie nemoka rašyti, – jie dirbo kartu su šeimų koordinatoriais ir kitais tėvais, taigi buvo įtraukti ir jų žodžiai bei patirtis. Užuoat pabrėžusi žemą tėvų raštingumo lygį, mokykla išskėlė jų puikų veiklos ir dalykų išmanymą, kurį vertina romų bendruomenė. Daugeliui romų tėvų tai tikriausiai buvo pirmas kartas gyvenime, kai jie buvo paprašyti prisidėti prie savo vaikų mokymo mokykloje. Galima įsivaizduoti, kad tai buvo ir vienas pirmųjų atvejų, kai šie tėvai, susidūrę su švietimo sistema, patyrė teigiamų emocijų.

Pavyzdys iš Slovakijos rodo tą patį. Tėvai iš ryto ateidavo kartu su vaikais į mokyklą tik

tam, kad pasiklausytų pasakų, kurias sekė romus mokantis mokytojo padėjėjas. Jie jautėsi susiję su mokymo procesu, nes jų kalba ir patirtis tapo šio proceso dalimi. Panašiai jautėsi ir tėvai Čekijoje, gimtąja kalba kurdami patiekalų receptų knygas. Ar ištrauks tėvai į mokymą, priklauso nuo to, kaip jie jaučiasi klasėje, ir nuo to, ar mokomoji medžiaga vienodai prieinama ir tėvams, ir vaikams. Bendruomenės etnografija grįstas mokymas garantuoja tokią patirtį ir sėkmę.

Kliūčių tarp bendruomenės ir mokyklos šalinimas

Ir čia etnografų ir dokumentuotojų vaidmuo priklauso nuo gebėjimo įtraukti bendruomenę. Labai svarbu, kad žmonės jaustųsi pakviesti dalyvauti, o ne liepiami ar verčiami. Pasirinkimas daro procesą demokratišką ir skatina darnų mokytojų, mokinių ir bendruomenės bendravimą. Jau pati etnografinė ir dokumentinė darbo prigimtis reikalauja veikti bendrai. Kitaip dirbti tiesiog neįmanoma. Taigi atstumas tarp mokytojų, mokinių, tėvų ir bendruomenės mažėja, o ribos darosi neryškios. Tai partnerystė, kai jokiai grupei nepriklauso visa valdžia. Kiekviena jų turi tokių privalumų, kuriais gali pasinaudoti kitos grupės, ir visos jos dirba siekdamos bendro tikslo. Pabrėžiama pagarba bendruomenės narių žinioms, o drauge siekiama panaikinti ribas, skiriančias mokyklą ir bendruomenę, kuriai toji mokykla tarnauja.

Ypač gražus mokyklos ir bendruomenės bendradarbiavimo pavyzdys – nedidelė čigonų patarlių knygelė, kurią sudarė projekto dalyviai iš Bulgarijos. Patarlės labai įdomios, jose glaustai išreikšta čigonų liaudies išmintis. Jas lengva įsiminti ir skaityti. Jos perteikia bendruomenės vertybių esmę. Šiose mažose knygelėse – kolektyviniai romų bendruomenės patarimai, prieinami ir vyrų, ir moterų kultūros atstovams.

Liaudies pasakos – dar viena darbo kryptis. Jau pati pasakų prigimtis ir struktūra yra nepaprastai svarbi mokant (Temple et al., 2001). Pasakų veikėjams paprastai būdingi tokie charakterio bruožai, kuriuos itin vertina konkreti bendruomenė. Siužetai yra paprasti, o kalba – miela ausiai. Atsiranda begalė įvairia-

kultūrių diskusijų ir kritinio mąstymo galimybių. Pavyzdžiui, pasaka apie tradicinę romų duoną iškelia dalijimosi su kitais tuo, ką turi, vertę. Slovakijoje aptariant pasaką klasėje buvo samprotaujama, kodėl vieni žmonės su kitais dalijasi, o kiti – ne. Mokiniai išsakė įvairių minčių apie žmonių vertybes, aptarė nuomones ir siūlė būdus, kaip dalytis su kitais.

Per pamokas sekant pasakas ir taikant kitokias žodinio bendravimo formas, palaikoma stipri žodinė romų tradicija. Kartu ši tradicija padeda romų vaikams siekti raštingumo. Beje, pasaulyje nėra išleista romų, kaip ir daugelio kitų tautinių mažumų, liaudies pasakų antologijų. Taigi mokytojai, mokiniai ir tėvai, eidami į bendruomenę rinkti šios kūrybos, prisideda prie jos išsaugojimo. Taip nutolstama nuo tradicinio požiūrio, kai renkamos tik „klasikinės“, – kad ir kaip jas vadintume, – pasakos, kurios jau yra užrašytos ir iširtos. Juk neretai, užuot įvertinus nepaprastą liaudies kūrėjų meistriškumą, puikią atmintį, sudėtingą kalbos sintaksę, žodinė tradicija laikoma žemesnio lygio mąstymu.

Išvados

Šio projekto dalyvių įgytą patirtį galima taikyti mokant ne vien romus. Ją galima pasitelkti ir dirbant su kitomis bendruomenėmis, kur greta gyventojų daugumos atstovų yra kitos rasės, etninės, kalbinės ar socialinės grupės gyventojų vaikų. Remiantis mūsų metodika, mokinių mokymąsi prasminga sieti su jau įgyta jų patirtimi. Pasak Cumminso, „mokytojo ir mokinio bendradarbiavimas mokant ir mokantis bus veiksmingas tik tada, kai mokiniai jausis pripažinti“ (1996, p. 26).

Ugdant raštingumą formuojamas mokinių identitetas paneigia bet kokią nuostatą, kad yra prastesnių kultūrų. Be kita ko, tai padeda kurti teisingesnę ir demokratiškesnę visuomenę. Pasak Freire's (1985), raštingumas turi suteikti vidinio išsilaisvinimo, o ne įkalinimo, kurio pagrindas – pasyvumas, susitaikymas ir nuolankumas, patirties. Bendruomenės veikla pagrįstas etnografinis požiūris ne tik sutvirtina savąjį identitetą, bet ir skatina veiklumą, suteikdamas bendruomenės patirčiai formą ir balsą. Apskritai „dokumentavimas skatina daugiau diskutuoti apie pokyčius, padeda

išsaugoti vietos istoriją, ragina ieškoti naujų idėjų, sustiprina įvairių visuomenės grupių supratimą ir išryškina ateities tikslus“ (Center for Documentary Studies, p. 2).

Literatūra

- Abi-Nadar, J. (1993). Meeting the needs of multicultural classrooms: Family values and the motivation of minority students. In M. J. O'Hair & S. Odell (eds.), *Diversity and teaching: Teacher education yearbook 1* (p. 212–236). Fort Worth, TX: Hartcourt, Brace, Jovanovich.
- Ada, A. F. (1997). Fostering the home-school connection. In J. Federickson (ed.), *Reclaiming our voices: Bilingual education, critical pedagogy and praxis* (p. 163–178). Los Angeles: California Association for the Bilingual Education.
- Ada, A. F. (1998). Linguistic human rights and education. In E. Lee, D. Menkart & M. Okazawa-Rey (eds.), *Beyond heroes and holidays: A practical guide to K-12 anti-racist, multicultural education and staff development* (p. 181–184). Washington DC: Network of Educators on the Americas.
- Banks, J. (1999). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Center for Documentary Studies (2001). *Putting documentary work to work*. Durham, NC: A publication of the Center for Documentary Studies at Duke University with support from the National Endowment for the Arts and the Pew Charitable Trust.
- Chiseri-Strater, E., & Sunstein, S. (1997). *Field working: Reading and writing research*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Collier, V. (1992). A synthesis of studies examining long-term language minority student data on academic achievement. *Bilingual Research Journal*, 16 (1 & 2), p. 187–220.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- Hayes, C. W., Bahruth, R., & Kessler, C. (1991). *Literacy con cariño: A story of migrant children's success*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Igoa, C. (1995). *The inner world of the migrant child*. New York: St. Martin's Press.
- Kutsche, P. (1998). *Field ethnography: A manual for doing cultural anthropology*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- Pease-Alvarez, L., Garcia, E., & Espinosa, P. (1991). Effective instruction for language minority students: An early childhood case study. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, p. 347–361.
- Ramirez, D., Yuen, S., Ramey, D., & Pasta, D. (1991). *Final report: National longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit transitional bilingual programs for language minority children* (Vols. I & II, Technical Report). San Mateo, CA: Aguirre International.
- Rona, S., & Lee, L. (2001). *School success for Roma children: Step by step special schools initiative interim report*. New York: Open Society Institute.
- Rumbaut, R. G., & Ima, K. (1987). *The adaptation of Southeast Asian youth: A comparative study. Final report*. San Diego, CA: Office of Refugee Resettlement.
- Stringer, E. (1997). Teaching community-based ethnography. In E. Stringer et al., *Community based ethnography: Breaking traditional boundaries of research, teaching, and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Temple et al. (2001). *Children's literature in children's hands*. New York: Allyn and Bacon.
- Tharp, R. (1982). The effective instruction of comprehension: Results and description of the Kamechameha early education program. *Reading Research Quarterly*, 17 (4), p. 503–527.
- Thomas, W., & Collier, V. (1997). School effectiveness for language minority students. *NCBE Resource Collection Series*, 9.
- Wong-Fillmore, L., Ammon, P., McLaughlin, B., & Ammon, M. (1985). *Learning English through bilingual instruction. Final report*. Berkeley: University of California.

Birdas Staszas – Elono (Šiaurės Karoliena, JAV) universiteto Pedagogikos katedros profesorius.

Dawn Tankersley – Atviros visuomenės instituto tarptautinio vaikų ugdymo projekto „Step by Step“ (Budapeštas, Vengrija) lektorė ir koordinatorė.

Pabėgėlių vaikų integravimas

Anna Veršok

Truputis istorijos

1995 m. Čėčėnijos Respublikoje prasidėjus kariniams veiksams, į Rusiją plūstelėjo pabėgėliai. Pradžioje daugeliui jų pavyko visai neblogai įsikurti – gavo kompensacijas už prarastus namus, susirado darbus ir galėjo leisti vaikus į mokyklas. Pabėgėlių daugėjant, Maskvos ir kai kurių kitų Rusijos rajonų valdžia pabandė apsiginti – buvo priimtas įstatymas, ribojantis naujųjų atvykėlių teises.

1996 m. rudenį „Civilinės pagalbos“, ne pelno organizacijos, teikiančios pagalbą pabėgėliams ir priverstiniai migrantams, biure be perstojo skambėjo telefonai. Pabėgėlių vaikų tėvai nuo ryto iki vakaro skambino skųsdamiesi, kad jų atžalų nepriima į Maskvos mokyklas. Anksčiau pakakdavo „Civilinės pagalbos“ darbuotojui ar Dūmos nariui paskambinti mokyklos direktoriui ir paprašyti priimti kokį nors vaiką į mokyklą. 1996 m. tokie skambučiai tapo neveiksmingi. Mokyklų vadovai teisindavosi negalį priimti vaikų, kurių tėvai neregistruoti kaip nuolatiniai Maskvos gyventojai. Mokyklos negalinčios šiai tvarkai nusižengti, nes valdžia jas kas savaitę tikrinanti.

„Civilinė pagalba“ padavė Maskvos valdžią į teismą ir bylą laimėjo, bet tik... po ketverių metų. 1996-aisiais to dar nebuvo galima numatyti. Tuomet „Civilinė pagalba“ pasiūlė pabėgėlių vaikus mokytį mums – universiteto studentams.

Taip 1996 m. kovą Maskvoje buvo įsteigtas Pabėgėlių vaikų integravimo ir ugdymo centras. Neturėjome nei klasių, nei aiškaus supratimo, nuo ko pradėti. Be to, niekas iš mūsų iki tol nebuvo nei mokytoju dirbęs, nei

turėjęs reikalų su pabėgėliais. Vis dėlto, būdami universiteto studentai, šiek tiek žinių apie mokymą ir mokymąsi turėjome ir daugelis ateityje ketinome dirbti su vaikais. Trumpai tariant, nutarėme pamėginti.

Buvome jauni optimistai ir nuoširdžiai tikėjome, kad mums iš tiesų pavyks atstoti šiems vaikams tikrą bendrojo lavinimo mokyklą. Keičiantis programai, brendome ir mes patys. Patyrę nemažai mokymo nesėkmių, pagaliau suvokėme, kad susidoroti su tokia milžiniška problema – ne mūsų jėgoms, nors ir sugebėjome daugelį vaikų įtaisyti į normalias Maskvos mokyklas. Galiausiai supratome, kad pagrindinė mūsų užduotis – parengti vaikus įprastai mokyklai, padėti jiems prisitaikyti ir prie naujos mokyklos, ir prie naujos aplinkos – Maskvos.

Ką veikiame dabar

Mokykloje pabėgėlių vaikus užgriūva daugybė traumuojančių dalykų. Priežastys dvejopos: 1) vaikai būna atsilikę moksle (ir dėl to, kad Maskvos mokyklų labai aukšti reikalavimai, ir kad jie būna nelankę mokyklos nuo šešių mėnesių iki trejų metų) ir 2) jie kenčia nuo paplitusio neigiamo požiūrio į nemaskviškus. Dažnai vaikai susiduria su neigiamu ne tik klasės draugų, bet ir kai kurių mokytojų vertinimu. Laimei, kai naujokai pasirodo esą puikūs mokiniai, daugelis mokytojų savo išankstinę nuomonę pakeičia.

Pradžioje mūsų centrą kasdien lankė vidutiniškai 10 vaikų, o šiuo metu jų paprastai būna 20–35. Beveik visi jie anksčiau gyveno Čėčėnijos Respublikoje ir namus buvo priversti palikti dėl karinio konflikto. Kiekvieno

1989 m. Rusijoje buvo įsteigta „Civilinė pagalba“ – viešoji labdaros organizacija, teikianti paramą priverstiniam migrantams. Ji įkurta kaip atsakas į Armėnijos pabėgėlių, kurie dėl etninių konfliktų Azerbaidžane plūstelėjo į Maskvą, bangą. Jungtinių Tautų vartojamas terminas „priverstiniai migrantai“ apibrėžia ir pabėgėlius (asmenis, kurie paliko gimtąją šalį siekdami išvengti etninių, religinių ar politinių persekiojimų), ir perkeltuosius asmenis (žmones, dėl persekiojimų priverstus migruoti šalies, kurioje gimė, viduje). „Civilinė pagalba“ teikia teisės, medicinos, humanitarinę ir tarpininkavimo pagalbą visiems jos pageidaujantiems priverstiniam migrantams neatsižvelgdama į jų imigracijos statusą ir tolesnius ketinimus įsikurti. Šios organizacijos parama prieinama kiekvienam migrantui, tvirtinančiam, kad jis arba jo šeima yra persekiojama, diskriminuojama ar patiria pavojų gyvybei.

„Civilinės pagalbos“ darbuotojai palaiko ryšius su visomis pabėgėliais besirūpinančiomis Rusijos agentūromis, centrinėmis ir regioninėmis migrantų reikalų tarnybomis, Rusijos Federacijos parlamentu, Švietimo, Sveikatos, Socialinių reikalų ir Vidaus reikalų ministerijomis bei Prokurorų biuru. „Civilinėje pagalboje“ dirba du gydytojai terapeutai ir psichologas. Organizacijos nariai dalyvauja Rusijoje rengiamuose seminaruose, mokymuose ir spaudos konferencijose pabėgėlių klausimais. Suinteresuotoms šalims jie teikia informaciją pabėgėlių teisių pažeidimo atvejais, kaip ekspertai konsultantai prisideda rengdami susijusius su priverstiniais migrantais įstatymus ir kontrolės priemones.

1996 m. „Civilinės pagalbos“ organizacija, pirmiausia siekdama patenkinti naujos pabėgėlių bangos iš Čėčėnijos poreikius, Maskvoje įkūrė Pabėgėlių vaikų integravimo ir ugdymo centrą. Daugiausia dėmesio ši organizacija skiria reabilitaciniam ugdymui: žinios yra didžiulė socialinė jėga, galinti pakelti savigarbą ir suteikti naujų saviraiškos galimybių. Sėkmė mokykloje yra gyvenimo sėkmės pagrindas, o tai svarbiausia atkuriant ar atnaujinant socialinius ryšius, kurių neteko pabėgėlių vaikai. Todėl vienas pagrindinių centro tikslų – sukurti palankias tiek akademinės, tiek socialinės sėkmės mokykloje sąlygas. Siekiama padėti pabėgėlių vaikams prisitaikyti prie naujos aplinkos ir integruoti tai, ką yra patyrę prieš emigruoti privertusią tragediją, jos metu ir po jos, kad atgautų tam tikrą stabilumo pojūtį.

Centro mokytojai yra universiteto studentai savanoriai, kuriems vadovauja patyrę specialistai. Šiuo metu čia dirba 37 mokytojai savanoriai, globojantys 27 vaikus. Mokoma pagrindinių dalykų: matematikos, rusų ir anglų kalbų. Manoma, kad išmanydami šiuos dalykus vaikai galės mokytis normalioje mokykloje.

Artimiausioje ateityje centras tikisi gauti oficialų papildomojo ugdymo institucijos statusą, taip pat licenciją teikti ugdymo ir psichologinę paramą. Jo veiklą ketinama plėsti, kad čia galėtų lankytis iki šimto vaikų.

Straipsnyje „Pabėgėlių vaikų integravimas“ Anna Veršok dalijasi patirtimi, įgyta per kelerius darbo centre metus.

vaiko atvejis – vis kitokia istorija, reikalaujanti savito tiek psichologinio, tiek akademinio požiūrio integruojant jį į naują aplinką.

Centre mokytojais dirbantys universiteto studentai daugeliui pabėgėlių paauglių atstoja vyresnius brolius ar seseris. Požiūris į mokymą labai individualus, padedantis užmegzti glaudžius emocinius mokytojo ir mokinio ryšius. Ir jeigu tokios poros nariai puikiai atitinka vienas kitą, mokytojas gali tapti patikimu vaiko draugu, net auklėtoju, padedančiu prisitaikyti prie naujos kultūros. Nors kaukaziečiai paaugliai paprastai atrodo daug labiau subrendę nei jų bendraamžiai iš Vidurio Rusijos ir siekia būti nepriklausomi, iš tiesų jiems irgi labai reikia suaugusiųjų globos.

Tačiau mes negalime jiems atstoti tėvų. Pastebėjome, kad nuo šeimos labai priklauso, ar vaikas sėkmingai prisitaikys prie aplinkos, o visų svarbiausia yra tėvų buvimas greta. Kai kurių centre besimokančių vaikų, pavyzdžiui, Milanos ir Kazbeko, Maskvoje kartu gyveno visi artimiausi giminaičiai. Kitų vaikų, kaip antai Achmedo ir Tamilos, šeimos buvo karo išblaškytos.

Achmedas ir Tamila Maskvoje gyveno tik su mama ir vyresniąja seserimi. Mama su seserimi dažnai vykdavo į Čėčėniją aplankyti ten pasilikusių šeimos narių, todėl vaikai Maskvoje neretai būdavo vieni vieni. Jie labai ilgėdavosi namų. Kartais vaikai net pristigdavo maisto, ir mes jiems duodavome pinigų, kad nebadautų. Pripratę prie psichologinio stabilumo, prie saugios šeimos, o dabar, atrodo, suaugusiųjų tiesiog pamiršti, kartais net ištisoms savaitėms, vieniši, susikrimtę, tokie vaikai aiškiai išgyveno didžiulį stresą, ir vargu ar galėjome tikėtis, kad jie sėkmingai prisitaikys prie naujos aplinkos ir kibs į mokslus.

Vaikai, gyvenantys kartu su tėvais, tegul ir ne pačiais jautriausiais, turėjo kur kas daugiau galimybių – bent jau nesijautė pamesti.

Milanos ir Kazbeko šeima Čėčėnijos Respubliką paliko dar prieš prasidedant karo veiksmams, 1994 m. Manydami, kad viskas

greitai susitvarkys ir šeima galės grįžti namo, tėvai neleido vaikų į mokyklą, bet mokė patys. Laikui bėgant, Milana ir Kazbekas pasijuto nekaip: jiems stigo draugų, nebuvo ką veikti. Galiausiai despotiškas tėvas sutiko leisti vaikus į mokyklą, deja, jie jau buvo gerokai atsilikę ir gėdijosi sėdėti vienoje klasėje su daug jaunesniais mokiniais. Tačiau liktis namie ir klausytis nesiliaujančių tėvų barnių irgi buvo nepakeliamas. Be to, jų jaunesnysis broliukas, pirmą klasę pradėjęs lankyti Maskvoje, pasirodė esąs puikus mokinys ir neteikė šeimai jokių rūpesčių. Milana su Kazbeku pasijuto antrarušiai ne tik gatvėje, bet ir šeimoje. Tėvai panorė rasti vietą, kur vaikai galėtų mokytis. Taip 1998 m. penkiolikmetis Kazbekas ir šešiolikmetė Milana pirmą kartą apsilankė mūsų centre...

