
VAIKŲ AUKLĖJIMAS MOKYKLOJE: SOCIALINIS-PEDAGOGINIS ASPEKTAS

Audronė Juodaitytė

Klaipėdos universitetas

Edukologijos mokslo atsiradimas išryškino visuminio požiūrio į žmogų ir jo ugdymo procesą būtinumą. Institucinis ugdymas taip pat įgavo kur kas platesnį kontekstą, vertinant jį kaip „... žmogaus sąveiką su aplinka, kurioje atsiskleidžia jo prigimtis” (2, 10).

Švietimo reformos vyksmas Lietuvoje tai dar labiau pagilino: vaikas – ugdymo centras, jo gyvenimas – vertybė. Ugdymo ir tikrovės atitikimas yra svarbi prielaida pačios mokyklos kaitai: „Mokykloje turi atsispindėti visuomenės ir vaiko pasaulis. Čia turi susieiti normos ir esimas, siekimai ir tikrovė” (9, 36).

Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų bendrosios programos (7) yra orientuotos į tokią mokyklą, kurioje mokytojai pasirenge ieškoti atsakymo į klausimą: kaip per bendrųjų ir integruotų dalykų kursus galima sudaryti sąlygas vaiko socialinei kultūrinei raidai. Mokytojams pateikiama nauja edukologinė samprata – „gyvenimas mokykloje”. Nurodoma, kad ji atspindi visuminį požiūrį į vaiką, jo raidą ir į mokyklą kaip į socialinę kultūrinę aplinką. Ši samprata apima labai plačią išorinių ir vidinių mokyklos veiklos sąlygų sistemą, sintezuoja savyje naują ugdymo tikslų, turinio, būdų traktuotę, jų vienovės principus, atskleidžia, jog per „gyvenimą mokykloje” galima įprasminti ugdymą kaip vieną iš svarbiausių žmogaus tobulinimo būdų.

Mokyklos gyvenimas vertinamas ne tik kaip mokinio asmenybės puoselėjimo sąlyga, bet ir kaip jo sėkmingos socializacijos prielaida. Todėl jis apima mokytojų ir mokinių santykių visumą, kūrimą, jų kaip dviejų kartų – jaunesnės ir vyresnės – bendravimui reikiamos atmosferos, kuri jau pati savaime galėtų garantuoti šių žmonių normalų socialinį būvį. Mokykloje vykstantis gyvenimas atspindi ir jos, kaip socialinės institucijos, egzistavimo sąlygas, patį jos vertingumą visuomenei.

Mokyklos gyvenimo ir joje vykstančio ugdymo sąsajos grindžiamos vaiko socialinės raidos galimybėmis. Šių ryšių suvokimas ir supratimas iš mokytojo reikalauja esminių ugdymo proceso ir socialinės aplinkos kontekstų nusimanymo. Tai gana sudėtingas edukologijos mokslo klausimas. Tam reikia ir daugelio kitų mokslų (sociologijos, politologijos, filosofijos, psichologijos ir kt.) duomenų. Gyvenimas mokykloje – tai ne tik formalioji, bet ir realioji ugdymo proceso charakteristika. Todėl labai svarbūs tokie mokyklos gyvybingumo reiškiniai – jos dvasia, bendrabūvio atmosfera, mokytojų ir mokinių santykiai, jų siekiai, pagalba vieni kitiems, darbui ir jo rezultatams. Mokyklos gyvenimui aiškinti ir jam interpretuoti taikomos sąvokos „mokyklos bendruomenė“, „mokytojo etosas“. Jos yra grindžiamos nauju pedagogo statusu, jo profesinės kompetencijos suvokimu, apibūdinančiu jo gebėjimus orientuotis plačiuose ugdymo tikslų kontekstuose, būtinumą sąveikauti su mokykloje dirbančiais mokytojais, jų tėvais.

Mokyklai ypač pavojingas dalinis, atskirų ir siaurų uždavinių sprendimas ir aplinka, kurioje negalima ugdyti savarankiško ir kūrybingo žmogaus.

Labai svarbi problema yra sąsajų su šeima vertinimas. Bendrose programose teigiama: „Šiandien stiprėjanti, bet taip pat šaknis praeityje turinti mintis siūlo mokyklą artinti prie šeimos atmosferos, prie įprastinio žmogaus gyvenimo bendrumo ir darbo formų... Valstybinės mokyklos veikia kaip tam tikros įstaigos. Tačiau posūkis nuo tradicinės sampratos yra akivaizdus. Vaiko asmenybę keliant į ugdymo centrą, kuriama demokratinė mokykla, atsisakanti valdiniškos kareivinių atmosferos“ (7, 28). Tačiau lieka neaišku, kiek ir kaip tėvai dalyvaus tobulinant pedagoginį procesą, kaip jie bendradarbiaus su mokytojais, sprendžiant ugdymo tikslus, kokios bus jų funkcijos ir uždaviniai.

Ugdymo proceso, kaip socialinės kultūrinės mokyklos gyvenimo terpės, samprata reikalauja tėvus vertinti kaip labai svarbius ugdymo proceso subjektus (tik tinkamai mokytojui su jais bendraujant galima sėkmingai realizuoti vaikų socialinės raidos tikslus).