Mokymosi tikslus, ypač dirbdami su paaugliais, paprastai aptariame drauge su tėvais ir vaikais. Šiuo atveju Kazbeko ir Milanos tikslas buvo sėkmingai baigti eksternatą, specialiąją mokyklą, kur programa dėstoma sparčiau – metų kursas išeinamas per šešis mėnesius. Jei tėvai ar vaikai su konkrečiu prašymu į mus nesikreipia, psichologinės šeimų problemos paprastai nesprenžiamos. Teikiant psichologinę pagalbą, svarbiausias mūsų centro tikslas beveik visuomet tas pats – sukurti atvirą ir draugišką klimatą, skatinantį vaiko rehabilitaciją ir saviraišką.

Dabar Milana ir Kazbekas – universiteto studentai. Šeimos tėvas pagaliau įvertino jų (kartu ir mūsų) pastangas ir suprato, kad vaikai turi gauti tinkamą išsilavinimą. Prirėkusi Milana ir Kazbekas vis dar kreipiasi į mus psichologinės paramos ar net dėl mokymosi sunkumų.

Kai vaikų interesus šeima laiko svarbiausiais, prognozės, žinoma, būna daug geresnės.

Amirchanas, berniukas iš kalnų aūlo, iš paprastos šeimos, praleidęs vienus mokslo metus, Maskvoje vėl pradėjo lankyti mokyklą. Veikia jis pasivijo klasės draugus ir šelmiškai šypsodamas klausinėjo savo literatūros mokytoją: „Ar jūs skaitėte šitą knygą? O šitą? Tikriausiai skaitėte sutrumpintą variantą, o aš – visą tekstą“. Jis nepaprastai mėgo skaityti ir apskritai buvo linkęs

į mokslus. Amirchano šeima, kuri dabar jau tikriausiai grįžusi į Čėčeniją, kelionę į namus atidėjo dėl sūnaus: tėvai norėjo, kad Amirchanas baigtų mokyklą ir įstotų į universitetą, – tuomet jie galės išvykti ramesne širdimi.

Su kuo mes susiduriame

Visuomet turime omenyje, kad karas Čėčenijoje iš esmės tebevyksta ir kad čėčėnai jį suvokia kaip etninį konfliktą. Jiems mes esame „rusai“, o tai reiškia – priešai. Šio karo paradoksas tas, kad čėčėnai kartais priversti prašyti „priešų“ pagalbos ir ją priimti. Suvokdami, kad pagalbą lengviau priimti iš savos etninės grupės narių, skatiname vaikus bendrauti su kitais centro mokiniais. Iš tiesų mes manome, kad tokie ryšiai ir bendravimas yra svarbi rehabilitacijos dalis. Čia, Maskvoje, čėčėnai išsibarstę po visą miestą, ir mūsų centras jiems yra vieta, kur galima susitikti ir aptarti savo rūpesčius, vienas kitam padėti. Deja, ši parama ne visada reiškiasi socialiai priimtiniomis ir civilizuotomis formomis: beveik kasdien susiduriame su dar viena psichologine ir pedagogine problema – turime slopinti etninius nesutarimus ir netoleranciją, kuri iš suaugusiųjų persiduoda vaikams.

Kartą mūsų šaliai berniukai sutarė eiti į vieno iš jų, trylikamečio Achmedo, mokyklą „mušti rusų“, kurie jį ižeidė. Centro darbuotojai apie šį ketinimą sužinojo visiškai atsitiktinai – per grupinės psichoterapijos seansą. Pamažu, žodis po žodžio, patyrėme, kad konfliktas kilo visai ne dėl etninių priežasčių. Pradžioje tai buvo nereikšmingas ginčas – tarp vaikų tokių kasdien kyla begalės. Didžiausia bėda ta, kad pabėgėlių ir vietinių gyventojų ginčai tuoj pat įgauna nacionalinį atspalvį, o suaugusieji, kurie neretai būna šalia, dar įpila į ugnį alyvos. Laimė, šįkart mums pavyko vaikus įtikinti, jog konfliktus irgi galima spręsti dialogu. O mūsų direktoriaus pavaduotojas parodė gerą pavyzdį – nuvyko su vaikais į Achmedo mokyklą ir kartu su jais dalyvavo „taikos derybose“.

Kaip jiems padėti?

Kas yra psichologinė adaptacija ir kam ji būtina? Adaptuotis reikia žmogui, kuris pateko į nepalankią padėtį, t. y. aplinkybes,



neatitinkančias jo pasaulio suvokimo. Pasak L. Vygotsky'o (p. 432), disadaptacija – tai svarbus ir normalus „socialinės raidos situacijos“ keitimosi etapas, suteikiantis galimybių pažinti normas, taisykles ir vertybes. Tačiau šis etapas gali tapti pavojingas, jei per ilgai užtrunka ir ima kliudyti normaliai sklaidai. Taigi psichologiniai sunkumai, kuriuos pabėgėlių vaikai patiria prisitaikydami prie naujos aplinkos, yra normalus dalykas. Mūsų tikslas – padėti jiems šį prisitaikymo laikotarpį išgyventi, kad patirtų kuo mažiau žalos kaip asmenybės, ir nukreipti juos socialiai priimtinos sklaidos link.

Dauguma mūsų vaikų fizinio smurto nėra patyrę, tačiau buvimas mūšių zonoje paliko jų gyvenime gilius pėdsakus: vieniems jų teko per bombardavimą ieškoti prieglobsčio rūsyje; į kitų namus buvo įsiveržę banditai; treči buvo priversti bėgti iš gimtųjų miestų nesiliaujant artilerijos ugniai; dar kiti eidami namo iš mokyklos bendraamžių buvo apmėtyti akmenimis.

Tokie vaikų biografijos faktai vertė mus į jų ugdymą žiūrėti ypatingai. Dirbdami su pabėgėlių vaikais, kiekvienu konkrečiu atveju bandėme nustatyti, koks socialinės aplinkos aspektas ypač pasikeitė ir buvo vaiko sklaidai svarbiausias. Kompetentingas, kryptingas įsikišimas gali padėti vaikui šiuos sunkumus įveikti, ypač jei pagalba yra nuoširdi.

Aštuonmetę Zulią mama pas mus atvedė 1999 m. Jų šeima pabėgo iš bombarduojamo Grozno pabėgėliams skirtu vadinamuoju žaliuoju koridoriumi. Išvykstant iš namų,

šeimoje buvo trys vaikai, bet Maskvą pasiekė tik du – vyresnioji Zulios sesuo žuvo per oro antpuolį. Motina susirgo sunkia depresija. Tėvas mėgino sudurti galą su galu griebdamasis atsitiktinių darbų. Zulia panėšėjo į mažą išgąsdintą žvėrelį, ir niekam nekilo nė minties siūsti mergaitę į normalią mokyklą, nes ji visiškai nesugebėjo mokytis. Zulia tiesiog nieko negalėdavo prisiminti. Net jeigu ir pasirodydavo, kad per pamoką mergaitė šį tą suprato, kitą dieną ji jau nieko nebepresimindavo. Centre Zulia mokėsi tiek, kiek galėjo, tačiau pradžioje nebuvo jokių rezultatų. Po papildomo psichologinio darbo su mama ir dukterimi nusprendėme, kad mergaitėi reikia kuo daugiau tiek privalomojo kurso (matematikos, rusų kalbos), tiek papildomojo ugdymo (piešimo, skaitymo) pamokų. Dirbdami su šia mergaite, daugiausia pasitelkėme motorinę veiklą skatinančius žaidimus – tarsi būtume žaidę su mažu vaiku. Stengėmės kuo daugiau laiko Zulią atitraukti nuo slogios namų aplinkos, pripildyti jos dienas teigiamos veiklos, padėti pačiai išsikelti mokymosi tikslus.

Kitus mokslo metus Zulia pradėjo normalioje mokykloje, trečioje klasėje. Labai jaudinomės dėl jos, bet, mūsų nuostabai, mergaitė mokėsi tik truputėlį žemiau klasės vidurkio. Dar metus ji ateidavo į centrą papildomos mokymosi paramos, bet laikui bėgant pas mus pasirodydavo vis rečiau.

Supraskime pabėgėlių vaikus

Niekados nevalia pamiršti, kad pabėgėlis – tai pirmiausia žmogus, palikęs savą, nors ir pavojingą, aplinką ir pakliuvęs į naują,

nepažįstamą. Vaikas, dar nespėjęs pažinti savos kultūros, jau patenka į kitą, todėl jo asmenybė tarsi suskyla, ir tai veikia jo saviraišką, asmenybės sklaidą, gebėjimą skirti gerį ir blogį. Kim Nguet Bah Tienas, vaikų psichiatras, dirbantis su pabėgėliais Paryžiuje, rašo: „Vaikui pabėgėliui, kuris susiduria su dviem kultūromis ir dviem kalbomis, o ypač paaugliui, kurio fiziologinė ir psichologinė raida jau dvilypė, t. y. jis yra pusiaukelėje tarp vaikystės ir suaugusiųjų pasaulio, vienintelis sektingas pavyzdys renkantis vaidmenį gyvenime yra jo tėvai, irgi pabėgėliai, netekę savo socialinės, profesinės ir asmeninės individualybės. Tai neabejotinai veikia ir vaiko individualybę“ (Čerkasskaja, p. 155).

Pasak F. Aherno (p. 285), vaiko patirtus sunkius išbandymus ir pavojus apibūdina šios sąvokos: trauma, netektis ir nepriteklis. Matydamas sužeistą žmogų, į gabalus suplėšytą kūną ar pats patekęs į mirtiną pavojų, vaikas patiria trauminį stresą. Šitokie išgyvenimai gali turėti ilgalaikių neigiamų padarinių ir suaugusiojo psichinei sveikatai, o vaikai juk daug labiau pažeidžiami. Jie ypač sunkiai traumuojami, jeigu tampa smurto, kurį patiria jų tėvai, liudytojais.

Vienas mūsų devynmetis berniukas nuolat pro miegus verkdamas, nes jo akyse vos nenušovė mamos. Karo metu mama su sūnumi gyveno Grozne. Kartą gatvėje, einant parsinešti vandens, federaliniai kariai juos palaikė čėčėnais (motina buvo apsigobusi skara, jos oda – pajuodusi nuo saulės ir dulkių). Kareiviai nutarė nesiceremonyti ir pastatė moterį prie sienos. Kad įrodytų esanti rusė, ji buvo priversta parodyti savo baltą krūtinę.

Vaikas yra „kitų žmonių kančių liudytojas arba pats tampa tiesioginio smurto auka“ (Čerepanova, p. 78). Abiem atvejais jis išgyvena siaubą, baisumus ir bejėgiškumą. Stresą sukėlusiems veiksniams išnykus, kartais vaikai pusiausvyrą atgauna. Tačiau kai kurie patiria potrauminį stresą, dėl ko jiems sunkiau prisitaikyti prie normalaus gyvenimo, atsiranda „neadekvaus elgesio apraiškų“ (Čerepanova, ten pat).

Daugelis psichologinį stresą patyrusių vaikų dar ilgai kenčia nuo jo padarinių. Kad jie atsigauntų, kaip minėjome, svarbus yra šeimos vaidmuo. Ekstremaliomis aplinkybėmis psichologinius vaiko patirto streso padarinius sušvelnina tėvai. Todėl tie, kurie į stresinę situaciją pakliūva kartu su tėvu ar mama, tokius išmėginimus išveria daug lengviau negu vaikai, atplėšti nuo tėvų ir išvežti į saugesnę vietą.

Žinoma, nesugebėjimo prisitaikyti priežastys yra sudėtingos, bet pagrindinė jų, mūsų nuomone, glūdi šeimos aplinkoje ir šeimos santykiuose. Paprastai visos pabėgėlių šeimos ypač kenčia, kad staiga neteko pajamų, kad sumenko jų socialinis statusas. Labai dažnai tėvai neranda darbo, kai kurie neišveria įtampos ir įninka į alkoholį, dar kiti atsiduria ties nervinio išsekimo riba (arba ir už jos), todėl vaikai nejaučia tėvų paramos, kurios taip beviltiškai trokšta. Mūsų patirtis rodo, kad psichologiškai stabiliausi vaikai kilę iš psichologiškai stabilių šeimų.

Darbas su tėvais

Kaip minėta, beveik be išimties dirbome su vaikais, kuriuos globoja šeimos, todėl mums buvo labai svarbu žinoti, kokia tų šeimų padėtis. Konkrečiu atveju šeimos įtaka yra skirtinga, tačiau kiekvienas vaikas ją jaučia. Šeima daro įtaką vaiko raidai, adaptacijos formoms, nuo jos priklauso, ar bus veiksmingas galimas įsikišimas. Tad, jei tik įmanoma, į pagalbą stengiamės įtraukti ir tėvus. Pirmiausia norime atkreipti tėvų dėmesį į tai, kad gyvenimas sunkus ne tik jiems, bet ir jų vaikams. Tai suvokę, tėvai kartais nuoširdžiai nustemba, nes depresija vaikams ir suaugusiesiems reiškiasi skirtingai. Vaikas gali būti pernelyg aktyvus, įkyrus, kaprizingas, reikalaujantis daug dėmesio, t. y. elgtis neadekvačiai tam, ką iš tikrųjų jaučia, – baimei, liūdesiui ar nusiminimui.

Vėliau tėvams aiškiname, kad niekas negali geriau jų vaikams padėti kaip jie patys. Kaip? Pirmiausia įveikdami – nors truputėlį – savo pačių stresą, skausmą ir sielvartą. Tėvų nuotaika vaikus labai smarkiai veikia ir gali sulėtinti jų prisitaikymą. „Net ir men-

kiausias tėvų patiriamas stresas vaikams daro žalą, nes sukelia sunkių padarinių“, – rašo Ahernas (p. 285). Suprasdami psichologinę tėvų būklę, drašiname juos imtis kokios nors veiklos. Pavyzdžiui, galima pasikalbėti su vaikais apie patirtus išgyvenimus (jiems tai nekenkia), apie dingusius šeimos narius, paaiškinti dabartinę savo padėtį. Be to, galima pasidalyti viltimis, ateities planais ir aptarti konkrečius sumanymus. Jeigu tėvams tai padaryti pasiseka, palengvėja ne tik vaikų, bet ir pačių suaugusiųjų gyvenimas.

Kai pirmą kartą susitikome, Zulios mama skundėsi nesugebanti su savo vaikais susikalbėti – ji tuoj pat susierzindavo, dėl menkiausios priežasties prarasdavo savitvardą ir net vaikus mušdavo, o paskui jausdavosi dėl to kalta. Kaltės jausmą labai gerai pažįsta daugelis pabėgėlių tėvų: jie jaučiasi kalti, kad vaikų neapsaugojo, taigi nesugebėjo atlikti savo, kaip tėvų, pareigos.

Norėdami šią kaltę sušvelninti, tėvai linkę prisiimti atsakomybę už visa, kas įvyko ir kas vyksta. O tai apsunkina vaikų pastangas prisitaikyti.

Tačiau sunkiausia dirbti su tėvais, kurie savo vaikams visiškai abejingi. Jiems nė trupučio nerūpi vaikų jausmai, norai ar baimės. Tokiems tėvams vaikai tėra priemonė tikslui pasiekti.

Ibrahimio mama atrodė esanti labai švelni moteris, o sūnus buvo labai prie jos prisirišęs. Mus nustebino, kad mama nepaleidžia sūnaus iš akių, nors šis anaip tol nėra kūdikis (berniukui jau buvo aštuoneri). Ji nė girdėti nenorėjo, kad sūnus turi lankyti mokyklą. Berniukui metus pasimokius mūsų centre, įtikinome motiną leisti jį į normalią mokyklą. Prabėgo sunkiausi mėnesiai, pradžioje kildavę konfliktai su klasės draugais ir mokytoju užsimiršo, ir Ibrahimis visiškai atgavo pusiausvyrą. Bet vasarą mama netikėtai išsiuntė vaiką pas tolimą giminaitį į Čėčėniją, kad jo nebūtų Maskvoje tuo metu, kai ji bylinėsis su buvusiu vyru dėl buto. Iš pažiūros puikiai prisitaikęs Ibrahimis moteriai šiuo metu nebūtų pagelbėjęs – jai norėjosi matyti nelaimingą vaiką, kenčiantį nuo išgamos tėvo. Mat ji siekė pasirodyti esanti rūpestinga motina, dėl sūnaus

daranti viską, kas įmanoma. Po pusantrų metų moteris vėl atėjo pas mus, prašydama priimti sūnų atgal. Berniukas buvo ūgtelėjęs ir fiziškai labiau subrendęs, tačiau moksle beviltiškai atsilikęs. Priėmėme jį, bet niekuo nebegalėjome padėti.

Laimei, ne visi tėvai tokie.

Pirmaisiais centro gyvavimo metais tėvai atvedė pas mus šešiametį Ilją, prašydami parengti jį mokyklai. Pradžioje berniukas susigūžęs sėdėdavo ant kėdės krašteliu kietai sučiauptomis lūpomis. Tačiau jis pasirodė esąs nepaprastai gabus ir viską labai greitai perprantantis, nors vis dar sunkiai bendravo tiek su vaikais, tiek su vyresniaisiais. Vieną dieną žiemai baigiantis mūsiesio Iljos mokytoja iki ašarų susigraudino pamačiusi, kaip jis priėjo prie nepažįstamo berniuko, čiužinėjančio nuo kalvelės, ir pasiūlė jam kartu nučiuožti savo rogutėmis.

Kad sulaukėme tokios sėkmės, garbė tenka ne mums vieniems. Didžiausias čia Iljos mamos nuopelnas. Ji su sūnumi žaisdavo, aptardavo įvairiausias temas, atnešdavo mums jo piešinių ir prašydavo pakomentuoti, stengdavosi pasinaudoti mūsų patarimais ir specialistų teikiama psichologine pagalba. Moteris draugiškai bendravo su visais, kurie norėdavo jos sūnui pagelbėti, ir visiems sužadindavo šiltus jausmus. Tai padėjo Iljai įveikti sunkumus, kilusius iš dalies dėl jo kaip pabėgėlio statuso, iš dalies dėl savito charakterio.

Ką turime atminti

Kiekvieno pabėgėlio gyvenimui būdingi ir kiti du F. Aherno minėti rizikos veiksniai – netektys ir nepritekčiai. Vaikai praranda namus, įprastus daiktus, draugus, o kartais net tėvus ir artimus giminaičius. Vaikų reakcija į tokias netektis priklauso nuo jų raidos pakopos ir potencialaus gebėjimo atsigauti, bet labiausiai – nuo amžiaus. F. Ahernas pateikia duomenų, kurie rodo, kad traumuojančiomis aplinkybėmis dar labiau išryškėja ikimokyklinio amžiaus vaikų, kurie ir taip itin prisirišę prie tėvo ir motinos, saitai su tėvais.

Į mus kreipėsi pagalbos mama, kurios keturmetis sūnus pradėjo elgtis kaip keliolikos mėnesių mažylis. Berniukas laikėsi įsitvėręs mamos, reikalavo, kad ji visur nešiotųsi, o jos paliktas verkdavo. Toks vaiko elgesys moterį nepaprastai slėgė, mat ji puikiai prisiminė, kad anksčiau sūnus buvo ne pagal amžių subrendęs: galėjo suskaičiuoti iki dvidešimties, mokėjo skaityti, buvo gana socialus ir savarankiškas. Moteris tiesiog nežinojo, ką daryti: griežtai kalbėdavo su sūnumi, bausdavo jį ir tuoj pat susigėsdavo dėl tokio savo elgesio. O visų liūdniausia, kad ją visiškai išsekino pastangos susikalbėti su vaiku. Ji baiminosi, kad sūnus jau niekuomet nebebus toks kaip anksčiau. Kai moteris sužinojo, kad regresija yra dažnas, ypač tarp mažų vaikų, atsakas į stresą, jai labai palengvėjo, ir ji ėmė su malonumu tenkinti sūnaus poreikį būti šalia mamos.

Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikus stresas irgi gali labai pakeisti. Jie tampa liguistai jautrūs, šiurkštūs, prastos nuotaikos, gali imti blogiau mokytis. Tokiu atveju tėvai paprastai skundžiasi, kad su vaikais neįmanoma susikalbėti, kad jie nesuvaldomi. Mamos tokį elgesį paprastai aiškina šeimos tėvo nedėmesingumu arba kad jo nėra šalia vaikų. Jos mano, kad su vaikais reikia elgtis kuo griežčiau, tačiau iš tiesų jiems reikia daugiau švelnumo ir dėmesio.

Paaugliai į stresą reaguoja panašiai kaip ir suaugusieji – praranda savitvardą ir nesuvokia, ką daro. Juos persekioja socialinės atskirties baimė. Paauglių elgesys gali būti labai nepastovus. Ar dar prisimenate Achmedą su Tamila?

„Civilinės pagalbos“ darbuotojai kaipmat pajusdavo, kad atvažiavo Achmedas: jis arba pradėdavo muštis, arba pravirkdydavo mylimą merginą, arba, jei šios tuo metu nebūdavo, imdavo kabinėtis prie mažesnių vaikų. Jis visur buvo matomas ir girdimas. Buvo impulsyvus ir, regis, niekada nepagalvodavo prieš ką nors darydamas. Atrodė, kad jam į viską nusispjauti, kad suaugusieji jam išvis nerūpi. Kad Achmedas nepaprastai jautrus, supratome tik tada, kai kartą jo mama žadėtu laiku negrįžo iš Čėčenijos. Niekas net nežinojo, ar ji dar

gyva. Achmedas negalėjo suvaldyti nerimo, bėgiojo pirmyn atgal po klasę ir neįstengė kalbėti apie nieką daugiau, tik kaip pasitiks kitą traukinį iš Čėčenijos. Jo sesuo Tamila elgėsi visiškai kitaip. Ji užsidarė savyje, atrodė apatiška ir abejinga.

Išvada

Potrauminis stresas paveikia visą asmenybę. Nukentėjusysis jaučiasi taip, tarsi visame pasaulyje būtų nesaugu gyventi. „Mūsų gyvenimo samprata žlunga“ (Greening, p. 93), todėl suteikdami pagalbą kenčiantiems nuo potrauminio streso neturėtume tenkintis vien tuo, kad disadaptacijos simptomai įveikti. Reikia atkurti palankų vaiko požiūrį į žmones ir pasaulį, gebėjimą tame pasaulyje gyventi ir aktyviai veikti.

Mes puikiai suvokiame tikrąją padėtį: pabėgėlių vaikams specialistai nelengvai prieinami, jie nedažnai sulaukia kvalifikuotos pagalbos. Vis dėlto tikimės, kad aprašytoji patirtis padės mokytojams ir administratoriams, kurie stengiasi integruoti pabėgėlius į savo klases ir mokyklas. Juk tokių mokyklų ne taip jau mažai, nes Čėčenijos Respublika – ne vienintelis Rusijoje „karštasis“ taškas, o Rusija – ne vienintelė šalis, kurioje vyksta prievartinė etninių gyventojų migracija. Pasistenkime pabėgėlių vaikus suprasti ir jiems padėti.

Literatūra

- Ahern, F. (1993). Socialnaja rabota s detmi bežencev. In *Teorija i praktika socialnoj raboty: Otečestvennyj i zarubežnyj opyt* (p. 281–287). Moskva: Tula.
- Čerepanova, E. (1997). *Psichologičeskij stress*. Moskva: Akademija.
- Čerkasskaja, L. (1992). *Rabota s bežencami i peremeščennymi licami*. Moskva.
- Greening, G. (1994). Posttravmatičeskij stress s poziciji egzistencialno-gumanističeskoj psihologiji. In *Voprosy psihologiji*. Moskva.
- Vygotsky, L. (1984). Krizis 7 let. In *Sobranije sočinenij v šesti tomach, t. 6*. Moskva: Pedagogika.

Anna Veršok – Maskvos pabėgėlių vaikų integravimo ir ugdymo centro psichologė. 1996–2000 m. – šios įstaigos direktorė.

Sveikiname įvairovę

Susan Finn Miller

Knygoje „Kalba, kultūra ir mokymas“ (*Language, Culture, and Teaching*) mokytojų mokytoja ir mokslininkė Sonia Nieto kalba apie savo mokymąsi Niujorko mokyklose. Mokslininkė pasakoja, kad dėl savo kilmės – tėvai buvo neturtingi imigrantai iš Puerto Riko ir turėjo menką išsilavinimą – ji buvo laikoma didesnės rizikos mokine. Jos mama buvo nebaigusi aukštesniosios mokyklos, o tėvas lankė mokyklą tik iki ketvirtos klasės. Ir nors Nieto tėvas gerai išmanė matematiką ir laikė nedidelę bakalėjos parduotuvę, o mama buvo puiki siuvinėtoja, mokykla laikė šią šeimą „kultūriškai skurdžia ir neturinčia palankių sąlygų“ ir priskyrė ją prie „miesto vargšų, kuriems stinga didesnių gebėjimų“ (2002, p. 3). Nieto nuomone, tik tvirta tėvų parama jai siekiant išsilavinimo ir tai, kad šeima persikėlė į gretimą vietovę, kurioje buvo gerų mokyklų, padėjo atsikratyti šio nepalankaus požiūrio.

Noras panagrinėti Nieto aprašytą nelygybę buvo pagrindinis mano pačios darbo su šeimomis ir domėjimosi kultūros vaidmeniu mokyme bei jos įtaka sėkmei mokykloje motyvas. Mano darbas – mokyti kitakalbius anglų kalbos, dalyvauti šeimų raštingumo programose, taip pat mokyti ir palaikyti mokytojus, kurių mokiniai kilę iš įvairiakultūrių ir įvairiakalbių gyventojų sluoksnių, paprastai iš žemesnių socialinių ir ekonominių visuomenės grupių. Anksčiau buvusios homogeninės, viso pasaulio mokyklų bendruomenės darosi vis margesnės. Imigrantų (dažnai nelaukiamų), kaip ir vietinių gyventojų, kurie bendrauja kita kalba, vaikai mokyklose susiduria su daugybe sunkumų.

Švietimas kaip socialinis ir politinis procesas

Ką mokytojai turi žinoti apie kultūrų skirtumus, kad galėtų veiksmingai dirbti su skirtingos kilmės vaikais? Kokie metodai veiksmingi pamokose dirbant su įvairiakultūriais ir įvairiakalbiais mokiniais? S. Nieto mano, kad reikia sukurti naują švietimo koncepciją įvertinant švietimą socialiniu ir kultūriniu požiūriu. Pasak šios koncepcijos, mokymą ir mokymąsi būtina suvokti kaip svarbiausią socialinį procesą, kurio „esmė (...) – socialiniai santykiai ir politinės realijos“ (Nieto, 2002, p. 5). Tradicinis Jungtinių Valstijų požiūris į mokymą ir mokymąsi iš esmės yra psichologinės ir individualistinės koncepcijos. Mano tikslas ir buvo plačiau panagrinėti, kokia šeimos ir visuomenės įtaka vaikų mokymuisi. Norėjau suvokti, kaip šeimos ir bendruomenės privalumus panaudoti vaikų ir suaugusiųjų raštingumo ir kalbos sklaidai.

Toliau ketinu pasidalyti patirtimi ir kai kuriais savo pastebėjimais apie kultūriškai ir kalbiškai skirtingų šeimų vaidmenį bei pateikti kai kurių minčių, kaip mokytojai galėtų padėti mokiniams iš tokių šeimų. Apmąstydamas Nieto požiūrį, kad švietimas yra socialinis ir politinis procesas, rašau apie mokytojus, kurie užtaria savo mokinius ir jaučiasi kartu su jais besimoką. Mano nuomone, taip žiūrint į darbą, t. y. siekiant tvirtesnių mokyklos ir namuose vyraujančios kultūrinės bei kalbinės tradicijos ryšių, daug daugiau mokinių pasiekė geresnių rezultatų.

Yra įvairių nuomonių dėl to, kad kiekvienoje visuomenėje gyventojų daugumos vaikai

mokosi geriau, nes nuo gimimo socializuojami mokyklai parengiančiais būdais (Heath, 1983; Taylor, 1983; Taylor & Dorsey-Gaines, 1988). Man patinka terminas „kultūrinė sinchronizacija“ (*cultural synchronization*), anot Irvine'o (1991), reiškias, kad mokytojai ir mokiniai, kurių tas pats kultūrinis pagrindas, vieni kitus supranta geriau, ir atvirksčiai, kai kultūrinis pagrindas skiriasi, dažnai nepavyksta susikalbėti ar vieniems kitus suprasti.

Iki šiol norint panašias problemas paaiškinti bei ieškant jų sprendimo būdų, dažnai buvo kryptama į vaikus ir jų šeimas, o ne į nevykusių mokyklų politiką ir institucinį šališkumą. Cumminsas (1995a) remiasi keliomis mokslinėmis apžvalgomis, rodančiomis, kad nevyraujančių socialinių grupių mokiniai (pavyzdžiui, amerikiečiai indėnai, afroamerikiečiai, meksikiečiai ir puertorikiečiai, gyvenantys JAV, romai visoje Europoje, suomiai Švedijoje, turkai Vokietijoje, išeiviai iš Afrikos Britanijoje, korėjiečiai Japonijoje, albanai Prancūzijoje, aborigenai Australijoje ir t. t.) dažniausiai prastai mokosi mokykloje. Ogbu (1996) šias grupes vadina „nesavanoriškomis mažumomis“ ir aiškina, kad jų atstovų pažangumas yra prastas, palyginti su „savanoriais imigrantais“ (pavyzdžiui, pandžabais Kalifornijoje) (Gibson, 1996), kurie paprastai mokosi geriau. Labai įdomu, teigia Ogbu, kad kai tokios šeimos atsikrausto į vietas, kuriose jau nebepriskiriamos prie mažumų, jų vaikai mokykloje pralenkia kitus (pavyzdžiui, buraku ir korėjiečių išeivių vaikai prastai mokosi Japonijos mokyklose, tačiau pranoksta kitus Jungtinėse Valstijose). Europos romų teisių centro (*European Roma Rights Center*, ERRC) nuomone, su panašiomis problemomis romai susiduria visoje Europoje (ERRC interneto svetainės duomenys). Romų vaikai, aiškiai diskriminuojami, iš dalies neturi lygių teisių į švietimą. Jie dažnai siunčiami į specialiąsias mokyklas, skirtas protiškai atsilikusiems vaikams, arba atskiriami pačių mokyklų viduje ir mokomi per mažai pasirengusių mokytojų klases, kuriose trūksta specialių mokomųjų priemonių. Neretai tokie vaikai praleidinėja pamokas ar meta mokyklą.

Turėdami galvoje šią nemalonią tikrovę, Europos pedagogai jau pradėjo dirbti gerin-

dami romų švietimą. Atsiliepdama į kitų ekspertų siūlymus, kaip dirbti su etniškai įvairialypėmis grupėmis (pavyzdžiui, Beykont, 2002; Delgado-Gaitan, 2001; Nieto, 2002; Trumbull ir kt., 2001), Romų sąjunga (*Union Romani*) skatina įvairiakultūrio švietimo poreikį, pabrėžia romų kultūros (įskaitant literatūrą, muziką ir kalbą) išsaugojimo ir įvertinimo svarbą. Siekiant skatinti romų vaikus domėtis mokymusi, siūloma mokomosios medžiagos semtis iš romų kultūros ir specialiai mokyti mokytojus čigonų kalbos (*Union Romani*, interneto duomenys). (Daugiau informacijos apie tai žr. šiame numeryje (p. 8–13) spausdinamame B. Staszio ir D. Tankersley straipsnyje.)

Darbo su įvairiakalbiais ir įvairiakultūriais mokiniais schema

Jimas Cumminsas (1995a) pateikia schemą, kaip nagrinėti sunkius įvairialypių gyventojų švietimo klausimus. Jis pabrėžia pavienių mokytojų įtraukimo svarbą siekiant iš esmės pakeisti vaikų padėtį. Cumminsas siūlo, kad mokytojai, kasdien asmeniškai bendraudami su mokiniais ir jų šeimomis, perteiktų savo pačių vaidmens suvokimą, susijusį su keturiais pagrindiniais mokymo mokykloje aspektais:

- 1) įtraukti į pamokas mokinių gimtąją kalbą ir kultūrą;
- 2) raginti mažumų atstovus prisidėti šviečiant savo vaikus;
- 3) konstruktyvius mokymo metodus priešpriešinti žinių perdavimo metodams;
- 4) skatinti nešališką politiką mažumoms atstovaujančių vaikų atžvilgiu.

Pasak Cumminso, kiekvieną iš šių sąveikos elementų galima laikyti kontinuumu, kurio viena dalis mokiniams suteikia galios, o kita – priešingai – tą galią atima. Kiekviena iš šių keturių sričių leidžia mokytojams pasijusti savo mokinių užtarėjais ir draugais.

Visuomenėje vyraujančios kalbos mokymasis

Kai į mokinių kalbos ugdymo programą įtraukiama ir visuomenėje vyraujanti kalba, labai svarbu, kad mes, mokytojai, suprastume, jog mūsų vaidmuo – skatinti dvikalbystę ar daugiakalbystę. Be to, kaip pažymėjo Skut-

nabb-Kangasas (1995), vaikams iš kalbinių mažumų grupių išmokti visuomenėje vyraujančios kalbos yra išgyvenimo, o ne vien pasirinkimo reikalas. Mokytojai, suvokiantys šį praktinį motyvą, kalbos mokymą traktuoja kaip papildymą, o ne kaip namuose vartojamos kalbos išstūmimą (t. y. nenorima, kad mokiniai, išmokę vyraujančios kalbos, atsiskaitytų gimtosios). Nenuostabu, kad šie du apskritai vienas kitam prieštaraujantys požiūriai duoda iš esmės kitokių rezultatų, iš kurių pats svarbiausias – vaikai pamažu nustoja bendrauti su šeimos nariais ir praranda ryšį su savo kultūros palikimu. Su šia liūdna realybe susidūriau dirbdama su tėvais, kurie man pasakojo, kad jų jaunesnieji vaikai jau prasčiau supranta gimtąją kalbą. Viena mama man skundėsi, kad turi prašyti vyresniųjų vaikų išversti, kai nori kreiptis į jaunesniuosius. Žinoma, labai gaila, kad potencialūs dvikalbiai ar daugiakalbiai vaikai nustoja kalbėti gimtąja kalba.

Mokytojai turi suvokti, kad jų mokinių gimtoji kalba yra pamatas, ant kurio formuojami kitų kalbų įgūdžiai

Mes, mokytojai, turime parodyti mokiniams ir jų šeimoms gebėjimo kalbėti keletu kalbų privalumus šiame sparčiai kintančiame pasaulyje. Pavyzdžiui, vienas Kanados eskimų mokytojas klasėje rašė žodynėlį, kurį papildydamas anglų ir eskimų kalbų žodžiais nuolat primindavo mokiniams privalumus, kuriuos žmogui teikia geras abiejų kalbų mokėjimas. Mokytojai, dirbantys su imigrantais, davė savo mokiniams užduotį minčių lietaus metodu sudaryti kalbų mokymosi privalumų ir trūkumų sąrašą, o paskui, juo remiantis, parašyti rašinį apie dvikalbystę ar daugiakalbystę. Dienoraščio rašymas ar kitokios labiau struktūriškai apibrėžtos rašymo užduotys mokiniams leidžia išreikšti tiek džiaugsmus, tiek sunkumus, su kuriais jie susiduria kaip imigrantai mokydami visuomenėje vyraujančios kalbos. Dar viena rašymo ir diskusijų

tema – paprašyti mokinių palyginti įvairias gimtosios ir naujosios kalbos ypatybes. Tokią užduotį priklausomai nuo mokinių interesų galima plėtoti įvairiomis kryptimis. Pavyzdžiui, kokios kalbos priemonės vartojamos poezijoje mokinių gimtąja kalba ir kalba, kurios jie mokosi? Kaip skiriasi abiejų kalbų gramatinė sandara? Kaip kiekvienoje kalboje reiškiamas mandagumas ir kokie šios raiškos kultūriniai padariniai? Kokia istorinė abiejų kalbų raida? Aukštesniosiose klasėse kalbų ar visuomenės mokslų mokytojai gali skaityti pamokose imigrantų atsiminimus arba straipsnius dvikalbio švietimo ar valstybinės kalbos politikos klausimais.

Mokytojai mokosi kartu su mokiniais

Mokytojai turi suvokti, kad jų mokinių gimtoji kalba yra pamatas, ant kurio formuojami kitų kalbų įgūdžiai. Cumminsas (1995a) savo knygoje pateikia svarių įrodymų, kad raštingumo mokymas antrąja kalba neturi tokio teigiamo poveikio pažangumui kaip mokymas gimtąja kalba. Sudarydami pamokos darbų planą ir norėdami sužinoti, ką vaikai konkrečiai jau žino, o paskui numatydami, kaip tuo remdamiesi mokysime, mes taip pat mokomės. Tokie konstruktyvūs mokymo metodai, už kuriuos pasisako Cumminsas (1995a) ir daugelis kitų, leidžia vaikams ne tik remtis turimomis žiniomis kaip pagrindu, bet ir konstruoti iš akademinio turinio naujas prasmes, kelti mokymosi tikslus ir bendradarbiauti tarpusavyje šių tikslų siekiant. Pavyzdžiui, Ballenger (2000) aprašo Haičio mokyklose rengiamus pokalbius įvairiomis gamtos mokslų temomis. Tai laisvas kalbėjimasis mažose grupėse tiek Haičio kreolų, tiek anglų kalba aptariant svarbias mokslo sąvokas, pavyzdžiui, metamorfozę. Kitas mokytojas, norėdamas įvertinti matematikos žinias ir gerbdamas kultūrų įvairovę, skyrė mokiniams užduotį surašyti kortelėse žodžius, kurie jų gimtąja kalba pavadina pagrindines matematikos sąvokas, o paskui iškabino tas korteles įvairiose klasės vietose.

Vogt, Jordan ir Tharp (1992) atliko tyrimus su vaikais dviejose skirtingose geografinėse JAV srityse. Jos tyrė vietinius havajiečių

ir navahų, Amerikos indėnų, vaikus ir pastebėjo, jog norint, kad mokiniai dalyvautų klasės veikloje, nepaprastai svarbu suprasti kultūrų skirtumus (dar žr. Philips, 1972). Paaiškėjo, kad šiuos vaikus dažniausiai mokė baltaodžiai mokytojai iš vidurinės visuomenės klasės, kurie, nors buvo rūpestingi, nesuprato kultūrinių aplinkybių svarbos. Havajuose Vogt (p. 57) ir jos kolegės pastebėjo, kad kai mokytojai į savo mokymą įtraukdavo dalykų, labiau atspindinčių havajiečių gyvenimo būdą (pavyzdžiui, užduodavo klausimą visai grupei, užuot kvietę atsakyti pavienius mokinius, arba nustojo taikę taisyklę „vienas kalba, kiti tyli“), vaikai ėmė gerokai aktyviau dalyvauti pamokose. Vis dėlto metodai, pasitvirtinę dirbant su havajiečių vaikais, ne visada buvo veiksmingi mokant indėnus. Pavyzdžiui, mokiniai havajiečiai puikiai jautėsi mažose mišriose berniukų ir mergaičių grupėse, tuo tarpu indėnų vaikams geriau sekėsi dirbti tos pačios lyties grupelėse. Havajiečiai vaikai gerbė mokytojus, kurie buvo kartu ir draugiški, ir griežti, o indėnai mokiniai labiau vertino mokytojus, kurie moko garbingai elgtis. Labai svarbu, kad mokytojai pamokose atpažintų tokias kultūrų skirtumų nulemtas požiūrių ir veiksmų potekstes.



Bird Staser nuotr.

Kaip į mokymą įtraukti šeimas?

Pasak Cumminso, svarbiausias dalykas – kviešti šeimą ir bendruomenę įsitraukti į mokyklos veiklą. Tačiau to nereikia suprasti kaip vien savanoriško suaugusiųjų dalyvavimo vaikų pamokose arba mokyklos įvykiuose. Kaip pažymėjo Australijos pedagogai Cairney ir Ruge'as (1997), siekiant sujungti kultūras, bendravimas turi būti ne vienpusis santykis,

einantis iš mokytojo tėvų link, bet abipusis ir pagarbus dialogas. Mollis ir kiti (1992) teigia, kad tokie abipusiai ir simetriški tėvų ir mokytojų ryšiai iš tiesų yra pasikeitusio pedagogo vaidmens rezultatas – mokytojas tampa mokiniu, norinčiu įgyti žinių apie šeimą. Taip ne tik skatinamas supratimas ir tarpusavio bendravimas, bet ir atsiveria pačios šeimos žinių lobynas, kurį galima vaisingai panaudoti

pamokose. Mollis ir kiti mokytojai pažymi, kad, lankydamiesi mokinių namuose, jie geriau pažino imigrantų iš Meksikos šeimas. Kiti mokytojai pasitelkia dialogų dienoraščius kaip priemonę įtraukti šeimoms į savo vaikų mokymąsi ir mokinių patirčiai bei stipriesiems broožams suvokti (Doorne, 1995). Dialogų dienoraš-

tis – tai tarsi mokinio ir mokytojo pokalbis raštu, kurį galima nusiųsti į namus tėvams, kad šie įrašytų savo požiūrį. Akivaizdu, kad, norint veiksmingai bendrauti su tėvais, reikia vartoti tą kalbą, kurią jie gerai supranta. Valdés (1996) mums primena, jog taip pat svarbu turėti galvoje, kad kai kurie tėvai dėl įvairiausių priežasčių yra menkai išsilavinę ir kad jiems gali prireikti pagalbos suvokiant naująją vaikų mokyklos kultūrą, įskaitant ir tai, ko mokytojai tikisi iš tėvų. Idealiu atveju mokytojai turėtų pripažinti, kad gali daug ko pasimokyti iš tėvų, kaip ir tėvai – iš mokyklos.

Esama daug veiklos rūšių mokinių šeimoms aktyvinti. Pavyzdžiui, vieną pamoką galima skirti vardams. Mokiniai gali paklausti tėvų apie savo vardą. Gal jie buvo pavadinti kurio nors giminaičio garbei? Gal jų vardo kokia nors ypatinga reikšmė ar kilmė? Ši pamoka galėtų paskatinti mokinius rašyti pasakojimus ir dalytis jais su bendraamžių grupėmis, o galiausiai pateikti visai klasei. Mokytojai,

dirbantys su mažesniais vaikais, gali pasikviesti tėvus paaiškinti savo vaiko vardo.