Gyvenimas – kaip mokslinė samprata – yra labai gilus ir sudėtingas. Reikia apibūdinti visą realųjį vaiko asmenybės tobulinimo vyksmą mokykloje. Tai priklauso interdisciplinarinio mokslinio tyrimo sričiai – žmogaus gyvenimo modelių studijoms. Dažniausiai šie tyrimai apima periodus nuo gimimo iki vidurinio mokyklinio išsilavinimo baigimo ir profesijos įgijimo (Lina Astra, 1993). Teigiama, jog „žmogaus gyvenimas – tai žymiai sudėtingesnis reiškinys

nei atskiri jo biologinio subrendimo, auklėjimo ir socialinių įgūdžių įgijimo procesai”) (11, 6). Vienas iš tokių modelių būtų vaiko gyvenimas mokykloje. Jis gali būti įvertintas kaip vaiko socialinės kultūrinės raidos fenomenalus reiškinys, grindžiamas daugiau holistiniu požiūriu į žmogų, jo augimą, brandą nei sinkretiniu.

Vaiko gyvenimas mokykloje siejamas su visa aplinka (šeima, vietovė, gyvenimo tradicijomis jose, vaiko ir suaugusių tarpusavio santykiais). Tai ir vaikystės samprata – kaip vaiko gyvenimo būdas, atspindintis jo pasaulėjautos ypatybes.

Klausimas apie vaikystės reiškinį Lietuvos švietimo reformai yra esminis, nes jis atskleidžia progresyvizmo idėjomis grindžiamas vaikų ugdymo sistemas. Šiandien Amerikos ir Europos mokyklos taip pat sprendžia šį klausimą. Ieškoma atsakymo: kiek jos atitinka vaiko ir vaikystės pasaulį, jo siekius, lūkesčius, socialinės brandos galimybes. Amerikiečių politikė ir humanistė M. J. Ruwart „Gydykime sergantį pasaulį” (1993) skyriuje „Tai, ko nemokoma mokykloje” atsako – būtent to, ko labiausiai vaikams reikia: meilės ir pasitikėjimo žmonėmis. Mokyklas kuria suaugusieji savo gyvenimo pavyzdžiu, kuriame yra labai daug agresijos ir nepasitikėjimo vieni kitais. M. J. Ruwart išsako susirūpinimą šiuolaikinės Amerikos mokyklos įtaka pasaulio ir civilizacijos kultūros procesams.

Taigi vaikų socialinio gyvenimo paisymas ir dėmesys jam mokykloje turi atsispindėti ugdymo tiksluose, turinyje, būduose. Šiandien mokyklų darbo praktikoje (A. Juodaitytė, 1993, 1994) vaikas ir mokinys yra vienas ir tas pats, vaiko gyvenimas lyg tai padalijamas pusiau: mokykloje jis – mokinys, namuose – vaikas.

1994 m. Klaipėdos m. įvairių mokyklų pradinių klasių mokytojai (iš viso 67) pradinuką dažniausiai apibūdindavo tik pagal jo dalyvavimą mokymo procese ir neskirdavo pakankamai dėmesio jo socializacijos problemoms mokykloje (78%). Pvz., „...geras, paklusnus, visada atlieka laiku namų darbų užduotis, pirmasis kelia ranką ir skuba atsakinėti į mokytojos pateiktus klausimus” (mokytoja Aldona K., 1994 m.).

Taigi vaikystę labai svarbu mokytojams įvertinti kaip socialinio gyvenimo fenomeną, nes priešingu atveju jiems būna sunku suvokti komunikatyvinės – emancipuojančios didaktikos idėjas (R. Kwašnica, 1979), nulemiančias naujos demokratinės visuomenės piliečio ugdymą.

Šioje srityje mūsų mokytojams dar reikia didelės pagalbos. Tai galime teigti, remdamiesi mūsų atliktos mokytojų apklausos duomenimis (1992–1994). Apklausėme 824 įvairių Žemaitijos regiono rajonų mokyklų (Akmenės, Mažeikių, Plungės, Telšių, Šilalės) pradinį klasių mokytojus. Jiems pasiūlėme žodžiu, o po to ir raštu pasvarstyti teiginį: „Mokytojai turi mokytis iš savo mokinį“. Kai kurie iš jų šią nuostatą priėmė kaip pedagoginės veiklos nuvertinimą, kaip siekį juos „pertaisyti“, arba – „pasijuokti“. Daugumai tai – pirmą kartą išgirsta tiesa (27%). Mokytojai neįpratę su mokiniais tartis, juos išklausti. Šią išvadą dar kartą patvirtinome 1994 m. pavasarį, pateikdami III–IV klasių (tų pačių rajonų mokytojams – iš viso 340) ir jų mokiniams (iš viso 827) tokio pobūdžio klausimą: „Kaip elgtumėtės, jeigu pamokos metu vaikai pradėtų triukšmauti ir neklausti mokytojo?“

Didelė dalis vaikų (83%) – nesiskubintų bausti, reikalauti iš jų gero elgesio ar įtarinėti vaiką blogais kėslais, o stengtųsi „... su juo pasitarti, pasikalbėti, suprasti, kodėl jis taip daro“, o dar kiti (14%) – teigia: „Tai nieko blogo. Visi vaikai mėgsta patriukšmauti ir paplepėti.“

Mokytojai, priešingai nei vaikai, dažniausiai skubėtų įspėti (84%), kad – ... netrukdytų klasėje dirbti“, aiškintų, kad „... taip mokykloje elgtis negalima“, pateikdami argumentų apie būtinumą mokykloje mokiniams laikytis įprastos tvarkos, „... būti drausmingiems ir klausyti mokytojo“.

I–II klasių moksleivių (iš viso 240) paklausė: „Ar žinote savo mokytojos vardą?“ ir „Ar pasakote jai savo paslaptį?“

Didesnė dalis vaikų (85%) atsakė, jog vardo nežino, o nuo minties, jog mokytojai galima būtų pasakyti savo paslaptį labai išsigąsta: „Ne! Juk tai mano paslaptis. Išduos!“ . Kiti atsako: „Pasakyčiau, jei ji nėra man labai svarbi“ (10%).