Panašiai galima surengti ir pamoką, skirtą šeimos istorijai. Mokytojas Jimas Hughesas (2000) nusiuntė tėvams į namus laišką, kuriame paaiškino užduotį ir kaip pavyzdį įdėjo trumpą rašinio apie savo šeimą ištrauką. Dar viena užduotis – pasidomėti mėgstama vaikystės pasaka, pasakėčia, šeimos relikvija ar žaidimu. Tėvai kviečiami ateiti į klasę ir papasakoti arba parodyti, kaip žaisti mėgstamą jų vaikystės žaidimą. Akivaizdi ir įvairių tautų kultūrą atspindinčios literatūros, ypač jei klasėje yra tos kultūros atstovų, nauda (žr., pavyzdžiui, Ada, 1988). Pradinių klasių mokytojai piešimo pamokose turi turėti tokių svarbių ir paprastų dalykų kaip kreidelės ir spalvotas popierius, kurie atitinka įvairių tautų vaikų odos atspalvį.

McCalebas (1994) aprašo, kaip vieno vaikų darželio auklėtoja nusiuntė visiems tėvams po laišką, parašytą jiems suprantama kalba, kuriame iškėlė jų, kaip pirmųjų savo vaikų mokytojų, vaidmenį ir pakvietė pasidalyti savo patirtimi mokant vaikus. Laiške ji taip pat paprašė atsiųsti sienlaikraščiu nuotraukų tų suaugusių šeimos narių, kurie vaikams ypač svarbūs. Mokinių tėvai, apsilankę klasėje per mokslo metų pradžios šventę, buvo maloniai nustebinti pamatę iškabintas savo nuotraukas. Tarp tėvų užsimezgė nuoširdus pokalbis. Šeimos sienlaikraštis leido tėvams suvokti, kad jie yra laukiami. Vakaro metu auklėtoja kalbėjo su tėvais apie jų vaidmenį vaikų mokymui ir apie didelius lūkesčius, siejamus su kiekvienu vaiku. Ji paragino tėvus aptarti, ko jie norėtų, kad vaikai tais metais išmoktų, ir užrašė jų pageidavimus lentoje. Auklėtoja taip pat papasakojo apie save, parodė savo šeimos albumą ir pakomentavo šalia nuotraukų esančius užrašus. Toks šiltas ir pagarbus auklėtojos elgesys leido tėvams kitaip suvokti savo indėlį į vaikų mokymąsi, o auklėtoją įvertinti kaip atvirą ir draugišką bendražygę.

Savų kultūrinių prielaidų patikrinimas

Būdami mišrių klasių mokytojai, turime nuolat nagrinėti savo kultūrinės prielaidas, kad galėtume veiksmingai dirbti su mokiniais. Ballenger (1992) pasakojimas, kaip ji mokėsi

bendrauti su savo ikimokyklinukais migrantų iš Haičio vaikais, – tai širdį gniaužianti istorija apie įvairiakultūrį pedagogo mokymąsi. Negalėdama suvaldyti mažųjų neklauzadų, Ballenger kreipėsi į savo kolegas haitiečius, kurie klasėse panašių problemų, regis, neturėjo. Iš pradžių ji tiesiog stebėjo haitiečius mokytojus ir tėvus, o paskui kalbėjosi, kaip geriau bendrauti su jų vaikais. Ballenger sužinojo, kad jos bendravimui su vaikais turėjo įtakos tai, kiek ji, autoritetinga asmenybė, atitinka jų lūkesčius. Jai prastai sekėsi pamokose, kai bendraudavo su vaikais netiesiogiai ir koku nors pavyzdžiu mėgindavo motyvuoti jų elgesį. Kai Ballenger, siekdama vaikus paveikti, ėmė mėgdžioti haitiečių „valdymo kalbą“, duodama pavyzdžių, pagrįstų jų šeimos ir bendruomenės tradicijomis (pavyzdžiui: „Negi neklausytum, jei su tavimi kalbėtų mama?“, „Juk nenorite, kad tėvams dėl jūsų būtų gėda“), jai ėmė sektis geriau. Ballenger sutinka su Delpito pasiūlymu pedagogams: „Norint švietime įtvirtinti įvairių kultūrų supratimą (...), būtini du dalykai. Pirmia, tam tikros kultūros atstovo elgesys, iš pradžių atrodo keistas ir nesuprantamas, turi tapti pažįstamas, o antra, savo paties išpažįstamos vertybės ir patirtis turi tapti, bent jau laikinai, nepažįstamu dalyku, kurį reikia ištirti“ (1995, p. 207).

Mokytojai – savo mokinių užtarėjai

Mes, pedagogai, turime daug galimybių tiek mokykloje, tiek už jos ribų tapti aktyviais kitakultūrių ir kitakalbių mokinių užtarėjais. Barbara Agor (2000) dalijasi patirtimi, įgyta mokant anglų kalbos vidurinio mokyklinio amžiaus mokinius, kurie, užuot lankę įprastines pamokas, pirmiausia turi pramokti anglų kalbos. Baimindamasi, kad šie mokiniai, nedalyvaudami normaliose pamokose, neįgytų dėl to neigiamos patirties ir nesibijotų, jog ateityje juos vėl gali išmesti iš įprastos aplinkos, Agor nuolat kviesdavosi kitus mokytojus su savo mokiniais pasižiūrėti jos mokinių sukurtų projektų. Mokiniai iš įprastų klasių, apsilankę Agor klasėse, užuot laikę savo draugus nuskriaustaisiais, dažnai su pavydu vertindavo veiklą, kurią atlieka šie kalbos besimokantys vaikai.

Mokytojai, skatindami savo mokyklose geranorišką įvairiakultūrę mokymosi aplinką, tampa mokinių užtarėjais. Dar vienas būdas daryti mokyklos aplinkai įtaką – kitakultūrius ir kitakalbius mokinius įtraukti į kitų mokinių mokymą. Vienas gamtos mokytojas, pasitikėdamas savo aukštesniųjų klasių mokinių galimybėmis, ėmė mokyti juos, kaip perteikti mokomąjį dalyką kitiems (Jameson, 1998). Pirmiausia mokytojas išmokė juos savarankiškai atlikti paprastus eksperimentus, kurie atskleidžia svarbius mokslinius principus. Paskui jis tuos mokinius paskatino ir kitus bendraamžius įtraukti į tokius eksperimentus ir diskutuoti su jais apie tuos mokslinius principus. Heathas ir Mangiola (1991) išsamiai aprašo programą, kurioje silpnai besimokantys penktokai buvo kruopščiai parengti mokyti pirmokus skaityti. Autoriai atskleidžia aiškius tiek psichologinius, tiek akademinus abiejų mokinių grupių laimėjimus. Heathas ir Mangiola taip pat pažymi, kad ir tikrieji mokytojai daug pasimokė bendraudami su savo pagalbininkais penktokais, kurie dažnai pateikdavo išskirtinių įžvalgų, kaip ugdyti mažųjų mokinių raštingumą.

Kalbos mokytojai gali užtarti savo mokinius pasisakydami už lygiateisę kalbos ir švietimo politiką mokykloje (pavyzdžių iš Jungtinių Valstijų praktikos žr. Crandall & Greenblatt, 1998; Crandall, Bernache & Prager, 1998). Valdés (2001) pažymi, kad vaikams, kurie mokosi kalbos, nepaprastai svarbu kuo daugiau bendrauti su ta kalba puikiai šnekančiais žmonėmis. Todėl neprotinga juos skirti į vieną grupę su tokiais pat kalbos besimokančiais vaikais, nebent būtų numatyta tikslingai puoselėti dvikalbystę.

Kitas gana paprastas dalykas, kurį mokykla gali nesunkiai įgyvendinti palengvindama nacionalinių mažumų atstovų vaikams bendravimą, – įrengti telefono atsakiklį ir „karštąją“ liniją ta kalba, kuria kalba mokinių tėvai. Be to, visapusiškai skatintinas ir įvairių tautybių atstovų noras tapti mokytojais, mokytojų padėjėjais ir darbuotojais, palaikančiais mokyklos ryšį su tėvais. Visi šie žmonės gali tapti pavyzdžiu, į kurį vaikai norės lygiuotis, be to, jie suteiks nepaprastai svarbią

paramą vaikams ir jų šeimoms mokantis naujosios kalbos ir perprantant naująją kultūrą.

Pateiksiu pavyzdį iš savo patirties. Mano kolegos ir aš, norėdami padėti mokytojams geriau suvokti problemas, su kuriomis susiduria imigrantų šeimos, pakvietėme grupę tėvų, neseniai emigravusių iš Bosnijos, Kinijos ir Irako, pasikalbėti su kelių mūsų bendruomenės mokyklų mokytojais. Angliškai šie tėvai kalbėjo prastokai, tačiau jie nepaprastai energingai dalijosi su mokytojais problemomis, kilusiomis imigravus, o kartu reišė norą padėti vaikams įgyti padorų išsilavinimą ir mokytis anglų kalba. Tos dienos susitikimas įtikino visus jame dalyvavusius mokytojus, kaip svarbu dirbti su šeimomis, o dauguma jų net pareiškė norą pasikviesti imigrantų tėvus pasikalbėti į savo pačių mokyklas.

Skutnabb-Kangasas (2000) yra tvirtai įsitikinęs, kad visi mokytojai turi kalbėti bent dviem kalbomis. Sutinku, kad tai – idealas, kurio verta siekti. Skutnabb-Kangasas įrodinėja, kad vienakalbis šališkumas gyvuoja daug kur pasaulyje, o ypač – anglakalbėse šalyse. To rezultatas – žmonės, kalbantys mažiau populiariomis kalbomis, negauna lygiavertio išsilavinimo (žr. Glenn & de Jong, 1996, kur pateikiama dvylikos šalių imigrantų švietimo apžvalga). Vis dėlto Handsfieldas (2002), polemizuodamas su Skutnabb-Kangasu, teigia, kad labai svarbu skatinti siekti pokyčių visus mokytojus. Žinoma, kuo daugiau tarp mokytojų bus tautinių mažumų atstovų, tuo geriau, bet būtina įtraukti visus pedagogus, dirbančius mišrioje klasėse. Labai svarbu turėti daugiau mokytojų, kalbančių vaikų, kuriuos jie moko, gimtąja kalba, tačiau taip pat reikia, kad visi mokytojai informuotų vieni kitus apie kalbos mokymosi procesus. Mokytojai gali tapti vaikų užtarėjais, padėdami savo kolegoms suprasti, kad kalba yra dinamiška ir nuolat kintanti ir kad kirčio, tarties klaidų ar nestandartinių formuluočių galima tikėtis iš kiekvieno, kuris mokosi kalbos; taigi žmonių, besimokančių kalbos, nederėtų smerkti ar laikyti menkesniais vien pagal tai, kaip jie kalba (Lippi-Green, 1997). Taip pat mokinių, prasčiau kalbančių visuomenėje vyraujančia kalba, nereikėtų nušalinti

nuo galimybės varžytis su bendraklasiais moksle (Valdés, 2001). Pirmiausia reikia atsižvelgti į tai, kaip mokiniai išmano mokomąjį dalyką, o ne į netobulą jų kalbėjimą ar rašymą.

Mokinių, prasčiau kalbančių visuomenėje vyraujančia kalba, nereikėtų nušalinti nuo galimybės varžytis su bendraklasiais moksle

Man atrodo, kad Cumminso siūlymai gana realistiniai. Iš esmės dvikalbė ir įvairiakultūre politika Kanadoje (Cummins, 1995b; Gene-see, 1995) ir Australijoje (Lo Bianco, 1997), kur skatinama dvikalbystė ir siekiama išsaugoti protėvių kalbas, liudija, kad tokie siūlymai, nors ir nėra visai tobuli, yra gana veiksmingi. Cumminsas iškelia atskirų pedagogų veiklą, tačiau reikia dar ryžtingesnių žingsnių, kurie padėtų persikirstyti įtakos zonas. Siekdami, kad įvairios kultūros suartėtų, vis daugiau tautinių mažumų atstovų turės prisidėti priimdami mokyklos politikos sprendimus, o visi mokytojai gali atlikti nepaprastai svarbų vaidmenį priartindami būtinus pokyčius kaip savo mokinių užtarėjai ir bendražygiai.

Literatūra

- Ada, A. (1988). The Pajaro Valley experience: Working with Spanish-speaking parents to develop children's reading and writing skills through the use of children's literature. In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (eds.), *Minority education: From shame to struggle* (p. 223–238). Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Agor, B. (2000). Understanding our past: The Middle Ages. In S. Irujo (ed.), *Integrating the ESL standards into classroom practice. Grades 6–8* (p. 1–28). Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Ballenger, C. (1992). Because you like us: The language of control. *Harvard Educational Review*, 62 (2), p. 199–208.
- Ballenger, C. (2000). Bilingual in two senses. In Z. F. Beykont (ed.), *Lifting every voice: Pedagogy and politics of bilingualism* (p. 95–

- 112). Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group.
- Beykont, Z. F. (2002). *The power of culture: Teaching across language difference*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cairney, T., & Ruge, J. (1997). Reconstructing teacher views on parent involvement in children's literacy. In D. Taylor (ed.), *Many families, many literacies*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Crandall, J. A., Bernache, C., & Prager, S. (1998). New frontiers in educational policy and program development: The challenge of the underschooled secondary school immigrant. *Educational Policy*, 12 (6), p. 719–734.
- Crandall, J. A., & Greenblatt, L. (1998). Teaching beyond the middle: Meeting the needs of underschooled and high-achieving immigrant students. In M. R. Basterra (ed.), *Excellence and equity in education for language minority students: Critical issues and promising practices*. Washington, DC: Mid-Atlantic Equity Center, The American University.
- Cummins, J. (1995a). Empowering minority students: A framework for investigation. In O. Garcia & C. Baker (eds.), *Policy and practice in bilingual education: Extending the foundations*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1995b). Heritage language teaching in Canadian schools. In O. Garcia & C. Baker (eds.), *Policy and practice in bilingual education: Extending the foundations*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Delgado-Gaitan, C. (2001). *The power of community: Mobilizing for family and schooling*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press.
- Doorne, D. (1995). Family collaborations in children's literacy: When journals travel home. In G. Weinstein & E. Quintero (eds.), *Immigrant learners and their families*. Washington, DC: Center for Applied Linguistic and Delta Systems.
- European Roma Rights Center (2002). Barriers to the education of Roma in Europe: A position paper by the European Roma Rights Center. Žr. <http://errc.org/publications/position/education.shtml>.
- Genesee, F. (1995). The Canadian second language immersion program. In O. Garcia

- & C. Baker (eds.), *Policy and practice in bilingual education: Extending the foundations*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Gibson, M. A. (1996). The school performance of immigrant minorities: A comparative view. In E. Jacob & C. Jordan (eds.), *Minority education: Anthropological perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.
- Glenn, C. L., & de Jong, E. J. (1996). *Educating immigrant children: Schools and language minorities in twelve nations*. New York: Garland.
- Handsfield, L. J. (2002). Teacher agency and double agents: Reconceptualizing linguistic genocide in education. *Harvard Educational Review*, 72 (4), p. 542–560.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge, England: Cambridge UP.
- Heath, S. B. & Mangiola, L. (1991). *Children of promise: Literate activity in linguistically and culturally diverse schools*. Washington, DC: National Education Association.
- Hughes, J. (2000). Writing for each other. In K. D. Samway (ed.), *Integrating the ESL standards into classroom practice. Grades 3–5*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Irvine, J. J. (1991). *Black students and school failure*. New York, NY: Praeger Publishing.
- Jameson, J. H. (1998). *Enriching content classes for secondary ESOL students*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent: Language ideology and discrimination in the United States*. New York, NY: Routledge.
- Lo Bianco, J. (1997). English and pluralistic policies: The case of Australia. In W. Eggington & H. Wren (eds.), *Language policy: Dominant English: Pluralist challenges* (p. 107–119). Canberra: John Benjamins B. V. Language Australia Ltd.
- McCaleb, S. P. (1994). *Building communities of learners: A collaboration among teachers, students, families and community*. New York: St. Martin's Press.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31 (2), p. 132–141.
- Nieto, S. (2002). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ogbu, J. (1996). Frameworks – variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. In E. Jacob & C. Jordan (eds.), *Minority education: Anthropological perspectives* (p. 83–111). Norwood, NJ: Ablex.
- Philips, S. U. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm springs children in community and classroom. In C. Cazden, D. Hymes & V. Johns (eds.), *Functions of language in the classroom* (p. 370–394). New York: Teachers College Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (1995). Multilingualism and the education of minority children. In O. Garcia & C. Baker (eds.), *Policy and practice in bilingual education: Extending the foundations*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education – Or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Taylor, D. (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Taylor, D., & Dorsey-Gaines, C. (1988). *Growing up literate: Learning from inner-city families*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., Greenfield, P. M., & Quiroz, B. (2001). *Bridging cultures between home and school: A guide for teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- The Union Romani. Žr. <http://www.unionromani.org/puebloin.htm>.
- Valdés, G. (1996). *Con respeto: Bridging the distance between culturally diverse families and schools: An ethnographic portrait*. New York: Teachers College Press.
- Valdés, G. (2001). *Learning and not learning English: Latino students in American schools*. New York: Teachers College Press.
- Vogt, L. A., Jordan, C., & Tharp, R. (1992). Explaining school failure, producing school success: Two cases. In E. Jacob & C. Jordan (eds.), *Minority education: Anthropological perspectives* (p. 53–65). Norwood, NJ: Ablex.

Susana Finn Miller – Rytų Pitsburgo (Pensilvanija, JAV) pietryčių profesinio ugdymo centro specialistė ir Baltimorės (Merilendas, JAV) universiteto Kalbos, raštingumo ir kultūros katedros filosofijos kandidatė.

Žodžių analogijos – kritinio mąstymo (ir ne tik) ugdymo priemonė

Scott C. Greenwood, Jennifer L. Joiner, Kelly Huff-Benkoski

Kiekvieną pažintinę žmogaus reakciją – suvokimą, įsivaizdavimą, atsiminimą, mąstymą ar samprotavimą – galima laikyti pastangomis suvokti prasmę. Stebėdami suvokimą, įsitikinome, kad perprantami tik aktyviais ryšiais susieti duomenys.

F. C. Bartlett, *Remembering* (p. 44)

Isiminimas yra atskiras prasmės suvokimo aspektas; žmogus įsimena, kai jo patirtį paveikia tam tikri stimulai. Veiksminga ir mokinių jau pažįstama priemonė, padedanti per pamokas nustatyti sąvokų, kurias reikia perprasti, sąsajas, yra analogija.

Mes esame tie, kurie daugelį metų su entuziazmu ir kūrybiškai gvildenome klausimus, kaip žodžių analogijas panaudoti mokant įvairaus amžiaus vaikus (Greenwood, 2003; Huff-Benkoski & Greenwood, 2000). Todėl mus nuliūdino ir nuvylė žinia, neseniai perskaityta laikraštyje, kad Jungtinių Valstijų švietimo testavimo tarnyba (*Educational Testing Service*, ETS) išbraukė žodžių analogijų užduotis iš mokinio gabumų testo (*Scholastic Aptitude Test*, SAT). Nors mes niekada pernelyg nesizavėjome tuo, kad analogijos įtrauktos į testus, tačiau jas labai mėgome (ir mėgstame!) kaip puikią mokymo priemonę, padedančią lengviau įsiminti naujus žodžius, aiškintis sąvokas ir apskritai nežinomą informaciją susieti su žinoma.

Greičiausiai žmonės iš minėtosios Švietimo testavimo tarnybos mano, jog kasdiniame gyvenime suaugusieji retai susiduria su klasikinio žodžių analogijų uždaviniu: A : B :: C : D (pavyzdžiui: GRAUŽIKAS : PELĖ :: STER-

BLINIS GYVŪNAS : _____). Tačiau mes baiminamės, kad, išbraukus analogijas iš testų, per pamokas nebus atliekama žodžių analogijų užduočių. Anksčiau testavimas buvo tas veiksnys, kuris vertė mokytojus analogijų mokymui skirti laiko – juk reikia padėti mokiniams pasiruošti standartizuotiems testams. Be to, mokytojai pastebėjo, kad mokydamiesi analogijų vaikai patiria daug džiaugsmo ir kad jos yra labai naudingos. Žinoma, testus laikančių mokinių niekas neprašo žodžiais išreikšti savo samprotavimų, kodėl jie pasirinko kaip tik taip, bet tai jau atskiras dalykas.

Tyrimai rodo, kad norint suprasti skaitomą tekstą būtinai reikia žinoti žodžių reikšmes, ir nedaug kas tvirtintų, kad suteikti vaikams įrankį, padedantį plėtoti žodyną, yra blogai. Tačiau trūksta akivaizdžių išvadų, kurios patvirtintų, kad esama tiesioginio ryšio tarp žodžių analogijų sudarymo įgūdžių ir vaikų gebėjimo apibendrinti arba suvokti skaitomą tekstą.

Kad ir kaip ten būtų, šio straipsnio autoriai vienareikšmiškai kviečia taikyti pamokose žodžių analogijas (beje, ne dėl testavimo) ir pateikia konkrečių siūlymų, kaip tai daryti.

Analogijos: kas apie jas sakoma literatūroje

Plačiąja prasme analogija – tai dviejų skirtingų žinių sričių palyginimas. Mąstydami apie ką nors naują, nepatirtą, visada tą objektą lyginame su kuo nors jau žinomu, patirtu anksčiau (Sternberg, 1977). Terminas „analogija“ vartojamas ir apibrėžiant tam tikrus mąstymo uždavinius. Turėdamos galios beveik

akimirksniu sužadinti vaizduotėje ryškius vaizdus, žodžių analogijos padeda mokiniams perkelti žinias iš pažįstamos srities į nepažįstamą (Harrison, Treagust, 1993). Norint suprasti žodžių analogijas, reikia gebėti atpažinti žodžių sąsajas ir suvokti, kad analogijos dėmenų ryšiai sutampa.

Yra plačiai ištirta, kaip taikyti žodžių analogijas dirbant su įvairiomis mokinių grupėmis (Huff-Benkoski, 1998). Tyrimai rodo, kad analogijomis paremtą mokymą galima taikyti dirbant tiek su vaikais, tiek su suaugusiaisiais, tiek su gabiais, tiek su silpnais mokiniais. Gerokai mažiau, kaip jau minėta, ištirtos žodžių analogijų taikymo galimybės dirbant su tekstu (Bean, Singer & Cowan, 1985; Judy ir kt., 1988).

Praktika ir teorija patvirtina žodžių analogijų naudą pamokose, netgi dirbant su mažais vaikais (Huff-Benkoski & Greenwood, 2000). Dabar daugelio požiūrių šalininkai sutaria, kad:

- analogijos praverčia visų mokomųjų dalykų pamokose, kai su naujomis sąvokomis supažindinama pasitelkiant ką nors jau pažįstama;
- analogijos padeda ugdyti indukcinį ir dedukcinį mąstymą, formuluoti logiškas mintis ir turtinti žodyną;
- analogijos skatina mokinius kreipti dėmesį į konkrečias detales, į daugiareikšmių žodžių prasmę įvairiuose kontekstuose, savitai mąstyti ir paaiškinti savo samprotavimus bei daryti išvadas remiantis faktais;
- analogijos gali būti taikomos ir realiame gyvenime, nes mokykloje įgytos žinios perkeliama į tikrą gyvenimą.

Klasikinė žodžių analogijos užduotis remiasi matematine proporcija (pavyzdžiui: VYRAS : KENTAURAS :: MOTERIS : UN DINĖ). Tai reiškia, kad žodžiai VYRAS ir KENTAURAS susiję lygiai taip kaip žodžiai MOTERIS ir UN DINĖ. Patys santykiai yra priskiriami konkrečioms kategorijoms (pavyzdžiui, priežasties ir padarinio; visumos ir dalies; darbininko ir darbo įrankio; suaugėlio ir vaiko). Iš pradžių tokį skirstymą į kategorijas aiškina pats mokytojas, pateikdamas pavyzdžių ir balsiai mąstydamas. Vėliau

iniciatyva pereina mokiniams: jie taip pat balsiai mąsto, o viso to rezultatas – tvirtos žinios ir visapusiškas supratimas.

Analogijų mokymo metodika

Mūsų įsitikinimu, pradžioje analogijų reikėtų mokyti remiantis tiesioginio mokymo principais, t. y. mokytojas, stebėdamas mokinių veiklą, kontroliuoja eigą remdamasis nuoseklia, susisteminta medžiaga, tiksliais paaiškinimais, plačiu kontekstu ir dažniais pakartojimais, tiesioginiu grįžtamuoju ryšiu ir savarankiškoms užduotims. Tiksliau sakant, mokytojas turi tuo pat metu ir siekti diferenciacijos, žingsnis po žingsnio vesdamas mokinius tolyn, ir mokyti pritaikyti, kad galiausiai mokiniai patys pradėtų kurti analogijas ir aiškintų savo samprotavimus. Viso proceso metu mokytojas, būdamas mokinių veiklos ekspertas ir stebėtojas, teikia mokiniams būtiniausią paramą, padeda formuoti mąstymo analogijomis įgūdžius ir, žinoma, įvertina jų darbą, nes kitaip neįmanoma suvokti, ar mokymas buvo veiksmingas.

Toliau pateikiama analogijų taikymo metodika pirmiausia buvo sukurta dirbant su vidurinio mokyklinio amžiaus mokiniais (Greenwood, 1988). Paskui šis modelis pritaikytas jaunesniems vaikams (Huff-Benkoski, 1998; Huff-Benkoski & Greenwood, 1994, 2000).

Modelio žingsniai

Pradžioje siūloma analogijas kurti pagal schemą „dalis–visuma“. Mokytojai turi suvokti, kad tai tik bendra kryptis ir galimi įvairūs variantai. Pats geriausias modelis bus veiksmingas tik pritaikytas mokinių reikmėms. Kai mokiniai jį perpras ir įgis įgūdžių, galima jiems visiškai perleisti iniciatyvą.

1. Užrašykite lentoje daugiareikšmių žodį (pavyzdžiui, *akis, galva, kiaulytė, raštas, šaknis*). Paprašykite žodį ištarti ir pasakyti vieną jo reikšmę. Paskui mokinių pasiteiraukite, ar žino daugiau to žodžio reikšmių. Pabrėžkite, kad, nežinant konteksto, kuriame žodis vartojamas, viena jo reikšmė nėra „tikslesnė“ už kitą. Pasakykite mokiniams, kad kiekviena analogija būtinai susijusi su kontekstu. Tai

galite pailiustruoti šiais pavyzdžiais: kaip „akis“ siejasi su „koriu“ ar „šaknis“ – su „dantimi“?

2. Baikite kurti analogijas, užrašykite jas lentoje ir aptarkite. Pradėkite nuo lengvesnių pavyzdžių: *žolė* : *žalias* :: *sniegas* : _____; *delfinas* : *žinduolis* :: *varlė* : _____. Paskui pakeiskite praleisto analogijos dėmens vietą: _____ : *moteris* :: *berniukas* : *vyras*. Remdamiesi mokinių aiškinimais ir atsakymais, padarykite išvadą, kad „analogija – tai dviejų žodžių sąryšio nustatymas ir kitų dviejų žodžių, tarp kurių gyvuoja toks pat ryšys, parinkimas“.

3. Pasakykite mokiniams, kad norite analogijas išardyti. Išbraukiamas nereikalingas žodis ir įrašomas reikiamas. Pirmiausia mokiniai iš kiekvieno ketverto išbraukia po vieną žodį:

Afrika, Australija, Šiaurės Amerika, Vokietija
kelis, alkūnė, riešas, galva
mikrobangų krosnelė, kavamalė, šaldytuvas,
plaukų žnyplės

Pasirinkę geriausią atsakymą, mokiniai aptaria tarpusavyje savo samprotavimus. Atkreipkite dėmesį į tai, kad pirmajame pavyzdyje testo sudarytojas manė, jog reikia išmesti žodį „Vokietija“, kuris pavadina šalį, nes kiti trys žodžiai yra žemynų pavadinimai. Tačiau kitaip mąstant galima pasiūlyti išmesti „Šiaurės Ameriką“, nes tai yra dviejų žodžių junginys, o visi kiti – pavieniai žodžiai. Skatinkite ir tokį mąstymą, jei mokiniai geba jį pagrįsti. Nagrinėdami antrąjį pavyzdį *kelis, alkūnė, riešas, galva*, duokite mokiniams užtektinai laiko pamąstyti, kad tiksliai argumentuotų savo pasirinkimą. Tikimės, kad jie pasakys, jog pirmi trys žodžiai – tai ne tik kūno dalių, bet ir sąnarių pavadinimai.

Paskui mokiniams pateikiamos trijų žodžių grupės ir paprašoma prirašyti dar vieną žodį, kuris tiktų pagal prasmę, pavyzdžiui:

ruduo, pavasaris, vasara, _____
žydra, geltona, žalia, _____
Atlanto, Ramusis, Indijos, _____
kazachai, rumunai, latviai, _____

Be to, skatinkime mokinius savo samprotavimus išreikšti žodžiais. Svarbu, kad jie išmoktų atpažinti reikšmių atspalvius; šios veiklos užduotys dažniausiai turi daugiau negu vieną teisingą atsakymą. Mokytojas parodo vaikams, kad kai kurie atsakymai yra „geresni“ (t. y. tikslesni), nes buvo pateikta įtikinamesnių argumentų. Pavyzdžiui, nagrinėdamas žodžių grupę *apelsinas, citrina, mandarinas, _____*, mokinys gali samprotauti, kad visi žodžiai pavadina vaisius, ir pridėti žodį *obuolys*. Toks samprotavimas ir toks atsakymas yra argumentuotas. Tačiau, kai kitas mokinys pasako, kad tai citrusinių vaisių pavadinimai, ir prideda žodį *greipfrutas*, pripažįstame, kad šis atsakymas tikslesnis.

Prieš grįždami prie bendro analogijos aptarimo, atlikime dar vieną užduotį. Parašykite lentoje keletą vientisinių sakinių. Tikslas – apibrėžti žodžių ryšius. Taip mokiniai susipažins su kategorijomis, kurios yra analogijos pagrindas. Priklausomai nuo mokinių amžiaus ir patirties šioje užduotyje susiejami žodžiai *žinduolis* :: *kailis* (žodžių *žinduolis* ir *kailis* ryšys – *žinduolis yra su kailiu*). Dabar laikas išplėsti kategorijų skaičių ir grįžti prie pusinių, t. y. nebaigtų, analogijų:

Neatsargumas – *avarijos* priežastis...

Kirvis – *dailidės* įrankis...

Nusikaltėlis sėdi *kalėjime*...

Jei mokiniai negali pasiūlyti atsakymų, paprašykite jų išsakyti savo samprotavimus. Be to, ieškokite tiksliausio atsakymo. Prieš pereidami prie baigtinių analogijų, priminkite, kad renkantis geriausią atsakymą iš kelių galimų (o su tuo mūsų užsiėmimuose susiduria kiekvienas) pravartu įsivaizduoti save teksto sudarytojo vietoje.

4. Dabar pereikite prie užbaigtų analogijų. Neskubėkite ir nesižvalgykite į laikrodį! Skirkite laiko tiek, kiek prireiks mokiniams. Užrašykite lentoje keletą analogijų su praleistu vienu dėmeniu:

kelis : koja :: alkūnė : _____

laikrodis : riešas :: žiedas : _____

dantų šepetukas : dantys :: šukos : _____

Nagrinėdami vidurinį pavyzdį, mokiniai pateikia tokią formuluotę: „laikrodis ant riešo kaip žiedas ant piršto“. Proceso žingsnius mokiniams padės geriau atskirti vaizdinė priemonė:



Pirmas žingsnis. Ieškokite, kaip junginio žodžiai susiję tarpusavyje. Tuo remdamiesi, nustatykite frazės ar sakinio ryšius, stengdamiesi išlaikyti pirminę analogijos dėmenų tvarką.

Antras žingsnis. Nustatydami praleistą analogijos dėmenį, stenkitės, kad nebaigtosios analogijos dalies žodžių santykiai kuo labiau panėšėtų į turimos dalies santykius. Parenkite keletą variantų, iš kurių išrinkite geriausią.

Trečias žingsnis. Pasakykite visą analogiją. Jei rinkotės iš kelių pavyzdžių, įsitikinkite, ar galutinis variantas ištis tinkamiausias.

Skatinkite mokinius žodžiu išsakyti samprotavimus ir išklausti bendraamžių aiškinimų. Paskui vaikams išdalijama mokytojo parengta dalomoji medžiaga, kur pateiktos apie dvidešimt analogijų be vieno dėmens. Keletą užduočių aptarkite kartu, o likusias mokiniai tegul atlieka vieni. Dar keletas patarimų mokytojams:

- Vartokite įvairią leksiką, tačiau susipažinkite su ja pamokose iš anksto, – tai neturėtų būti pirmas mokinių susidūrimas su nepažįstamais žodžiais.
- Didelėmis raidėmis išspausdinti tekstai ir tarimo paraidžiui žaidimai leis mažiems vaikams susitelkti į prasmę.
- Mūsų patirtis rodo, kad analogijoms reikia skirti užtektinai laiko. Prireikus mokytojas turi mokiniams padėti. Atsakymus ir pavyzdžius galima užrašyti ant didelio popieriaus lapo. Tegu mokiniai dirba poromis, po tris ar daugiau žmonių, – tai leis jiems nukreipti energiją nuo vienas kito ir ieškoti žodžių tarpusavyje ryšių.

Analogijos įvairių mokomųjų dalykų pamokose

Mokytojai gali naudoti analogijas visų dalykų pamokose mąstymo ir protavimo įgūdžiams lavinti. Tai padės mokiniams suvokti žodžių ryšius, geriau perprasti sąvokų esmę. Kryptinga veikla leis mokiniams išmokyti mąstyti analogijomis, su klasės draugais formuoti tarpdalykinius ryšius. Mokytojai gali panaudoti mokinių sukurtas analogijas kaip tolesnių diskusijų konkrečia tema atramos tašką. Nors analogijas galima pritaikyti beveik visoje mokomojoje programoje, mūsų nuomone, jos labiausiai praverčia nustatant visuomenės mokslų ir gamtos mokslų ryšius. O, pavyzdžiui, matematikoje analogijų taikymas ribotas, nes čia vartojama nedaug naujų žodžių (Greenwood, 1988).

Analogijas galima naudoti dirbant su visokio amžiaus mokiniais. Vidurinėse ir aukštesniosiose mokyklos klasėse analogijos padeda perprasti naujas įvairių sričių sąvokas ir žodžius. Žemesniųjų klasių mokiniai, kaip jau minėta, palaikomi mokytojo, mokosi mąstyti analogijomis; čia geriausių rezultatų pasiekama, kai mokiniai aktyviai įsitraukia į mokymo procesą. Mąstymo įgūdžiai, kuriuos mokiniai išsiugdo dirbdami su analogijomis, yra sudedamoji kritinio mąstymo dalis. Galiausiai visuose mokymo lygmenyse žodžių analogijos padeda mokiniams nustatyti atskirų pažinimo sričių ryšius.

Įvairių mokomųjų dalykų analogijos įvairių mokymo lygių pamokose

Kategorijos

Priminkite mokiniams, kad pateiktose užduotyse nagrinėjamos ne analogijos, o žodžių grupės. Paprašykite paaiškinti savo minčių eigą ir skatinkite originalius sprendimus.

Pažymėkite grupei nepriklausantį žodį. Pagrįskite savo pasirinkimą.

- 1) apskritimas, kvadratas, devyni, trikampis _____ (devyni)
- 2) apelsinas, morka, obuolys, bananas _____ (morka)
- 3) saulė, lietus, sniegas, šlapdriba _____ (saulė)
- 4) Europa, Čilė, Afrika, Azija _____ (Čilė)
- 5) pikapas, sedanas, kabrioletas, sunkvežimis _____ (sunkvežimis)
- 6) pelekai, letenos, žvynai, žiaunos _____ (letenos)

Įrašykite ketvirtą žodį. Pagrįskite savo pasirinkimą.

- 1) pirmadienis, antradienis, penktadienis, _____
- 2) du, keturi, šeši, _____
- 3) blynai, bandelės, košė, _____
- 4) anglis, deguonis, vandenilis, _____
- 5) branduolys, citoplazma, chromosoma, _____
- 6) centimetras, colis, pėda, _____

Vientisiniai sakiniai

Mokiniai turi sukurti frazę, kuri paaiškintų žodžių sąsajas. Žodžių tvarka turi likti nepakitusi.

Parašykite sakinį ar frazę, kuri paaiškintų šių žodžių porų sąsajas.

- 1) liepsnelė : paukštis *liepsnelė – paukščių rūšis...* (kaip *kobra – gyvačių rūšis*)
- 2) šakutė : maistas _____
- 3) pirštas : ranka _____
- 4) Romeo : Džuljeta _____
- 5) sinonimas : žodynas _____
- 6) suma : perimetras _____

Įvairios analogijos

Įrašykite praleistą žodį.

- 1) pavasaris : Velykos :: žiema : _____ (Kalėdos)
- 2) kiaulė : paršiukas :: karvė : _____ (veršiukas)
- 3) dantys : kramtyti :: plaučiai : _____ (kvėpuoti)
- 4) automobilis : benzinas :: burlaivis : _____ (vėjas)
- 5) dinosauvai : paleontologas :: delfinai : _____ (jūrų biologas)
- 6) Roma : Italija :: Varšuva : _____ (Lenkija)
- 7) Balu : lokys :: _____ : smauglys (Ka)
- 8) kompozitorius : natos :: dailininkas : _____ (dažai)
- 9) sraigtasparnis : _____ :: kolibris : erelis (reaktyvinis lėktuvas)
- 10) sutrikę : _____ :: piktas : įniršęs (žr. pastabas)

Visuomenės ir gamtos mokslų analogijos

- 1) sąsmauka : sausuma :: _____ : vanduo
- 2) Prancūzija : Napoleonas :: _____ : Aleksandras Makedonietis
- 3) Belas : telefonas :: _____ : garlaivis
- 4) Maskva : metro :: Venecija : _____
- 5) Londonas : Taueris :: _____ : Kremlius
- 6) žarnynas : virškinimas :: venos : _____
- 7) _____ : ląstelė :: trynys : kiaušinis
- 8) bakterija : _____ :: euglena : pirmuonis
- 9) vanduo : H₂O :: _____ : Fe
- 10) koala : Australija :: _____ : Naujoji Zelandija

Pastabos

Visas čia pateiktas analogijas sukūrė trylikamečiai arba jaunesni mokiniai. „Visuomenės ir gamtos mokslų“ skyrelio analogijos rodo, kaip galima rasti turinio sąsajų. Šeštokas, dešimtojo pavyzdžio iš „Įvairių analogijų“ skyrelio autorius, kūrė savo analogiją remdamasis emocijų išraiškos laipsniu. Jis mąstė taip: žodis „įniršęs“ reiškia stipresnes emocijas nei „piktas“, kaip ir „paklaikęs“ yra stipresnis žodis nei „sutrikęs“, taigi atsakymas – „paklaikęs“. Septintosios to paties skyrelio užduoties gali neįveikti net labai protingas ir gabus vaikas, jeigu jis paprasčiausiai neskaitęs R. Kiplingo „Mauglio“ arba nematęs animacinio filmo. Pasitelkite tokias analogijas siekdami praplėsti mokinių akiratį, bet priminkite jiems, kad neverta nusivilti susidūrus su nepažįstamu kontekstu.

Neseniai vietas vidurinėje mokykloje vedėme parodomąją analogijų pamoką su grupe šeštokų ir septintokų. Pamokoje su savo mokytojais taip pat dalyvavo penki silpniau besimokantys mokiniai. Po pamokos vienas mokytojų, dirbantis su nepažangiais mokiniais pagal specialią programą, susižavėjęs priėjo prie mūsų ir pasakė, kad buvo nustebintas ir patenkintas matydamas savo mokinių tiek individualų, tiek grupinį darbą. Mūsų atsakymas buvo toks: „Tik tai, kad šie mokiniai prastai skaito ir rašo, dar nereiškia, kad jie prastai mąsto, prastai kalba ir prastai pagrindžia savo mintis!“

Tik tai, kad šie mokiniai prastai skaito ir rašo, dar nereiškia, kad jie prastai mąsto

Kaip dar dirbti su analogijomis

Kai kurių dalykų pamokose gali prireikti analogijų metodą kiek pakeisti, o su kai kuriais mokiniais – dirbti individualiai. Todėl, mūsų nuomone, naudinga pateikti papildomų užduočių, kurios atitiktų kiekvieno mokinio poreikius ir mokomąją programą. Smulčiau šias užduotis, kurias geriausia atlikti mažose grupėse, yra aprašęs vienas šio straipsnio autorių (Greenwood, 2003).

Analogijų piešiniai

Pasiūlykite mokiniais nupiešti analogijų plakatų, kur sąvokos reiškiamos ne žodžiais, o siužetu, forma ar spalva. Iškabinkite juos klasėje.

Analogijų schemas

Parodykite mokiniais, kaip schema pavaizduoti analogijos dėmenų santykius. Pradžioje nubraižykite lentoje bendrą schemą: centriniame skritulyje įrašykite analogijos kategoriją, o aplinkiniuose – žodžių, atitinkančių šią kategoriją, poras:



Kitu pavyzdžiu galite pasiremti įrašydami centriniame skritulyje kategoriją:



Suvokę principą, mokiniai kuria savas schemas. Galima skirti ir kolektyvinę užduotį: mokinių grupės per nurodytą laiką parenka žodžių poras, kurios atitinka konkrečią kategoriją.

Kortų analogijos

Pasiūlykite mokiniais kortų žaidimą. Pradžioje vaikai ant kietesnio popieriaus kortelių užrašo žodžius arba nupiešia daiktus. Tada į „kortų malką“ įdėkite keletą „džokerių“, ir žaidimas prasideda. Kiekvienas žaidėjas ar komanda išsitraukia septynias kortas, atsirenka iš jų keturias ir mėgina sudaryti logišką analogiją. Jei būtina, galima traukti

daugiau kortų, bet už kiekvieną papildomą skiriami baudos taškai. Žaidėjas, ištraukęs „džokerį“, gali savo nuožiūra pakeisti bet kurią kortų žodį arba daiktą.