J. Laužikas mokykloje siūlo paisyti labai plataus vaiko savybių spektro: judrumo, impulsyvumo, smalsumo, imlumo, veiklumo ir t. t. ir tik tada „... bus galima įgyvendinti ugdymo tikslus, leisti eiti vaikui į kultūros gyvenimą vaikišku gyvenimu“ (9, 51). Kitas mokslininkas A. Šerkšnas primena: „Moderniškoji mokykla mokytojų kambaryje mokytojui teleidžia tik palatą pasikabinti, o ne tūnoti jame. Tai pirmoji mokytojo ir mokinio pozityvaus santykiavimo sąlyga“ (14).

V. J. Černius knygoje „Švietimo reformos gairės (1993), skyriuje „Mokykla, organizavimas, bendravimas, vadovavimas“ atkreipia dėmesį į mokyklos bendruomenę ir jos grupes – suaugusieji ir mokiniai: „Abiem grupėm svarbu

išgyventi, turėti vietą, turėti atmosferą, kurioje jie jaučiasi vertingi, naudingi, prasmingai veikia. Tačiau visais tais atžvilgiais suaugusiems yra lengviau. Jie turi daugiau pasirinkimo laisvės, daugiau juos stabilizuojančio gyvenimo patyrimo, daugiau jėgų save apginti. Jie neišgyvena fizinio teroro, grasinančio jei jau ne fiziniu susidorojimu, tai bent fiziniu skausmu ir dvasiniu užgavimu, neatsispiriant fiziškai stipresniam” (10, 243).

Todėl autorius teigia, jog išryškinti vaiko gyvenimą mokykloje ir atkreipti suaugusių dėmesį į jį yra bene svarbiau negu atskleisti mokytojų veiklą, jos būdus ir priemones.

Pagrindinis ugdymo pertvarkymo mokyklose kriterijus, J. Laužiko nuomone, toks – ji turi būti sąžiningai pertvarkoma į aplinką, atitinkančią vaiko biologinės ir sociokultūrinės raidos galimybes ir sąlygas jai vykti, „... mokykla gyvenimiška, mokykloje trykšta šeimos šilima, mokykla klesti vaikų džiaugsmu ir gyvybe – tai ne žodžiai, tai tikrovė. Tokioje mokykloje vaikas gyvena ir semiasi jėgų didžiam kūrybos darbui” (9, 31). Tačiau visa tai reikalauja išsamesnių vaiko ir jo gyvenimo mokykloje tyrimų, jo sociokultūrinės raidos įvertinimo.

Vaikystės substantui šiandien, kaip ir gyvajai gamtai, gresia pavojus. Ji yra trumpinama „iš viršaus” ir „iš vidaus”: ankstyvas, ne pagal vaiko jėgas darbas, jo įžeidinėjimai, orumo niekinimas, emocinio ir fizinio smurto atvejai ir kt. (15, 110–115).

Dėl vaiko, kaip esminio pedagoginės veiklos subjekto, nepaisymo mokyklos gyvenime ir įvyko mokymo ir lavinimo esmės iškraipymas, o kartu ir visos mokyklos santykių disharmonija. Šio laikotarpio sociologiniuose tyrimuose galima rasti išvadų, visiškai nuvertinančių mokyklą ir jos darbą. Pvz., Lina Astrą, atlikusi paauglių gyvenimo longitiūdinius tyrimus, studijoje „Gyvenimo laikas” (1993) teigia: „Su mokytojais moksleiviai iš viso nepalaikė jokių artimesnių ryšių ir nė vienas iš tyrime dalyvavusių paauglių nebuvo linkęs pasitikėti mokytoju. Ši statistiškai pagrįsta socialinių ryšių tarp pedagogų ir moksleivių nebuvimo tendencija yra tiesiog unikali. Akivaizdžiai matome, kokių plačiu mastu mokykla ir auklėjimo sistema skleidė susvetimėjimą tarp kartų (11, 70).

Visuminis požiūris į ugdymą jo tyrimus daro labai sudėtingus. L. Jovaiša (1993) teigia: „... ugdymo tikrovė, kaip mokslinio pažinimo objektas, nėra nei pakankamai apibrėžtas, nei struktūrintas, nei rasta būdų, kaip tirti ir pažinti jo vystymąsi, pažangą” (2, 5). Kyla klausimas, ar įmanoma ugdymą, kaip so-

cialinę pedagoginę tikrovę, eksperimentiškai patikrinti? Tai – a) platus spektras reiškinių: vaikas, jo patyrimas, sociokultūrinė raida, mokytojo saviraiška, vaiko ir mokytojo tarpusavio sąveika; b) ugdymo procesui būtinų sąlygų visuma (*išorinių ir vidinių*), *veikiančių vaiko socializacijos procesų sėkmę ir ugdymo subjektų (mokytojai, mokiniai, tėvai) sąsajas*. Čia taip pat įsitraukia socialinė aplinka, platūs vaiko ryšiai su ja.

L. Spirinas (L. Spirin, 1977) teigia: „... pedagoginis eksperimentas – sudėtinga pažinimo ir valdymo sistema. Todėl jis kartu yra svarbus socialinių-pedagoginių pertvarkymų būdas. Eksperimentiškai perorganizuojant tiriamųjų gyvenimą, pasiekiamas ir ugdymo proceso pedagoginis valdymas”. (12, 97). Tokio eksperimento negalima organizuoti „švarių” pavidalu, nes nepavyksta jo išimti iš visuomenės gyvenimo audinio. Jo pagalba tyrinėjami pedagoginiai veiksniai ir ryšiai sudaro sudėtingą ir dinamišką sistemą: „... eksperimento rezultatus veikia ne tik specialiai organizuoti poveikiai, bet ir gyvenimiškų reiškinių visuma (12, 37).