Minčių lietaus metodas

Paprašykite mokinių minčių lietaus metodu sudaryti sąrašą žodžių, įvardijančių daiktus, veiksmus ar jausmus. Sudarykite iš šių žodžių įdomiausias poras (žr. pavyzdį). Paskui mokiniai pasirenka vieną žodžių porą ir raštu paaiškina, kaip tie dalykai susiję. Paaiškinimai gali būti tiek humoristiniai, tiek rimti.

roko muzika	detektyvas
šeima	futbolas
pusryčiai	atostogos
rašomoji mašinėlė	automobilis
draugystė	politika
anglų kalbos pamoka	debesis

Porų derinimas

Padalykite mokinių sukurtas analogijas perpus ir surašykite jas atsitiktine tvarka dviem stulpeliais. Mokiniai turi parinkti kiekvienai pirmojo stulpelio žodžių porai žodžių porą iš antrojo stulpelio, kad išeitų analogija. Šią užduotį gali parengti ir patys mokiniai.

Išvada

Mokytojai nuolat galvoja, kaip mokymą padaryti veiksmingesnį. Tinkamai parengtas darbas su analogijomis, mūsų nuomone, gali tapti puikia mokytojo atspara. Mokytojai, kuriems rūpi galutinis savo darbo rezultatas, visuomet stengiasi ugdyti lankstų, kūrybišką mąstymą ir, žinoma, kūrybišką požiūrį į kiekvieną užduotį. Siekdami padėti mokiniams susieti naujas žinias su jau turimomis, tokie mokytojai remiasi kūrybinėmis mokinių galiomis, noru giliau įsiskverbti į reiškinių esmę ir išryškinti vidines jų sąsajas. Mūsų laikais tebėra svarbu gebėti nustatyti seniau įgytų ir naujų žinių sąsajas.

Analogijos iš tiesų ugdo kritinį mąstymą. Kurkite jas, taikykite jas pamokose, ir mokymas jums teks džiaugsmo.

Literatūra

- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge, England: University Press.
- Bean, T. W., Singer, H., & Cowan, S. (1985). Acquisition of topic schema in high school biology through analogical study guides. In J. A. Niles & R. V. Lalik (eds.), *Issues in literacy: A research perspective* (p. 38–41). Rochester, NY: National Reading Conference.
- Greenwood, S. C. (1988). How to use analogy instruction to reinforce vocabulary. *Middle School Journal*, 19 (2), p. 11–13.
- Greenwood, S. C. (2003). *Analogies*. Logan, IA: Perfection Learning Corporation.
- Harrison, A. G., & Treagust, D. F. (1993). Teaching with analogies: A case study in grade 10-optics. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, p. 1291–1307.
- Huff-Benkoski, K. A. (1998). *The effects of word analogy instruction on developing readers*. Doctoral Dissertation. Lehigh University, Bethlehem (nespausdinta).
- Huff-Benkoski, K. A., & Greenwood, S. C. (1994). Yes they can! Using word analogies with second graders. *Reading Instruction Journal*, 37 (3), p. 37–43.
- Huff-Benkoski, K. A., & Greenwood, S. C. (2000). The use of word analogy instruction with developing readers. In T. V. Rasinski, N. D. Padak et al. (eds.), *Teaching word recognition, spelling, and vocabulary*. Newark, DE: International Reading Association.
- Judy, J. E., Alexander, P. A., Kulikowich, J. M., & Wilson, V. L. (1988). Effects of two instructional approaches and peer tutoring on gifted and non-gifted sixth grade students' analogy performance. *Reading Research Quarterly*, 23, p. 236–255.
- Silkenbakken, G. P., & Camp, D. J. (1993). A five-step strategy for teaching analogous reasoning to middle school students. *Middle School Journal*, 24 (4), p. 47–50.
- Sternberg, R. J. (1997). *Intelligence, information processing, and analogical reasoning: The componential analysis of human abilities*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.

Scottas C. Greenwoodas – Vestčesterio (Pensilvanija, JAV) universiteto Raštingumo katedros vyresnysis dėstytojas.

Jennifer L. Joiner – Vestčesterio universiteto (Pensilvanija, JAV) Raštingumo katedros asistentė.

Kelly Huff-Benkoski – Stroudsburgo srities (Pensilvanija, JAV) vidurinės mokyklos mokytoja.

Stiprinkime mokyklos ir universiteto ryšius

Andrea Erdei, Zsuzsa N. Tóth

Pagrindinis mokytojus rengiančių institucijų tikslas – kuo geriau paruošti studentus būsimai profesijai. Kad ir kaip kruopščiai parengti ir išsamūs būtų mokymo planai, kad ir kaip į praktiką orientuoti būtų metodikos seminarai, vieno dalyko – tikros praktikos – studentams garantuoti negalime. Savotiškai idealizuoti ir su konkrečia situacija nesusiję seminarai neleidžia kandidatams į mokytojus patirti sekinančios mokyklos kasdienybės skonio, profesinių sėkmių ir nesėkmių ar begalinės situacijų, su kuriomis dirbdamas susiduria mokytojas, įvairovės. Taigi savo tikslų turime siekti tik glaudžiai bendradarbiaudami su mokyklomis, kuriose studentai atlieka praktiką. Ar mūsų darbas bus veiksmingas, priklausys nuo šio bendradarbiavimo sėkmės.

Abi šio straipsnio autorės kartu su kitais 23 kolegomis dėstytojais dirba Budapešto Lorándo Eötvöso universiteto Pedagogikos koledžo Anglų kalbos ir literatūros katedroje ir dėsto anglų (užsienio) kalbą. Baigę mūsų koledžą, studentai įgyja humanitarinių mokslų bakalauro laipsnį, suteikiantį jiems teisę dėstyti anglų kalbą ir literatūrą 10–16 metų moksleiviams.

Gerai suprasdami praktikos svarbą, ieškome būdų, kaip sustiprinti katedros ryšius su studentų praktikai vadovaujančiais mokytojais, taip pat norime metodikos seminarus kuo glaudžiau susieti su būsimų mokytojų mokymais praktika. Tam parengėme praktikos vadovų apklausą ir sudarėme klausimyną universiteto aukštesniųjų kursų studentams. Šie tyrimai padėjo mums ne tik pakeisti pačią mokomąją programą, bet ir persikirstyti darbuotojų pareigas.

Prieš supažindindami su programos pakeitimu, aptarkime pirminį jos variantą bei tyrimo metodus. Klausimus studentų praktikai vadovaujantiems mokytojams rasite pačiame straipsnyje, o aukštesniųjų kursų studentams skirtas klausimynas ir mūsų suformuluoti pamokos vertinimo kriterijai pateikti prieduose.

Apie Lorándo Eötvöso universiteto mokytojų rengimo programą

Būsimų vidurinės mokyklos anglų (užsienio) kalbos mokytojų humanitarinių mokslų bakalauro studijos trunka ketverius metus. Vos tik įžengę į universitetą, mūsų studentai pradedami rengti mokytojo profesijai. Per pirmuosius trejus metus Ugdymo ir ugdymo psichologijos katedra rengia privalomuosius ir pasirenkamuosius seminarus įvairiomis ugdymo ir mokymo temomis. Studentų atliktos užduotys (apklausos, tyrimai, rašiniai, į vaizdo kasetę įrašytos trumpos pamokos) kaupiamos aplankuose, kuriuos greita kitų dalykų studijoms baigiantis įvertina bakalauro laipsnį teikianti komisija.

Trečiaisiais studijų metais studentai supažindinami su konkrečiau dalyko (šiuo atveju anglų kaip užsienio kalbos) dėstymo metodika ir toliau šiam klausimui programoje daug dėmesio skiriama iki pat studijų pabaigos. Metodiniame mokymo plane dalyko mokymui skirti keturi semestrai iš eilės. Būsiami mokytojai skatinami aktyviai dalyvauti metodikos seminaruose ir kaupti pasirinktos srities žinias.

Studentus supažindinus su teoriniais užsienio kalbos mokymo ir mokymosi pagrindu

dais, prasideda pirmasis mokomosios praktikos etapas. Pirmąjį trečiojo kurso semestrą numatyta dukart apsilankyti mokykloje, kur praktikantai stebi parodomąsias pamokas. Paprastai 10–14 būsimų mokytojų grupė, lydima metodikos dėstytojo, lankosi mokykloje ir stebi pamokas. Vėliau dėstytojas rengia diskusiją su pamoką vedusiu mokytoju, studentų praktikos vadovu. Studentų praktikos vadovas – tai mokykloje dirbantis mokytojas praktikas, kuris veda parodomąsias pamokas ir kasmet vadovauja 5–6 būsimų mokytojų mokomajai praktikai bei padeda jiems antrajame mokomosios praktikos etape pasiruošti savo pačių parodomosioms pamokoms, vedamoms to paties mokytojo klasėse. Be to, praktikos vadovas išstisus mokslo metus konsultuoja studentus ir vertina jų pasirengimą semestro gale.

Vos tik įžengę į universitetą, mūsų studentai pradedami rengti mokytojo profesijai

Tas pats mokytojas dažnai vadovauja pirmajam mokomosios praktikos etapui toje pačioje mokykloje, kurioje vėliau, antrajame etape, jau pats praktikantas veda pirmąsias savarankiškas pamokas. Etapo pabaigoje universiteto studentai turi už stebėtas pamokas atsiskaityti: remdamiesi konkrečiais kriterijais, jie aprašo pamokas ir pagrindžia mintis ne tik savo patirtimi, įgyta lankantis mokykloje, bet ir atitinkama profesine literatūra.

Mūsų katedra yra sudariusi dešimt sutarčių su mokyklomis, kuriose atliekama praktika, ir su dvylika šiose mokyklose dirbančių mokytojų praktikos vadovų. Antrąjį semestrą būsimi mokytojai mokosi praktinių metodikos kurso dalykų ir pagal sudarytą iš anksto tvarkaraštį šešis kartus lankosi mokykloje, kad labiau perprastų profesinę mokytojo veiklą ir geriau susipažintų su anglų kaip užsienio kalbos dėstymo ypatumais. Šis tvarkaraštis sudarytas taip, kad studentai kaskart lankytųsi vis kito mokytojo pamokose ir susipažintų su įvairiais mokymo būdais.

Iki tol, kai kitais metais patys stos prieš klasę, metodikos seminaruose būsimi mokytojai gali išbandyti įvairius kalbos mokymo būdus mokydami savo bendrakursius, dirbdami poromis arba vaidindami situacijas. Vėliau, vadovaujami seminaro vadovo, studentai aptaria šias pamokas stengdamiesi suvokti savo privalumus ir daryti kuo mažiau klaidų.

Ketvirtais studijų metais kiekvienam studentui skiriamas mokytojas praktikos vadovas, kurio prižiūrimas jis atlieka mokykloje praktiką. Kandidatai į mokytojus lankosi savo mokyklose triskart per savaitę du semestrus, kurių kiekvienas trunka penkias savaites. Būtent tuomet studentai glaudžiai bendradarbiauja su savo praktikos vadovais, nes vienas toks mokytojas vadovauja tik dviem trimis praktikantams. Vienam mokytojui paskirti praktikantai sudaro darbo grupę. Jie lankosi savo draugų pamokose, aptaria jas ir padeda vienas kitam tobulėti. Praktikantai veda 16–20 bandomųjų pamokų, paskui vyksta įskaitinė pamoka, kurios vertinimo balas labai svarbus baigiant universitetą.

Problemos

Nors metodikos seminarų ir mokomųjų praktikų programos bei planai buvo sudaryti taip, kad kuo geriau tenkintų profesinius būsimų mokytojų poreikius, tarp metodikos dėstytojų ir mokytojų praktikos vadovų nebuvo jokio ryšio, jie dirbo atskirai vieni nuo kitų ir visiškai nerodė noro suvienyti pastangas. Maža to, metodikos seminaruose nagrinėjami klausimai visai nebuvo derinami su problemomis, praktikos metu kylančiomis mokykloje. Atrodė, jog abipusiškai naudinga praktikantų patirtį, įgytą mokykloje dėstant užsienio kalbą, susieti su metodikos seminarų medžiaga, bet tam būtinas puikiai sustyguotas bendradarbiavimas.

Tyrimo metodai – apklausos ir klausimynai

Siekdami, kad universiteto dėstytojai ir mokytojai praktikos vadovai glaudžiau bendradarbiautų, nutarėme apklausti praktikos vadovus ir praktikantus. Kad sužinotume,

kokia yra mokytojų praktikos vadovų darbo su praktikantais patirtis, ką jie mano apie metodikos seminarų turinį bei kokių regi mokyklos ir universiteto bendradarbiavimo problemų, jiems pateikėme tokius klausimus:

- Kiek metų dirbate studentų praktikos vadovu?
- Kas jums labiausiai šiame darbe patinka?
- Kas jums šiame darbe sunkiausia?
- Kas jums šiame darbe geriausiai sekasi?
- Kurias šio darbo sritis norėtumėte patobulinti?
- Ar jaučiate poreikį nuolat kelti kvalifikaciją? Kokios temos jus domintų?
- Kaip vertinate praktikantų kalbos įgūdžius ir profesinį pasirengimą?
- Kaip dirbate su jums priskirtais praktikantais? Kaip manote, ar iš tiesų darbo grupės yra svarbios ugdant profesinius įgūdžius?

- Dėl ko praktikantai dažniausiai kreipiasi į jus pagalbos?
- Ką jūs manote apie įskaitinę pamoką kaip kontrolės formą? Kurie vertinimo kriterijai, jūsų manymu, yra svarbiausi?
- Kuo universiteto metodikos dėstytojas galėtų jums padėti dirbant su praktikantais?

Norėdami atskleisti, kaip mokomąją praktiką vertina aukštesniųjų kursų studentai, 69 praktikantams pateikėme klausimyną. Daugiausia dėmesio jame skirta antrajam praktikos etapui (dešimties savaitių mokomajai praktikai, kuriai vadovauja mokytojas praktikos vadovas). Be to, į klausimyną buvo įtraukti pačios praktikos, praktikos vadovo ir metodikos seminarų vertinimai, ypatingą dėmesį kreipiant į jų veiksmingumą ir naudą rengiant studentus mokytojais (žr. A priedą).

A priedas. Studentų, atliekančių anglų (užsienio) kalbos mokomąją praktiką, klausimynas

Mielieji anglų kalbos ir literatūros aukštesniųjų kursų studentai, prašytume atsakyti į toliau pateiktus klausimus. Iš jūsų atsakymų norime sužinoti, ar veiksminga ir sėkminga buvo jūsų anglų (užsienio) kalbos mokomoji praktika ir kaip reikėtų keisti mokomąją programą siekiant geriau parengti studentus mokytojo darbui. Iš anksto dėkojame.

1. Kaip manote, ar dešimties savaitių mokomoji praktika ketvirtame kurse yra:

- per ilgą?
 - normalios trukmės?
 - per trumpą?
- (Atitinkamą atsakymą pažymėkite varnele.)

2. Ar esate patenkintas mokykla, kurioje atlikote praktiką? (Kiekvieną atsakymą įvertinkite keturbale sistema: 1 – visiškai nepatenkintas; 2 – šiek tiek patenkintas; 3 – patenkintas; 4 – labai patenkintas.)

- bendras mokyklos klimatas
- klasės
- techninė įranga
- didaktinių ir vaizdinių priemonių gausa
- klasių sudėtis

3. Ar esate patenkintas savo praktikos vadovo darbu? (Atsakymą pažymėkite varnele.)

- visiškai patenkintas
- nelabai patenkintas
- visai nepatenkintas

4. Ar dažnai ir kaip praktikos vadovas aptardavo jūsų vestą pamoką? (Atsakymą pažymėkite varnele.)

- žodžiu
- žodžiu ir raštu
- po kiekvienos pamokos
- ne visada
- labai retai

5. Kokiais bruožais, jūsų nuomone, turi pasižymėti geras mokytojas praktikos vadovas? (Kiekvieną nurodytą ypatybę įvertinkite keturbale sistema pagal svarbumą: 4 – labai svarbu; 3 – svarbu; 2 – nelabai svarbu; 1 – visai nesvarbu.)

- kantrus bendraudamas su studentais
- atviras naujoms idėjoms
- griežtas
- pasirengęs padėti
- dažnai pagiria studentus
- padrąsina net ir kritiškai vertindamas
- neprimeta savo nuomonės
- pasirengęs diskutuoti, jeigu nuomonės skiriasi
- pataria, kur ieškoti papildomos medžiagos

A priedas. Studentų, atliekančių anglų (užsienio) kalbos mokomąją praktiką, klausimynas

- įvaldęs šiuolaikinius užsienio kalbos mokymo metodus
- mėgsta savo darbą
- yra puikus specialistas
- pavyzdys studentams
- kita (nurodykite)

6. Apibūdinkite įvairių mokomosios praktikos veiklos rūšių naudą. (Kiekvieną punktą įvertinkite taip: 4 – nepaprastai naudinga; 3 – labai naudinga; 2 – svarbu; 1 – visai nereikalinga; 0 – nepritaikoma.)

- praktikos vadovo vedamų pamokų stebėjimas
- praktikos vadovo vestų pamokų aptarimas
- kolegų praktikantų vedamų pamokų stebėjimas
- kolegų praktikantų vestų pamokų aptarimas
- pamokų planavimas susitelkus į nedideles grupes
- individualus pamokų planavimas
- pamokų planų aptarimas su praktikos vadovu
- pamokų vedimas
- vestų pamokų aptarimas grupėje
- individualus vestų pamokų aptarimas su praktikos vadovu
- vestų pamokų aptarimas kartu dalyvaujant ir metodikos dėstytojui

7. Nurodykite, kas iš metodikos seminarų padėjo pasirengti mokomajai praktikai. (Kiekvieną punktą pažymėkite T – „taip“ arba N – „ne“.)

- gramatikos aiškinimas
- žodyno turtinimas
- tarties mokymas
- kalbėjimo įgūdžių lavinimas
- pamokos planavimas
- klasės valdymas
- mokinių darbo vertinimas
- ryšių su mokiniais stiprinimas
- mokinių motyvacija
- klaidų taisymas
- testų ir kontrolinių darbų rengimas
- vadovėlių ir papildomų šaltinių naudojimas
- vaizdinių priemonių naudojimas
- žaidimų pasitelkimas kalbos įgūdžiams ugdyti

8. Kaip manote, kuriose srityse per mokomąją praktiką pasiekėte pažangos? (Atitinkamą punktą pažymėkite varnele.)

- kalbos įgūdžiai
- patirtis vesti pamoką
- gebėjimas savarankiškai planuoti
- mokėjimas bendrauti su vaikais
- suvokimas, kad mokytojauti yra jūsų pašaukimas
- savimonės ugdymas

9. Apibūdinkite įskaitinės pamokos vertinimo kriterijų svarbą. (Kiekvieną punktą įvertinkite taip: 4 – labai svarbu; 3 – svarbu; 2 – nelabai svarbu; 1 – visai nesvarbu.)

- aiškus pamokos planas
- veiklų įvairovė pamokoje
- gebėjimas naudotis vaizdinėmis priemonėmis
- veiksmingumas (pamokoje mokiniai įgyja naujų gebėjimų ar įgūdžių)
- konkretus mokymas
- visi mokiniai aktyviai įtraukti į veiklą
- tinkamas mokymo tempas
- klasėje tvyro geras klimatas
- temos ir užduotys, atitinkančios mokinių poreikius ir interesus
- mokytojas puikiai moka kalbą
- gimtoji kalba vartojama tik būtinai prireikus
- garantuotas grįžtamasis ryšys (klaidų taisymas, mokinių vertinimas)
- skatinamas nuoširdus mokinių bendradarbiavimas

10. Ar ketinate baigęs universitetą dirbti mokytoju? (Atitinkamą atsakymą pažymėkite varnele.)

- taip
- ne
- dar neapsisprendžiau

Jeigu jūsų atsakymas teigiamas, kokioje mokykloje norėtumėte dirbti? (Atitinkamą atsakymą pažymėkite varnele.)

- žemesniosiose ir vidurinėse bendrojo lavinimo mokyklos klasėse (su 7–14 metų mokiniais)
- aukštesniosiose bendrojo lavinimo vidurinės mokyklos klasėse (su 14–18 metų mokiniais)
- privačioje humanitarinio profilio mokykloje
- valstybinėje arba privačioje humanitarinio profilio mokykloje

Kad galėtume konkrečiai įvertinti mokomosios praktikos veiksmingumą, prašytume pateikti šią informaciją:

Kokia jūsų antroji specializacija?

Kurioje mokykloje atlikote mokomąją praktiką?

Kas buvo jūsų praktikos vadovas?

Dėkojame už atsakymus ir linkime sėkmės laikant egzaminus.

Tyrimo išvados ir būsimų mokytojų rengimo programos pakeitimai

Įskaitinės pamokos vertinimo kriterijai

Buvo malonu patirti, kad praktikos vadovai visi kaip vienas teigiamai atsiliepė apie seminarų turinį, metodus ir praktikančių metodikos žinias. Tačiau daugelis jų abejojo studentų įskaitinės pamokos vertinimo objektyvumu. Nors šios pamokos balas labai svarbus gaunant universiteto diplomą, jis daug priklausė nuo subjektyvaus pamoką vertinančio universiteto metodikos dėstytojo požiūrio. Norint šį prieštaravimą pašalinti, reikėjo sukurti aiškią vertinimo kriterijų sistemą.