Socialinis-pedagoginis tyrimas – sudėtingas ir visa apimantis: mokyklos gyvenimą ir vaiką jame, jo socializacijos galimybes. Eksperimentas ugdymo tikrovės srityje negalėtų apsiriboti tik siaura hipoteze, numatančia kai kurių pedagoginių sąlygų keitimą. Svarbūs darosi šie momentai: vaiko, kaip socialinio subjekto, suvokimas, mokyklos, kaip atviros socialinės institucijos, įvertinimas ir mokytojo gebėjimas pereiti „... nuo instrumentinės adaptuojančios prie komunikatyvinės emancipuojančios veiklos” (6, 74). Ypač svarbu pedagogo pasirengimas, vidinis jo nusiteikimas dalyvauti tokia eksperimente. Mokytojui tenka suvokti daug klausimų iš naujo: ugdymo prasmė, tikslų sąsajos, vaiko socializacijos ypatybės, pedagoginio bendravimo ir bendradarbiavimo su juo galimybes, pedagogo vaidmuo ugdymo procese, jo įtaka vaiko sociokultūrinės aplinkos kaitai ir kt. Todėl labai svarbus momentas yra mokslinių-teorinių tokio eksperimento pagrindų išskyrimas ir siekimas, jog mokytojas juos suprastų kaip profesinio tobulėjimo sritį. Tačiau pedagogui vienam palikti globalių ugdymo proceso klausimų negalima. Būtina aptarti praktinę jo veiklos instrumentuotę, jos taikymo variantus ir padėti jam išmokti dirbti naujai.

Vadovaudamiesi edukologiniu ugdymo proceso supratimu ir mūsų atlikta mokyklų darbo praktikos analize (A. Juodaitytė, 1993–1994), formulavome prielaidą, jog joje dažnai įvyksta atotrūkis tarp ugdymo, kaip vientiso sociokultūrinio vyksmo, ir vaiko socializacijos reiškinių. Tai ypač ryšku vaikams perei-

nant mokytis iš vienos švietimo sistemos grandies į kitą, t. y. iš pradžios mokyklos – į pagrindinę ir iš pagrindinės – į vidurinę. Šiuo laikotarpiu vaikų žinios ir mokėjimai blogėja, jie pradeda nepasitikėti savo jėgomis. Vaikų socialinio gyvenimo paisymas ir dėmesys jiems mokykloje kaip socialinei bendruomenei turi atsispindėti kiekvienos klasės ugdymo tiksluose, turinyje ir būduose.

Palankios sąlygos ugdymo tęstinumo galimybėms patikrinti penktose klasėse susidarė Laukuvos (Šilalės raj.) vidurinėje bendrojo lavinimo mokykloje. Tai – kaimo vietovės mokykla, viena iš pirmųjų Lietuvoje įgijusi gimnazijos statusą. Joje yra po dvi paralelines pradžines ir pagrindines klases. Tai gera galimybė eksperimentinių ir kontrolinių grupių sudarymui, taip pat vieningo ugdymo proceso, kaip socialinio kultūrinio vyksmo mokykloje, tyrimams atlikti.

1994 metų pavasarį Laukuvos vidurinės mokyklos mokytojai ypač susirūpino vaiko, buvusio pradinuko, mokymosi rezultatais, jo adaptacijos problemomis V klasėje. Dvi pedagogų grupės (pradžios mokyklos ir pagrindinės) dažnai priekaištaudavo viena kitai. Pirmieji teigė, kad 5-ose klasėse netinkamai elgiamasi su vaiku, nepaisoma jo ypatybių, antrieji – kad mokymosi rezultatai 5-ose klasėse vis blogėja.

Pagrindiniai pradinių klasių mokytojų teiginiai: V klasės mokinys – tai vaikas, ką tik peržengęs pradžios mokyklos slenkstį, „ištrūkęs“ iš savo pirmosios mokytojos nuolatinės globos, patekęs į jam mažai pažįstamą, neįprastą ugdymo terpę (gausus naujų mokytojų būrys, visiškai nauji reikalavimai), pradeda nuvertinti savo gabumus. Pamažu plėtojasi susvetimėjimas tarp penktokų ir naujųjų mokytojų, kurių kiekvienas, akcentuodamas savo dalyką, dažnai pamiršta naujas vaiko gyvenimo ir mokymosi sąlygas, visą jo psichinę ir socialinę būseną.

Penktoje klasėje pasikeičia mokytojų darbas su šeima. Pradžios mokykloje tėvai labai domėdavosi vaiko mokymosi problemomis. Pedagogai, bendraudami su tėvais, jas kartu aptardavo. Penktoje klasėje mokytojai dalykininkai atitrūksta nuo nuolatinės ir sistemingos sąveikos su mokinių tėvais. Jie dažniausiai atkreipia dėmesį tik į vieno atskiuro dalyko mokymąsi ir negali atlikti visuminės vaiko mokymosi rezultatų analizės. Klasės auklėtojas su vaikais susitinka kur kas rečiau nei pradžios mokyklos mokytojas. Jis dažniausiai dėsto tik vieną dalyką ir negali aprėpti visų vaiko gyvenimo klasėje aspektų. Esant tokioms sąlygoms, penktoje klasėje vaikams susidaro išpūdis, jog mokytojai jais nesirūpina ir yra abejingi.

Tokio pobūdžio išvadas suformulavo Laukuvos vidurinės mokyklos pradinį klasių mokytojai, pagrįsdami eksperimentinio darbo IV–V klasėse būtinumą. Buvo sumanyta pradžios ir pagrindinės mokyklos pedagogus burti į bendruomenę ir spręsti sėkmingos vaikų adaptacijos penktose klasėse problemas.

Taigi ugdymo tęstinumo IV–V klasės ir eksperimentinio jo tyrimo idėjas apibrėžė ir suformulavo patys mokytojai. Ši situacija skyrė eksperimentą nuo mokslinio. Jis atėjo iš „apačios“, iš mokytojų darbo patirties, ir todėl turėjo būti skirtas jų pedagoginių sumanymų realizavimui ir plėtotei.

Svarbu buvo atsakyti į klausimą: kokiais kriterijais vadovaujantis galima konstatuoti vaiko adaptacijos ypatybes V klasėse?

Švietimo reformos kryptys ir mokyklos pertvarkos esmė įpareigoja vaiką vertinti visais požūriais, pagal jo socializacijos ypatumus, nes – „Vaikystė ir jaunystė ne tik brendimo, rengimosi suaugusiojo veiklai metai, bet ir savarankišką vertę turintys asmens gyvenimo metai“ (7, 10).

Todėl labai svarbūs požymiai yra vaiko savarankiškumas, aktyvumas, gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti su mokytojais, jaustis pilnateisiu klasės ar mokyklos bendruomenės nariu, gyventi vaiko gyvenimą ir žengti į kultūringos visuomenės darbo ir kultūros gyvenimą” (9, 34).

Reikšminga ir visa klasės aplinka, vaiko socialinė, psichinė savijauta joje, skatinant teigiamus nusiteikimus veiklai, kūrybinę mintį, asmenybės saviraišką (L. Jovaiša, 1993).

Svarbiu veiksmu laikėme socialinės aplinkos paisymą. Vadovavomės teiginiu, jog „... mokymas bei auklėjimas turi remtis vaiko psichologinės struktūros ir socialinės aplinkos sintetiniais reikalavimais. Išėiti iš vaiko struktūros ir eiti į socialinį organizmą” (9, 53).

Taigi eksperimentinė situacija kėlė mokytojams labai sudėtingą uždavinį – ugdymo procesą IV–V klasėse vertinti kaip sociokultūrinę terpę jo ryšiams su mokyklos aplinka, vaiko psichine ir socialine raida.

Suformulavome eksperimentinio darbo prielaidas ir tikslą: norint sudaryti sąlygas sėkmingai vaiko socialinei kultūrinei raidai V klasėje, būtina atkreipti dėmesį į mokytojų darbo sistemą IV klasėje, išsiaiškinti panašumus ir skirtumus bei rasti pačią optimaliausią iš jų, padedančią išvengti staigių vaikų ugdymo pokyčių, pereinant jiems mokytis iš pradžios mokyklos į pagrindinę. Vadovavomės šiais principais: 1) vaikų ugdymo procesas pradžios ir pagrindinėje mokykloje yra vientisa sistema, o IV–V klasės – ypatingas jos vie-

netas, sudėtinė, esminė šios sistemos grandis; 2) pradžios ir pagrindinės mokyklos mokytojų, taip pat ir tėvų, tarpusavio bendravimas, bendradarbiavimas veikia visą mokyklos gyvenimo atmosferą ir sudaro sėkmingas sąlygas vaikų ugdymui, jų mokymuisi ir lavinimuisi.

Ugdymo tęstinumą supratome kaip tikslų, turinio, metodų, būdų sistemos kaitą, taip pat mokytojo darbo su klase, tėvais, visais kitais mokytojais sistemos sudarymą, mokyklos gyvenimo atmosferos kūrimą, garantuojančios normalią vaikų psichinę ir socialinę kultūrinę raidą.

Eksperimentu uždaviniai: 1) kiekvienam IV ir V klasių mokytojui sudaryti galimybę orientuotis ugdymo tęstinumo idėjoje, jos teoriniuose ir praktiniuose aspektuose; 2) pradėti tikslingai dirbti šia linkme jau nuo trečiosios ir vertinti ją kaip parengiamąją grandį ugdymo tęstinumui plėtoti IV–V klasėse; 3) skatinti ir puoselėti mokytojų savarankišką ir kūrybingą darbą, ieškant būdų ir galimybių šiai idėjai realizuoti. Eksperimentą pradėjome 1994 m. rugsėjo mėn. Išskyrėme pasirengiamąjį etapą – rugsėjo–spalio–lapkričio mėn. Atkreipėme mokytojų dėmesį į jų veiklos pobūdį, tobulėjimo galimybes. Su jais aptarėme bendruosius pradžios ir devynmetės mokyklos ugdymo tikslus, po to – IV–V klasių konkrečiuosius (kaip dviejų ypač reikšmingų grandžių, pereinant mokiniams iš vienos lavinimo pakopos į kitą): IV klasė – pradžios mokyklos baigiamoji, V – pagrindinės mokyklos pradedančioji.

Apžvelgėme naujausias komunikatyvinės emancipacinės ugdymo sistemos kryptis. Priėjome prie išvados, kad mokytojų veiklą lemia ne tik siauras didaktinis tikslas, bet ir vaiko gyvenimo problemos, jo savarankiškos galimybės pamokoje. Numatėme, jog tobulinti būtina tiek pamoką, tiek ir mokytojų darbo sistemą IV–V klasėse. Atkreipėme dėmesį į tai, jog šis darbas negali tapti tik išorine naujove, o turi keisti vaiko ir mokytojo bendravimą, jų bendradarbiavimą ugdymo procese.