Remdamiesi daugiamete vertinimo patirtimi, taip pat praktikos vadovų ir praktikančių atsiliepimais, parengėme anglų (užsienio) kalbos įskaitinės pamokos vertinimo kriterijus. Smulkiai apibrėžėme tik aukščiausiojo (penktojo) lygmens reikalavimus. Aukščiausiu balu vertinama praktikanto vesta pamoka, kuri atitinka visus nustatytus kriterijus, o esant menkesniems gebėjimams, balai mažinami. Vertinant pirmiausia atsižvelgiama į šiuos dalykus: pamokos planavimą, vedimą (turinį), asmenines ir profesines praktikan-

to savybes (žr. B priedą). Apibrėždami įskaitinės pamokos vertinimo kriterijus, stengėmės atsižvelgti į įvairius veiksnius pagal jų svarbą, taigi įvairiems vertinamos pamokos elementams buvo priskirtas nevienodas balų skaičius.

Praktikos vadovai visi kaip vienas teigiamai atsiliepė apie seminarų turinį, metodus ir praktikančių metodikos žinias

Su šiais vertinimo kriterijais praktikantai buvo supažindinti mokomosios praktikos pradžioje, kad, praktikos vadovų ir darbo grupės padedami, galėtų sistemingai ruošti įskaitinei pamokai. Gavę aiškius vertinimo kriterijus, ir metodikos dėstytojai, ir mokytojai praktikos vadovai dabar turi pasirūpinti, kad nebūtų praleista nė vienos temos, neliktų neišnagrinėta nė vieno klausimo, įtraukto į galutinį antrojo mokomosios praktikos etapo vertinimą. Kartu ir patys praktikantai geriau suvokia, kaip dirbti siekiant rezultato.

B priedas. Studento įskaitinės pamokos vertinimo kriterijai (anglų kalbos ir literatūros specialybė)

VERTINIMO SRITIS	PAMOKOS REIKALAVIMAI (PENKTASIS LYGMUO)	BALAI	
I. Pamokos planavimas	1. Tikslai ir siekiai	Iškelti tikslai atitinka mokomosios programos reikalavimus. Plane tiksliai numatyti įgūdžiai ir gebėjimai, kurių vaikai įgis pamokoje	0 / 1 / 2
	2. Žinių lygis	Užduotys parinktos pagal mokinių įgūdžius ir žinias, atitinka jų gebėjimus ir individualius charakterio bruožus, o kartu motyvuoja ir skatina	0 / 1 / 2
	3. Priemonės	Vadovėlio medžiagą mokytojas pavairina papildomais įvairių šaltinių duomenimis	0 / 1 / 2
	4. Veikla	Įvairi veikla skatina domėtis. Žinios įtvirtinamos nuolat kartojant išeitą medžiagą. Siūlomos alternatyvios ir papildomos užduotys	0 / 1 / 2
	5. Metodai	Parinkti tinkami metodai palaiko mokinių dėmesį ir padeda siekti iškeltų mokymosi tikslų	0 / 1 / 2
	6. Įgyvendinimas	Visos pamokos dalys rūpestingai apmąstytos, iškeltus uždavinius galima sėkmingai įgyvendinti per vieną pamoką	0 / 1 / 2
		Iš viso: 12	

B priedas. Studento įskaitinės pamokos vertinimo kriterijai (anglų kalbos ir literatūros specialybė)

VERTINIMO SRITIS		PAMOKOS REIKALAVIMAI (PENKTASIS LYGMUO)	BALAI	
II. Pamokos turinys	1. Struktūra	a) nuoseklumas	Pamoka susieta su ankstesnėmis ir būsimois temomis	0 / 1 / 2
		b) vientisumas	Puikiai išdėstyti supažindinimo su tema, nuodugnaus nagrinėjimo ir įtvirtinimo procesai	0 / 1 / 2
		c) susietumas	Pamokos dalys susijusios loginiais ryšiais, natūraliai pereinama iš vienos veiklos į kitą	0 / 1 / 2
	2. Priemonės	a) vadovėlis ir papildomi šaltiniai	Vadovėlio ir papildomų šaltinių ištraukos atitinka iškeltus mokymo tikslus ir mokinių poreikius bei aiškiai siejasi su kalbos kultūros uždutimis. Vadovėlio trūkumus mokytojas meistriškai kompensuoja pasitelkdamas papildomas užduotis ir įvairius pratimus	0 / 1 / 2
		b) dėstymo vaizdumas	Mokytojas puikiai geba dirbti prie lentos, gerai naudojasi vaizdinėmis priemonėmis, prireikus pasitelkia kruopščiai parengtą dalomąją medžiagą	0 / 1 / 2
		c) įranga	Mokytojas geba naudotis būtiniausia technine įranga (magnetofonu, vaizdo magnetofonu, grafiniu projektoriumi, kompiuteriu ir kt.)	0 / 1 / 2
	3. Klasės darbas	a) dėstymas	Kryptingas ir glaustas aiškinimas. Sunkesni dalykai iliustruojami pavyzdžiais	0 / 1 / 2
		b) klausimai, mokinių supratimo tikrinimas	Meistriškai pateikdamas įvairiausių rūšių klausimus, mokytojas skatina bendradarbiavimą ir siekia išprovokuoti ilgesnius atsakymus. Norint išgauti informacijos ir patikrinti supratimą, pasitelkiami įvairūs veiksmingi metodai	0 / 1 / 2
		c) gimtosios kalbos vartojimas	Gimtoji kalba vartojama tik tada, kai tai tikslinga	0 / 1 / 2
		d) laiko planavimas ir tempas	Tiksliai nustatytas laikas užduotims atlikti, mokytojas atsižvelgia į individualius mokinių skirtumus. Mokiniai nei atsilieka, nei per daug skuba. Tinkamai parinktos pertraukos. Puikiai suderintos aktyvinamoji ir raminamoji veiklos	0 / 1 / 2
		e) veiklos organizavimas	Mokytojas pasitelkia įvairius tarpusavyje susijusius modelius; jo paties vaidmuo kinta atsižvelgiant į mokymosi tikslus ir veiklą	0 / 1 / 2
		f) klaidų taisymas	Mokytojas geba pasirinkti tokią klaidų taisymo būdą, kuris atitinka veiklos pobūdį ir tikslus	0 / 1 / 2
g) grįžtamasis ryšys ir mokinių vertinimas		Mokytojas pastebi ir įvertina kiekvieno mokinio pažangą; vertinimas pedagogiškai pagrįstas ir teisingas; mokiniai susipažinę su vertinimo kriterijais	0 / 1 / 2	
h) drausmė		Mokytojas geba rasti ir išlaikyti pusiausvyrą tarp drausmės ir atsipalaidavimo	0 / 1 / 2	
4. Mokymosi aplinka	a) bendravimas	Mokytojas geba nuoširdžiai bendrauti su mokiniais neatsižvelgdamas į jų amžių. Labiau pabrėžiami kalbos vartojimo įgūdžiai, o ne teoretinės žinios (pateikiant naują medžiagą, mokiniams sudaroma galimybė žinias pritaikyti konkrečiame kontekste). Mokytojas drąsina mokinius reikšti mintis ir nuomones, ragina kuo daugiau tarpusavyje kalbėti angliškai	0 / 1 / 2	
	b) aplinka	Mokytojas stengiasi sukurti tokią aplinką, kuri skatintų aktyvų visų mokinių dalyvavimą, ir pagal pamokos poreikius klasę įvairiai pergrupuoja	0 / 1 / 2	
	c) mokinių savarankiškumas	Mokytojas renkasi į mokinius orientuotą veiklą, siekdamas mokymąsi palengvinti, dirba įvairiais stiliais, įtraukia į pamoką mokymosi mokytis būdus. Mokiniai raginami prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi	0 / 1 / 2	

Iš viso: 34

B priedas. Studento įskaitinės pamokos vertinimo kriterijai (anglų kalbos ir literatūros specialybė)

VERTINIMO SRITIS	PAMOKOS REIKALAVIMAI (PENKTASIS LYGMUO)	BALAI	
III. Asmeninės ir profesinės savybės	1. Tarpusavio santykiai	Mokytojo elgsena klasėje rodo, kad jis visus mokinius laiko asmenybėmis ir vertina kiekvieną nuomonę. Klasėje vyrauja nešališka pasitikėjimo ir bendradarbiavimo nuotaika	0 / 1 / 2 / 3
	2. Laikysena	Mokytojas geba valdyti auditoriją, kalba aiškiai, tiksliai ir nemonotoniškai, laisvai vaikšto po klasę, pasitelkia nežodines bendravimo formas	0 / 1 / 2
	3. Kalbos vartojimo lygis	Mokytojas aiškiai taria ir sklandžiai kalba, rūpestingai parenka žodžius ir gramatikos formas. Dėstydamas iš anksto parengtą pamoką, kalba be klaidų ir pats pasitaiso atsitiktinius, gyvai bendraujant išsprūdusius netikslumus	0 / 1 / 2 / 3
	4. Kalbinė kompetencija	Mokydamas užsienio kalbos, mokytojas remiasi įdomiais kalbos ir kultūros pavyzdžiais. Gimtoji kalba pasitelkiama tik prireikus paaiškinti prasmę	0 / 1 / 2 / 3
	5. Požiūris į darbą	Mokytojas pažįsta savo privalumus ir trūkumus, yra linkęs apmąstyti savo pamokos planą ir veiklą joje	0 / 1 / 2 / 3
		Iš viso: 14	
		SUMA: 60	
Įvertinimas balais:	0–29 – nepatenkinamai (1); 30–37 – patenkinamai (2); 38–45 – vidutiniškai (3); 46–53 – gerai (4); 54–60 – puikiai (5).		

Naujos pareigos – mokomosios praktikos koordinatorius

Mūsų fakultete darbas organizuojamas taip, kad dėstytojai dirba pasidaliję į skyrius pagal konkrečius dalykus (kultūros ir visuomenės, kalbos praktikos, kalbotyros, literatūros, metodikos skyrius). Už kiekvieno tokio skyriaus darbą atsako jo vadovas, arba koordinatorius, kuris kartu yra fakulteto dekano pavaduotojas ir palaiko ryšius su studentais klausimais, kurie susiję su jo skyriaus darbu.

Anksčiau vienas žmogus – metodikos skyriaus koordinatorius – buvo atsakingas ne tik už mokomojo plano problemas bei tyrimų programos koordinavimą, bet ir už mokomosios praktikos parengimą bei vedimą. Iš tyrimo paaiškėjo, kad mokomajai praktikai parengti ir vesti reikia labai daug pastangų ir laiko, todėl atsirado naujos mokomosios praktikos koordinatoriaus pareigos.

Dabar šį darbą dirba metodikos instruktorius, kuris atsako ne tik už metodikos seminarus, bet taip pat už mokomųjų praktikų pirmojo etapo (70–90 studentų, kurių specialybė – anglų kalba ir literatūra, lankymasis

mokyklose) ir antrojo etapo (pamokų vedimas mokykloje) rengimą. Koordinatorius palaiko glaudžius ryšius su praktikos vadovais ir kas savaitę lankosi mokyklose, kuriose studentai atlieka praktiką, norėdamas sužinoti, kaip jiems sekasi, ir duoti patarimų, ką ateityje reikėtų tobulinti. Kad šiems apsilankymams pakaktų laiko, koordinatoriui pedagoginio darbo krūvis universitete sumažintas keturiomis paskaitomis per savaitę.

Šios pareigos nėra nuolatinės. Kasmet jas eina vis kitas fakulteto dėstytojas. Tokiai sistemai sutartinai pritarė ir fakulteto dėstytojai, ir mokytojai praktikos vadovai, ir patys praktikantai, nes ji suteikia koordinatoriui galimybių asmeniškai pažinti praktikos vadovus, pabendrauti su daugiau praktikantų ir palaikyti kasdinius ryšius su mokykla, kurioje vyksta praktika.

Mokytojų praktikos vadovų seminarai

Iš apklausos matyti, kad mokytojai praktikos vadovai pageidauja seminarų, kuriuose būtų aptariami naujausi užsienio kalbų mokymo metodikos laimėjimai ir kryptys.

Atsižvelgdami į tai ir bendradarbiaudami su visu metodikos kabinetu, ėmėme rengti vienos savaitės profesinio tobulinimo programas visiems praktikos vadovams.

Metodikos seminarų pakeitimai

Apibendrinę klausimyno atsakymus, priėjome prie išvados, kad apskritai studentai yra patenkinti metodikos seminarų turiniu. Tačiau jie pageidavo daugiau praktikos, o mažiau teorijos. Tuo remdamiesi, pakeitėme metodikos programą. Į du pirmuosius semestrus, kurių metu studentai supažindinami su anglų kaip užsienio kalbos mokymo teorija ir praktika, pasiūlėme įtraukti 45 minučių pamoką (tiek pat trunka ir pamoka mokykloje), kad jau pirmajame pažinties su anglų kalbos mokymo teorija etape studentai pamatytų, kaip teoriniai principai diegiami į praktiką. Tiesa, šios pamokos nėra privalomos: ar jas įtraukti, sprendžia pats dėstytojas.

Vienas svarbiausių mūsų laimėjimų tas, kad sukūrėme formalius praktikantų vedamų įskaitinių pamokų vertinimo kriterijus

Paskutiniame semestre seminaruose nagrinėjama Nacionalinė ugdymo programa, aptariamą testavimo, vertinimo, mokymo proceso organizavimo ir programos rengimo klausimai. Būsiami mokytojai sudaro 20 pamokų programą (klasė, kalbos mokėjimo lygis ir mokinių skaičius pasirenkami savo nuožiūra), kurioje nagrinėjama konkreči tema (pavyzdžiui, žodyno turtinimas ugdant skaitymo įgūdžius, gramatikos mokymas ugdant kalbėjimo įgūdžius ir t. t.). Prie šios programėlės būsimas mokytojas prideda konkrečios mokymo pakopos uždavinių analizę ir savarankiškai parengtą testą, leidžiantį nustatyti, ar užsibrėžti tikslai buvo pasiekti. Daug dėmesio skiriama seminaruose nagrinėtų klausimų perimamumui ir sąsajoms su kitais programos dalykais.

Pabaiga

Minėti programos pakeitimai buvo įdiegti 2001–2002 mokslo metais, ir dabar stebime, kaip sekasi juos įgyvendinti. Pirmųjų metų patirtis ir atsiliepimai leidžia manyti, kad šios ilgai lauktos naujovės, kurioms pritarė visos suinteresuotosios šalys, garantuoja geresnius mokyklos, kurioje studentai atlieka praktiką, ir universiteto (bent jau katedros) darbo santykius.

Vienas svarbiausių mūsų laimėjimų tas, kad sukūrėme formalius praktikantų vedamų įskaitinių pamokų vertinimo kriterijus. Aišku, priprasti prie šių naujovių reikia ir laiko, ir pastangų. Be abejo, labai lauktume ir mokytojų praktikos vadovų, ir savo kolegų pastabų. Šiuo metu rengiame seminarą, kuriame fakulteto dėstytojai ir praktikos vadovai galės padiskutuoti, aptarti kiekvieną vertinimo kriterijų ir pasidalyti mintimis, kaip tuos kriterijus veiksmingiau taikyti rengiant būsimums mokytojus.

Literatūra

Criteria for completing the teaching practice – Record of performance (1996). University of Veszprém, Faculty of Teacher Training, English & American Studies Department.
Profile of standards in practical teaching (1997). University of Leeds.
Thesis support booklet (1994). CETT-ELTE.

Andrea Erdei – Lorándo Eötvöso universiteto (Budapeštas, Vengrija) Pedagogikos koledžo dėstytoja, Kalbos ugdymo skyriaus koordinatorė. Dėsto anglų (užsienio) kalbos mokymo metodiką ir vaikų literatūrą.

Zsuzsa N. Tóth – Lorándo Eötvöso universiteto (Budapeštas, Vengrija) Pedagogikos koledžo Anglų kalbos ir literatūros katedros vedėja, vyresnioji dėstytoja. Pagrindinės veiklos kryptys – anglų (užsienio) kalbos mokytojų kvalifikacijos kėlimas ir mokomosios programos tobulinimas. Pagrindinė tyrimų tema – mokytojų mąstysena. Dėsto anglų (užsienio) kalbos mokymo metodiką, akademinį rašymą ir vertimą.

Strateginiai žingsniai

Mokymasis rašant (NIKOK metodas)

William G. Brozo

Gebėdamas strategiškai mąstyti, mokytojas gali klasės veiklą organizuoti taip, kad ji skatintų mokinius kritiškai apmąstyti tai, ką skaito ir ko moko. Pagrindinė strateginio mokymo dalis – į kalbą orientuoti mokymo metodai. Būtina mokiniams sudaryti įvairių galimybių pasinaudoti jais kaip mokymosi įrankiu. Vienas svarbesnių metodų – į turinį orientuotas rašymas.

NIKOK (angl. *SPAWN*) (Martin, Martin, O'Brien, 1984) – tai santrumpa, pavadinanti metodą, susidedantį iš penkių įvairių požiūrių į rašymą (žr. schemą). Šie požiūriai teikia mokytojui neišsenkamų galimybių sukurti įdomių ir mąstymą žadinančių užduočių nagrinėjama tema. Tai leidžia mokiniams prieiti prie visapusiškai apgalvotų ir pamatuotų atsakymų raštu. Įvairių dalykų mokytojai, dirbantys su įvairaus amžiaus moki-

niais, laiko *NIKOK* rašymo metodą nepamainomu pagalbininku, ne tik stimuliuojančiu mokinių kūrybingumą ir kritinį mąstymą, bet ir suteikiančiu jiems galimybę apmąstyti naujas žinias (Brozo & Simpson, 2003).

Mokytojos Belin antros klasės mokiniai praktikavo *NIKOK* rašymo metodą visą savaitę nagrinėdami temą „Žiema“. Klasė susipažino su vadovėlio skyriumi apie metų laikus, perskaitė (arba išklausė) keletą laikraščių bei žurnalų straipsnių ir kelias vaikiškas knygas šia tema, tokias kaip „Pūgos diena“ (Maestro & Maestro, 1989) ir „Keiti ir smarki pūga“ (Burton, 1974). Štai kokias užduotis pateikė mokytoja Belin, pasitelkdama *NIKOK* metodą:

Nepaprastos galios – „Ką tik perskaitėme apie Rusijos miestą, kuriame per iki tol neregėtus šalčius dingo elektra. Įsivaizduokite, jog jūs turite stebuklingų galių padaryti ką nors nepaprasta, kad žmonės atgau-

tų elektrą, galėtų sušilti ir išsivirti valgio. Ką jūs darytumėte ir kas atsitiktų paskui?“

Ieškome sprendimo – „Autorius „Pūgos dienoje“ aprašo daugybę sunkumų, kuriuos patiria žmonės jų miestą užgriuvus pūgai. Surašykite kuo daugiau šios problemos sprendimo būdų.“

Kitas požiūris – „Vadovėlyje skaitėme apie sniegą ir jo ryšį su vandens apytaka gamtoje. Papasakokite visą šią istoriją snaigės vardu.“

O kas, jeigu... – „Knygoje „Keiti ir smarki pūga“ pasakojama, kaip sniego valytuvai, vardu Keiti, turi nuvalyti viso miesto gatves. O kas atsitiktų, jeigu Keiti staiga sugestų ar įstrigtų pusnyje? Rašydami pagalvokite, kaip smarkiai miesto gyventojai priklausomi nuo Keiti.“

Kas toliau? – „Susipažinome su tokiomis gamtos reiškiniais kaip sniegas ir šlapdriba. Kaip manote, apie kokius kritulius dar nesimokėme ir kaip jie susidaro?“

Mokytojos Nebraski aštuntos klasės mokiniai per istorijos pamokas savo mokymosi žurnaluose užrašo atsakymus į kasdien pateikiamas *NIKOK* užduotis. Šie žurnalai – tai spirale su segti bloknotai skirtingais viršeliais. Mokytoja laiko žurnalus sudėtus ant stalo, o vaikai įeidami į klasę juos pasiima. Pradžioje mokiniai užrašo tos dienos datą ir užduotį. Kartais *NIKOK* klausimas juos jau pasitinka užrašytas lentoje, ir mokiniai turi atsakyti į jį prieš prasidedant pamokai. Tokie klausimai paprastai atspindi temą, kuri bus nagrinėjama tą dieną, pavyzdžiui:

Ieškome sprendimo – „Ką tik skaitėme, kad prieš prasidedant Pirm-

N – Nepaprastos galios	S – Special Powers	Tarkime, kad mokiniai įgijo stebuklingų galių ką nors esamoje situacijoje pakeisti. Rašiniuose jie turi paaiškinti, <i>kas</i> ir <i>kodėl</i> buvo pakeista ir kokių tai davė rezultatų
I – Ieškome sprendimo	P – Problem Solving	Mokiniams siūloma parašyti, kaip išspręsti knygos ar nagrinėjamos temos problemas
K – Kitas požiūris	A – Alternative Viewpoints	Mokiniai samprotauja pasiūlyta tema arba sukuria kokį nors siužetą kitu (ne savo) požiūriu
O – O kas jeigu...	W – What If?	Kitaip nei atliekant „Nepaprastų galių“ užduotį, mokytojas pakeičia temą ar siužetą koku nors požiūriu ir prašo mokinių remiantis šiais pakeitimais parašyti rašinį
K – Kas toliau?	N – Next	Mokiniams siūloma rašinyje išdėstyti spėjimus, apie ką autorius tekste kalbės toliau, ir savo samprotavimus pagrįsti



jam pasauliniam karui daugelis žmonių Jungtinėse Valstijose laikėsi izoliacionistinių pažiūrų. Kaip Jungtinių Valstijų prezidentas Wilsonas sugebėjo įtikinti savo šalies žmones dalyvauti kare?“

Kas toliau? – „Vakar sužinojome, kad Vokietija nutarė apkasų kare panaudoti nuodingąsias dujas. Kaip manote, koks bus sąjungininkų atsakas?“

Kitas dienas mokytoja Nebraski *NIKOK* rašymo užduotį pateikia pamokos gale. Paprastai mokinių prašoma apmąstyti ir kritiškai įvertinti ką tik išminktą medžiagą.

Nepaprastos galios – „Jūs galite pakeisti vieną svarbų įvykį, paskatinti Rumuniją įstoti į Pirmąjį pasaulinį karą. Aprašykite, ką ir kodėl jūs keistumėte ir kokie būtų to padariniai“.

O kas, jeigu... – „Kas būtų atsitikę, jeigu Bulgarija nebūtų kariavusi kaip Vokietijos sąjungininkė?“

Kai aštuntokai perskaitė apie Vokietijos povandeninį laivyną ir kaip jis buvo panaudotas prieš britų blokadą, mokytoja pasiūlė jiems pateikti *kitą požiūrį* į vieną svarbų įvykį – keleivinio laivo „Lusitania“ nuskandinimą. Pirmiausia mokytoja lentoje užrašė: „Kaip nuskendo „Lusitania“?“ ir apvedė temą dideliu apskritimu. Tada paprašė klasės pasitelkus minčių lietu pasakyti kuo daugiau galimų šio įvykio liudytojų. Kol mokiniai vardijo, mokytoja Nebraski nuo pagrindinio apskritimo nubrėžė linijas, kuriomis sujungė mažesniuose apskritimuose užrašytus mokinių išvardytus liudyto-

jus. Paskui mokytoja pasiūlė pasirinkti vieną iš lentoje užrašytų liudytojų ir aprašyti torpeduotojo laivo katastrofą to personažo akimis. Rašinio forma gali būti kuo įvairiausia: laikraščio straipsnis, dienoraščio įrašas, pokalbis, laiškas arba tiesiog apmąstymai. Skatindama mokinių kūrybingumą, mokytoja Nebraski pabrėžė, kad taip pat labai svarbu išlaikyti istorinį tikslumą.

Johnas parašė trumpus povandeninės valtys vado, davusio įsakymą paleisti į laivą torpedą, atsiminimus. Katrina šią katastrofą perteikė aprašydama motinos ir dukters – dviejų keleivių, kurioms, laineriui pradėjus skęsti, pavyko išlipti į gelbėjimosi valtį, – išgyvenimus. Peteris katastrofą įvertino „Lusitania“ kapitono akimis. Jo mokymosi žurnale rašoma:

**„1915 m. gegužės 7 d.
14 val. 12 min. Grinvičo laiku,
Kinseilio kyšulys, Airija**

Šiandien buvome atakuoti vokiečių povandeninės valtys U-20. Torpeduotas laivo vidurys tarp garo katilų ir anglių sandėlio. Visur panika, greitai grimztame. Įsakau paruošti gelbėjimosi valtis bei plaustus moterims ir vaikams, bet įsakymo niekas nepaiso. Bejėgiškai stebiu, kaip visi, net ir bailiai vyrai, braunasi į gelbėjimosi valtis. Po minutės – antras sprogiimas. Gal tai kita torpeda, o gal užsidedė anglių dulkės? Tai jau nebesvarbu. Dešinėsis bortas smarkiai pasviręs. Po valandos laivas nuskęsta su 1198 mano keleiviais ir įgulos nariais, tarp jų – 138 amerikiečiais. Reikia ką nors daryti užkertant kelią povandeninių laivų grėsmei ir apsaugant nuo beprasmės žūties beginklius civilius žmones. Gal dabar ponas Wilsonas ir jo tėvynainiai įstos į karą? Meldžiu Dievą, kad taip būtų“.

Peteris sugebėjo į savo trumpą, bet labai įdomų pasakojimą įtraukti keletą svarbių istorijos detalių, apibūdinančių laivo „Lusitania“ katastrofą. Iš to mokytoja suprato, kad jis prisimena su šiuo įvykiu susijusią informaciją: datą ir laiką, laivo buvimo vietą ir vietą, kur įvyko sprogiimas, aukų skaičių ir šio įvykio svarbą Jungtinėms Valstijoms.

Tiek mokytoja Nebraski, tiek mokytoja Belin, savo pamokose taikydamos *NIKOK* metodą, pasiūlė mokiniams įdomių, su nagrinėjama tema susijusių rašto darbų, kuriuos atliekant reikėjo atsakyti į klausimus, įsijausti į kitus žmones, nuspėti ateities įvykius. Tokių į turinį orientuotų rašinių turėtų būti kiekvieno mokytojo mokymo planuose, nes jie skatina motyvaciją mokytis, žadina kūrybingumą ir kritinį mąstymą, leidžia ilgai prisiminti tai, kas išmokta.

Literatūra

- Brozo, W. G., & Simpson, M. L. (2003). *Readers, teachers, learners: Expanding literacy across the content areas (4th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill / Prentice Hall.
- Burton, V. L. (1974). *Katy and the big snow*. New York: Houghton Mifflin.
- Maestro, G., & Maestro, B. (1989). *Snow day*. New York: Scholastic.
- Martin, C., Martin, M., & O'Brien, D. (1984). Spawning ideas for writing in the content areas. *Reading World*, 11, p. 11–15.

Williamas G. Brozo – filosofijos daktaras, Tenesio (Noksvilis, JAV) universiteto Mokytojų ugdymo teorijos ir praktikos katedros kalbos ir literatūros dėstytojas.

Už ir prieš

Ugdymo verslas

Christopher G. Robbins

Pasinaudokime šia unikalia proga; tikiuosi, kad po daugybės bandymų ir klaidų mums tikrai pasiseks, jei pagaliau suprasime arba, paragavę savo neišmanymo vaisių, būsime priversti suprasti, jog nėra kitos išeities kaip tik dialogas.

Z. Baumanas (p. 16)

Kai praeitą rugpjūtį, prieš prasidedant naujiesiems mokslo metams, administracija pasiūlė man kartu su kitais mokytojais kelti kvalifikaciją neatsitraukiant nuo darbo, buvau kupinas vilčių. Pagaliau, pamaniau, iš tiesų sužinosiu, kaip padėti mokiniams ir jų tėvams. Galbūt organizuosime užklasinę veiklą, o gal vakarais – kartą per mėnesį ar net kas savaitę – rengsime šeimų skaitymus arba bendras tėvų, mokinių ir mokytojų pagalbos grupes. Savo pastangas, tikėjau, skirsime didesnėms, opesnėms visuomenės problemoms: „susirinkę drauge, įvairių grupių atstovai dalysis nuomonėmis (...), ko galėtų vieni iš kitų pasimokyti, ir viso to rezultatas bus bendradarbiavimas, naudingas visoms grupėms“ (Giroux, p. 240).

Iš tokių svajonių mane pažadino mokomoji vaizdajuostė, neva skirta problemoms, su kuriomis susiduriame klasėse. Vaizdajuostės reiškiamas požiūris paaiškėjo išgirdus pradžios mokyklos mokinį su pasitikėjimu dėstant: „Man patinka, kad mūsų klasėje iškart aišku, kas yra *darbininkai*, o kas – *dykūnai*“ (žr. vaizdajuostę, 2000).

Be abejo, žodis „darbininkai“ turėjo teigiamą atspalvį, o „dykūnai“ buvo tinginiai, nenašiai dirbantys, nemėgstantys rungtyniauti, t. y., pasitėlkus verslo žodyną, – „kompanijos atliekos“ (argi ne įdomus požiūris į pažangumą?).

Labiausiai nerimą kėlė tai, kad nebuvo nė kalbos, kaip tiems „dykūnams“ padėti, o jūtai vien aktyviųjų bendraamžių spaudimą veikti, konkuruoti. Nebuvo net užsiminta apie darbą bendradarbiaujant, kai kiekvienas dalyvauja pažinimo procese, sprendamas savo paties uždavinius. O juk konkurencija ir bendradarbiavimas – nesuderinami dalykai. Matyt, tai, kad poreikio padėti „dykūnams“ nejaučia nei mokiniai, nei mokytojai, liudija, jog pagrindinis laisvosios rinkos principas jau baigia persmelkti visas amerikiečių sąmonės ląsteles. (Kad verslo bendruomenė normaliai funkcionuotų, joje turi būti ir nugalėtojų, „darbštuolių“, ir pralaimėto-

jų, „tinginių“.) Dar daugiau, su liūdesiu pastebėjau, jog daugumos mano kolegų mokytojų visai nejaudina faktas, kad verslą ir mokslą skiriančios ribos pamažu nyksta ir mokykla nustoja buvusi žinių buveine bei viešosios erdvės dalimi.

Paaiškėjo, kad mokyklos veikla turi ir daugiau panašumų su gamyba. Į mokinių pareigas neretai įeina padėti pagalbiniam personalui (pavyzdžiui, išnešti šiukšles, išdalyti pusryčius, ką nors iškrauti ar sukrauti). Dėl to mokytojai dažnai išleidžia mokinius iš pamokos, nesvarbu, koks būtų jų pažangumas.

Tokios šiuolaikinės ugdymo tendencijos man kelia nerimą. Regis, kas čia tokio, kad mokiniai ir mokytojai, kalbėdami apie savo veiklą, vartoja verslo terminiją. Bet juk už viso to slypi dvi didelės problemos: 1) mokymasi ir savo, kaip būsimų piliečių, vaidmenį mokiniai apibrėžia verslo žargonu ir 2) puoselėjamos ne tos



Julian Sochirca nuotr.



vertybės ir orientyrai. Vienas iš mokymo tikslų, mano nuomone, – pasiekti, kad mokiniai domėtusi, kas dedasi plačiajame pasaulyje, o kartu matytų neteisybę ir su ja kovotų. Kai raginame mokinius dirbti nenuleidžiant rankų, užuot mokę juos kritiškai mąstyti, mes, mokytojai, iš tiesų jiems atveriamė savąjį klaidingą suvokimą reikalavimų, kuriuos žmogui kelia šiuolaikinė kapitalistinė visuomenė. Juk nedera pamiršti, kad šiandienos vaikai turės gyventi nuolat įvairėjančioje, greitai kintančioje ir nenuspėjamoje visuomenėje, kuri negali niekam žadėti darbo ar garantuoti gyvenimo minimumą užtikrinančio darbo užmokesčio dabar arba netolimoje ateityje.

Ką mokytojai ir mokiniai turi priešpriešinti šioms tendencijoms? Juk, paslaugiai performuodami mokymo procesą gamybinės ideologijos ir terminologijos pavyzdžiu, parodome, kad pritariame žiauraus kapitalizmo injekcijai į dar vieną socialinę erdvę (Fitzsimons, p. 505). Bendruomenės erdvė, neremiamą (ir todėl nepibremžta) komercinių interesų, – vis retesnis reiškinys. Vis daugiau gyvibiškai svarbių visuomeninių institucijų, tarp jų ir mokyklos, yra privatizuojamos ir tampa didelių korporacijų nuosavybe. Ir vis dėlto mokytojai, mokiniai ir tėvai galėtų – o ir turėtų – neleisti mokyklose įsitvirtinti verslo filosofijai. Mokiniai, kurie visus mokymosi metus rengėsi tapti piliečiais, baigę mokyklą, greičiausiai elgsis kitaip nei tie, kurie rengėsi tapti darbininkais. Žinoma, labai aiškių ribų čia nėra, bet mokyto-

jo suformuota vertybių skalė vis dėlto labai aiškiai apibrėžia, kurlink buvo nukreiptos mokinio pastangos per visą mokymosi metą. Pavyzdžiui, jeigu penktokas į klausimą, ką šiandien veikė mokykloje, atsako skirstęs priešpiečius, turėtume iš tiesų labai susirūpinti, ypač jeigu tai buvo daroma vietoj raštingumo pamokų. Kalba – žodžiai ir jų reikšmės priskiriama vertė – apibūdina mokytojų ir mokinių, taip pat didesnės bendruomenės ir pasaulio ryšius. Tad kaip – mokiniu ar darbininku – mes, mokytojai, pavadinsime jaunuolį, pasirengusį žengti iš mokyklos į tikrąjį gyvenimą?

Baigdamas noriu pasakyti, kad mano tikslas – atkreipti dėmesį į mokyklų vaidmenį formuojant demokratiją ir padėti mokiniams suvokti neteisybę jų atžvilgiu. Aš taip pat manau, kad pakliuvę į aplinkybes, kai „...visose (taip pat ir ugdymo) visuomeninėse institucijose pradeda galioti rinkos dėsniai“ (McChesney, p. 9), viso pasaulio mokiniai ir mokytojai turi vienyti.

Rašau vildamasis įtraukti mokytojus į didžiulį pokalbį ir išnagrinėti, kaip verslo terminai – „tempas“, „veiksmingumas“, „tikslumas“, „reikalavimai“ ir „konkurencija“ – keičia ugdymo terminus ir idealus, tokius kaip „apmąstymas“, „tyrimas“, „bendradarbiavimas“, „užuojauta“, „socialinis teisingumas“ ir „mokymasis“. Kodėl, begėdiškai atspindėdami klasėje gamybinius santykius, turėtume versti vaikus nelygiavertiškai lenkyniauti? Kodėl vietoj to negalėtume mokyti jų būti visuomenės piliečiais?

Esu įsitikinęs, kad šiame kontekste svarbiausias klausimas yra toks: „Ar mokytojai turi įtraukti mokinius ir jų tėvus į projektus, kurių tikslas – išryškinti (ir įveikti) neigiamus visuotinio sukomercinimo padarinius mokymui ir mokymuisi?“ Man pačiam atsakyti į šį klausimą padėjo Zygmuntas Baumanas (p. 17): „Mes visi esame vienas su kitu susiję, ir visa, ką darome arba ko nedarome, nė vienam iš mūsų nepraeina be padarinių“.

Literatūra

- Bauman, Z. (2002). *Society under siege*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Fitzsimons, P. (Fall, 2000). Changing conceptions of globalization: Changing conceptions of education. *Educational Theory*, 50 (4).
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- JC Penney Leadership Institute on School Improvement # 7. (1999). (Video). *Quality in the classroom: How students and teachers co-manage their learning process*. Plano, TX: Author.
- McChesney, R. (1998). Introduction. In N. Chomsky, *Profit over people: Neoliberalism and global order*. New York: Seven Stories Press.

Christopheris G. Robbinsas – Pensilvanijos (JAV) valstybinio universiteto Ugdymo katedros dėstytojas, mokslinis bendradarbis.



Skaitymo testai pradinukų mokytojui

Romualda Raguotienė

Testai – viena iš pedagoginio vertinimo priemonių, daranti tokį stiprų poveikį mokytojams, moksleiviams ir jų tėvams, kad neretai pretenduoja tapti svarbiausia.

Tam yra svarių priežasčių. Gerai sukurta testas sujungia teoriją su praktika, padeda atsizvelgti į visus ir pastebėti kiekvieną. Būtent to klasėje mokytojai ir siekia. Todėl į testus jie deda daug vilčių, pasitiki jų kūrėjais. Mokytojai mano, kad informacija, gaunama testais, yra objektyvi, ir stengiasi klasės darbą organizuoti taip, kad ateityje testų rezultatai būtų geresni. J. Capper (1996) pažymi, kad niekas mokymo procesui nedaro tokios didelės įtakos kaip mokyklose atliekamas testavimas.

Lietuvoje mokytojai pripratę prie išorinio vertinimo, atliekamo testais. Pirmiausia tai – egzaminai. Be to, testavimas yra reikšminga sudedamoji tarptautinių tyrimų dalis. Per šiuos patikrinimus gauta informacija remiamasi vertinant ne tik moksleivių, bet ir mokytojų darbą. Nuo testų rezultatų labai priklauso mūsų vaikų ateitis, todėl mokytojai jaučia ir tėvų spaudimą.

Kadangi mokymui ir mokymuisi testai darosi vis svarbesni, kiekvienas mokytojas turi daugiau apie juos išmanyti: kokie jie būna, kam ir kada taikomi, kokie jų privalumai ir trūkumai, kaip jie derinami tarpusavyje ir su kitais vertinimo būdais. Mokytojai turi išmokti analizuoti vertinimo informaciją ir, atsizvelgdami į tai, tobulinti savo darbo praktiką, argumentuoti diskutuoti apie mokymą ir mokymąsi su moksleiviais, jų tėvais, savo kolegomis ir vadovais. Testai turi įsiterpti į unikalią kiekvienos klasės

ugdymo(si) sistemą, tapti neatsiejama jos dalimi.

Būtent todėl septyniolikos pedagogų grupė, į kurią įėjo ir šio straipsnio autorė, nusprendė parengti skaitymo testų, skirtų pradinėms klasių mokytojams. Darbui vadovavo skaitymo konsultantas ir Danijoje plačiai taikomos skaitymo testavimo sistemos kūrėjas J. Ch. Nielsenas. Mūsų iniciatyvą parėmė Atviros Lietuvos fondas, o vėliau – Danijos ir Lietuvos švietimo ministerijos.

Originalių testų nekūrėme, o pritaikėme daniškus. Jie skirti vidiniam vertinimui. S. J. Messick UNESCO leidinyje (Ottobre, 1999) teigia, kad pedagogikoje dažniausiai vertinama pagrindžiant sprendimus apie atskirų vaikų ugdymo būdus. Šiuo požiūriu vertinimas labiau susijęs su mokymo praktika negu su ugdymo politika. Norėdamas įvertinti pedagoginį procesą skaitymo pamokose, mokytojas pirmiausia turi išsiaiškinti, kokia jo moksleivių skaitymo technika ir kaip jie supranta skaitomą tekstą. Žinios apie bendrusios moksleivių skaitymo gebėjimus bus naudingos tolesniems mokytojo apmąstymams ir vertinant savo mokymo procesą.

Mūsų parengti skaitymo testai tam ir turi būti naudojami. Tai du žodžių ir du sakinių testai, besiskiriantys sudėtingumu. Vertinamas skaitymo greitis ir supratimas. Moksleiviai tyliai skaito. Perskaitę žodį ar sakinį, jie turi užbraukti tinkamą paveikslėlį, pasirinkdami iš keturių siūlomų. Kuriant testus ir interpretuojant jų rezultatus, remtasi skaitymo teorija, skaitymo proceso tyrimais, kurie išsamiai aprašomi baigiamame rengti vadove, kaip testus naudoti. Danijos pedagogikos universiteto profesorius P. Allerupas padėjo suvokti statistikos reikšmę parenkant testų užduotis, apibūdinant

jų pagrįstumą ir patikimumą, vertinant klasės lygį ir atskirų moksleivių laimėjimus.

Mokytojas, kuris ims šiuos testus, turi griežtai laikytis instrukcijų. Tada jis gaus išsamiausią informaciją apie moksleivių skaitymo įgūdžius, galės įvertinti savo klasės rezultatus platesniame tokio pat amžiaus Lietuvos moksleivių skaitymo rezultatų kontekste. Tam yra sudarytos lentelės, kurios bus pateiktos minėtame vadove. Vis dėlto mokytojas pats sprendžia, ar jam testus naudoti, su kuo ir kaip aptarti testuojant gautus rezultatus.

Manome, kad šie testai padės gauti išties svarbios informacijos, bet tik tada, jei mokytojas vertins ne tik vaikus, bet ir savo paties darbą, savo taikomų metodų prasingumą, tik tada, jei vaikai bus mokomi vertinti savo mokymąsi ir daromą pažangą, kelti sau konkrečius mokymosi tikslus ir jų siekti. Tam prireiks ir kitų vertinimo būdų: mokytojo darbo stebėjimo lapų, skaitymo motyvų tyrimo, moksleiviams skirtų savęs vertinimo anketų (žr. Nielsen, Martinėnienė, Raguotienė, 2000) ir kt. Testavimo rezultatai užims deramą vietą tarp rezultatų, gaunamų pasitelkus kitus vertinimo būdus.

Literatūra

Capper, J. (1996). *Testing to learn – learning to test*. Washington: IRA, AED.

Nielsen, J. Ch., Martinėnienė, R., Raguotienė, R. (2000). *Pedagoginio proceso vertinimas skaitymo pamokose*. Vilnius: PPRC.

Ottobre, F. M. (1999). *The role of measurement and evaluation in education policy*. UNESCO.

*Romualda Raguotienė –
Vilniaus A. Mickevičiaus
gimnazijos psichologė, psichologijos mokytoja.*