Kiekvienas IV-ųjų, V-ųjų klasių pedagogas apsvartė ir suvokė savo profesinį patyrimą, pabandė jį apibūdinti, pvz., IVa klasės mokytoja Sida V, teigė: „... mėgstu veiklos nuoseklumą, kai pamokoje rimtas darbas, kai mano ir vaikų veiksmams eina vienas paskui kitą, užpildydami pamoką darniu ir ramiu darbu.“ IVb klasės mokytoja Lina sakė: „... siekiu vidinio ryšio su vaikais. Man ypač reikšmingos tokios vaiko būsenos, kai mes be žodžių suprantame vieni kitus, ir pamokoje nereikia nieko įspėti, moralizuoti ar nurodyti. Pamoka tarsi užsipildo bendru mūsų darbo džiaugsmu.“

Į klausimą „Kas vienija IV–V-ųjų klasių mokytojų darbą?“ – atsakėme: ugdymo proceso tikslų giluminės sąsajos ir kiekvieno pedagoginės veiklos momento permąstymas ugdymo proceso tikroviškumo ir vaiko socialinės kultūrinės raidos aspektais. Laikėmės šių pagrindinių principų: eksperimentinis darbas negali būti mokytojams primestas „iš šalies“, o turi likti natūraliai iš vidaus priimtinu jų pedagoginės veiklos tobulinimo būdu. Todėl eksperimentą grindėme kūrybinga ir išmintinga paties mokytojo iniciatyva. Norėjome, kad tai būtų procesas, o ne tik įvykis, nuo kurio staiga prasideda „nauja“.

Toleravome mokytojo savarankiškumą įgyvendinant šią idėją ir sudarėme sąlygas kiekvienos dienos veiklos analizei atlikti, išskiriant svarbiausius pedagoginius faktus, reiškinius, nuolat juos autentiškai interpretuojant ir vertinant, siejant tai su pedagoginės veiklos stiliumi, esminėmis strategijomis, taktikomis ir netgi detalėmis, ypač mokytojo mėgstamomis.

Taigi mokytojo pedagoginės veiklos sampratą išplėtėme iki visuminės (nepribodami jos tik pamokos rėmuose ar formaliais mokinio veiklos rezultatais, išreikštais tik pažymiais ar konkrečių žinių, mokėjimų lygiu), atkreipėme jo dėmesį į darbo su klase pobūdį bei turinį (bendradarbiavimą su mokinių tėvais, pradžios bei pagrindinės mokyklos mokytojais, administracija).

Mokytojus pratinome orientuotis sudėtingoje ugdymo (išorinių ir vidinių) sąlygų sistemoje: a) sudarėme galimybę nuolat peržiūrėti ir analizuoti santykius: „Mokytojas-mokinys“, „mokytojas-tėvai“; b) siekėme, kad mokytojas vaiką galėtų apibūdinti kaip subjektą, ir atkreipėme dėmesį į orientaciją vaiko gyvenimo problemose, jo raidos aspektuose (ypač socialiniuose); c) bendradarbiavimo su vaiku pobūdį, puoselėjantį pastarojo siekius, lūkesčius, norą mokytis; d) pagalbos mokiniui mokymosi procese momentus: užduočių tikslingumą, aktyvinimo būdus, mokinio mokymo ir mokymosi iniciatyvos palaikymą ir t. t.

Taigi mokytojas (o per jo kaitą ir mokinys) tapo aktyvūs eksperimento dalyviai. Siekdami tai palaikyti, stengėmės sudaryti sąlygas mokytojui nuolat patirti atradimo džiaugsmą, projektuoti savo veiklą ir prognozuoti jos rezultatus. Šie siekiai pasitvirtino.

Supažindinsime su mokytojų, dalyvavusių eksperimente, „ėjimu“ į jį. Aptarsime, kaip Laukuvos vidurinėje mokykloje susidarė mokytojų eksperimentatorių grupė, kokių tikslų, sampratų vedini jie įsitraukė į šį darbą.

Tyrimą pradėjo pirmosios klasės mokytoja Regina Stanevičienė. 1994 m. rudenį ji pasisiūlė dirbti su savo buvusiais mokiniais ketvirtokais ir penktoje

klasėje (eiti auklėtojos ir lietuvių kalbos mokytojos pareigas) kartu likdama ir pirmosios klasės mokytoja. Tai buvo nauja, neįprasta pareigybė mokykloje ir bandymas sujungti dvi bendrojo lavinimo mokyklos grandis (pradžios ir pagrindinę).

Mokytojos siūlymui pritarė administracija ir pradžios mokyklos pedagogai. Jie patarė ugdymo tęstinumo idėją pradėti realizuoti kur kas anksčiau nei V klasėse, o būtent – III ir IV. Į darbą įsitraukė ir šių klasių mokytojos (Dalia Jasinevičienė ir Lina Mackevičienė). Siekiant abipusių pradžios ir pagrindinės mokyklos mokytojų pastangų „keisti ir keistis“, sudarėme galimybę pagrindinės mokyklos matematikos mokytojai Sidai Valauskienei, dėsčiuosiai matematiką V klasėse, mokyti šio dalyko IV klasėje. Situacija IV klasės mokiniams buvo nauja, nes iki šiol jiems teko bendrauti tik su viena mokytoja – „savąja“, o dabar klasėje jų buvo dvi. IVb klasė (paralelinė) liko kontroline. Joje dirbo viena mokytoja.

IVa klasė tapo parengiamąja ugdymo tęstinumo realizavimo grandimi pagrindinėje mokykloje. Šios klasės mokytoja turėjo orientuotis į bendrą darbo kaitą, įvykusią Vb klasėje ir pagal ją projektuoti savo būsimą darbą su penktokais.

III klasės mokytojos darbo kryptis – ypatingas dėmesys vaiko sociokultūrinei raidai, kaip sėkmingai jų adaptavimosi IV klasėje prielaidai. Todėl būtina iš anksto susipažinti su IV klasės ugdymo tikslais, turiniu ir būdais.

Į ugdymo tęstinumui būtinų išorinių ir vidinių sąlygų nustatymą netiesiogiai įsitraukė ir I klasė. Tai įvyko per mokytojos R. Stanevičienės, dėstančios V klasėje lietuvių kalbą, darbą su I-ąja klase.

Pradžios mokyklos mokytojams teko orientuotis į ugdymą V klasėse. Atsirado jiems nauja pareigybė – V klasės auklėtojas ir pagrindinio dalyko (lietuvių kalbos) mokytojas. Atkreipėme mokytojų dėmesį į naujo darbo su vaikais III–IV klasėse pedagoginės patirties būtinumą. Akcentavome šiuos jos aspektus: vaikų mokymosi ir veiklos sąlygas (plačiąja prasme), bendravimo ir bendradarbiavimo su jais ypatybes, vieno atskiro dalyko mokymo IV klasėje galimybes ir kt. Siekėme, kad pradžios mokyklą mokytojai įvertintų kaip itin svarbią parengiamąją ugdymo tęstinumui pagrindinėje mokykloje grandį, o V klases – kaip ją realizuojančią pagrindinėje mokykloje.

Tikslų sistema buvo įvairiai grupuojama: bendrieji, specialieji, esminiai, daliniai ir pagal tai kuriamos pedagoginio darbo sistemos. Pvz., mokytojai,

formuluodami specialiuosius vienos atskiros klasės ugdymo tikslus, nurodydavo ir itin jiems asmeniškai reikšmingus siekius, pvz., IIa kl. mokytoja Dalia M. teigė: „... noriu, kad mano vaikai būtų savarankiškesni, savimi pasitikintys, kad kiekvienas mokėtų save įvertinti, galėtų parodyti, ką žino, ko ne, ką moka, ko ne, o ne tik aš jiems apie tai priminčiau.“ Pedagoginės sistemos ašimi tapo vaikas, jo raida, savęs pažinimo, vertinimo momentai.

Parengiamąjį darbą atlikome ir su pagrindinės mokyklos mokytojais: a) plėtojome jų turimą darbo patirtį V klasėse, atkreipdami ypatingą dėmesį į vaikų adaptavimosi šiose klasėse sąlygas; b) kūrėme prielaidas naujam patyrimui atsirasti; c) siekėme, kad šie mokytojai geriau pažintų pradžios mokyklos mokytojų darbą, vaikų mokymosi, lavinimo, gyvenimo, darbo su tėvais ypatybes ir kt.

Eksperimente buvo sudarytos galimybės teigiamam pedagogų požiūriui į ugdymo tęstinumo idėją, jos realizavimo būtinumą atsirasti. Mokytojus kvietėme domėtis teoriniais ir praktiniais ugdymo aspektais. Šiuo pagrindu pedagogai kūrė naujas strategijas. Taigi ugdymo tęstinumo idėja IV–V klasėse tapo dinamiška pedagoginės veiklos tobulinimo prielaida.

Taigi mokytojų pasirengimą ugdymo tęstinumui įgyvendinti apibrėžėme kaip itin svarbų ir reikšmingą eksperimentinio darbo barą. Siejome tai su sąmoningu idėjos suvokimu, profesinio tobulėjimo, pedagoginių strategijų paieškomis, bendromis mokyklos reformos kryptimis.

Plati eksperimentinio darbo apimtis mokytojo veiklą darė nekasdienišką, jam neįprastą. O tai lėmė pedagoginius atradimus, mokytojų veiklos pokyčius, kurių pagrindu ir galima buvo tikėtis ugdymo sėkmės.

Šiuo etapu išryškėjo kai kurios naujos pedagoginio darbo savybės: pastabumas vienas kito veiklai, jos detalėms, emocinei mokytojo būsenai ir kt. Pavyzdžiui, IVa klasės mokytoja Lina M., stebėdama matematikės Sidos V. pamoką savo klasėje, sakė: „Mačiau, kaip ji pamokoje jaudinosi. Jos veidas tapo toks iškilmingas ir šviesus, o akys spinduliuojančios. Vaikų akyse švietė toks pat džiaugsmas, bylojantis apie didelį pasitikėjimą savo mokytoja.“

Atsirado pedagoginio etoso, ir aujos mokytojo pasaulėjautos problema, vaikų visuminių studijų būtinumas, naujų santykių su mokytojais, tėvais prasmingumas. Pedagogai bandė pateikti savąjį sumanymą ugdymo tęstinumo idėjai realizuoti. Pavyzdžiui, Va kl. mokytoja Regina S., bandydama ieškoti naujų ugdymo proceso VI klasėje strategijų, darbą pradėjo nuo giluminių vaiko studijų. Štai jos samprotavimai apie savuosius penktokus: „V klasėje vaikai

dar tebėra tokie pat jautrūs ir žingeidūs, kaip ir IV klasėje. Išsiplėtė tik jų norų akiratis, todėl jie pradėjo galvoti ir apie naujas mokymosi galimybes. Kiekvienas iš jų turi labai žemiškų, o kartu ir labai sudėtingų siekių. Vaikai per pamoką nori ir žemdirbiu, ir gydytoju, ir biznieriumi pabūti, o kartu įgyti žinių, kurios šiuo metu gali būti reikalingos kiekvienam mokytam žmogui.”

Mokytojai gilino ugdymo teorines ir praktines sampratas. Atsirado jų platesnio nusimanyimo galimybės: formuluojant tikslus, numatant mokslumą ir vaikų socialinės raidos kriterijus, suvokiant ugdymo turinio, būdų sąsajas ir kt. Siekėme tobulinti ne tik atskiras III–IV klasės mokytojo veiklos sritis, parengiant jį dėstyti tik vieną dalyką kitoje vaikų ugdymo grandyje (V klasėje), bet ir plėsti pedagogo sampratą apie ugdymo edukologinį aspektą įgyvendinant ugdymo tęstinumo idėją ypač svarbus mokyklos administracijos vaidmuo. Būtinai naujas požiūris į mokytojo darbą su klase (turinį, apimtį, būdus), vaiko mokymąsi, jo gyvenimo problemas, pedagoginės veiklos rezultatus, jų vertinimo kriterijus ir t. t. Ugdymą reikia suprasti kaip vaiko gyvenimą, kuris vyksta ne tik mokykloje, bet ir už jos sienų (šeimoje ir gyvenamoje vietovėje). Svarbu atkreipti dėmesį į: a) mokytojų tarpusavio bendravimą, bendradarbiavimą (tikslus, turinį, formą), pedagoginę kultūrą, b) santykių su mokiniais, tėvais pobūdį; c) pradžios ir pagrindinės mokyklos ugdymo tikslų vienovę; d) IV–V klasėse vykstančio ugdymo proceso reikšmingumą moksleivių socialinei kultūrinei raidai. Taigi mokyklos direktorius, jo pavaduotojų dėmesio laukas ugdymo tęstinumo sąlygomis ypač išsiplėčia. Į eksperimento apžvalgos barą taip pat patenka nauji, iki šiol neanalizuoti mokytojo asmenybės, jo pedagoginės kompetencijos klausimai. Todėl mokyklos administracijai iškyla svarbus uždavinys ir tam tikras teorinis nusimanymas: ugdymo esmės edukologinis suvokimas, išorinių ir vidinių ugdymo tęstinumo sąlygų supratimas, pradžios ir pagrindinės mokyklos darbo visame mokyklos ir švietimo reformos kontekste (ypač bendrųjų programų įgyvendinimo etapu) žinojimas. Svarbu, kad mokyklos administracija ir eksperimente dalyvaujančių mokytojų bendruomenė dirbtų išvien, sutartinai, kad pirmieji nesiektų tiesioginio vadovavimo, nurodinėjimo. Būtinai pasitikėjimas mokytoju ir jo gebėjimais.

Ugdymo tęstinumo sąlygos IV–V klasėse buvo aptartos su mokytojais ir administracija. Nutarėme:

Pirma, ugdymą apibrėžti kaip visuminį procesą ir kaip sistemą, kurios gyvybiškumą ir dinamiškumą veikia šie subjektai: mokiniai, tėvai, mokytojų bendruomenė, mokyklos administracija, jų veiklos sąsajos.

Antra, pagrindinius ugdymo proceso dalyvius apibūdinti vadovaujantis visuminio suvokimo principais, pvz., mokinių savijauta klasėje, jų socialinės brandos apraiškos, mokytojo veiklos stilius, gebėjimai, kūrybiškumas, autentiškumas ir kt.

Trečia, mokyklą vertinti kaip vaiko socialinio ir kultūrinio gyvenimo terpę ir šiuo aspektu aptarti ugdymo tikslų sistemą joje (ne tik atskirose grandyse – pradžios ir pagrindinėje mokykloje, IV–V klasių sąsajose), bet ir visoje mokykloje.

Pateiksime trumpą darbo aprašą, pasiūlytą mokytojams pasirengiamuoju eksperimentui etapu. Prašėme jų atkreipti dėmesį į:

1. Ugdymo tęstinumo idėją, teorinę jos sampratą, moksleivių mokymosi pradžios ir pagrindinėje mokykloje situaciją bei gebėjimą savarankiškai numatyti darbo tobulinimo kryptis, ugdymo pertvarkos strategijas.

2. IV–V klasės mokinių pasirengimą dirbti naujomis sąlygomis, jų psichinę savijautą, požiūrį į mokytojų darbo pasikeitimą (naujovės IV–V klasėse mokant matematikos ir lietuvių kalbos dalykų), vaikų savarankiškumo, kūrybingumo apraiškos mokymo procese.

3. Tėvų požiūrį į orientacinę kaitą, įvykusią IV–V klasėse (pasidalijant darbą IV klasės mokytojui su V, ir atvirkščiai), ypač akcentuojant tėvams pradžios bei pagrindinės mokyklos ugdymo proceso sąsajas, jų stiprinimo būtinumą.

4. Visos pedagogų bendruomenės (pradžios ir pagrindinės mokyklos) požiūrį į ugdymo tęstinumą, įprasminimą IV–V klasėse, remiantis eksperimentine situacija, dėl jos įtakos įvykusius pokyčius vaikų mokymo ir lavinime procese, taip pat mokytojų gebėjimą tai suvokti.

5. Mokyklos administracijos vaidmens supratimas, eksperimentui būtinų išorinių ir vidinių sąlygų palaikymas: teigiamų mokytojų bendruomenės nuostatų kūrimas, darbo ir profesinės kultūros puoselėjimas, mokytojo darbo įvertinimas, ryšio mokykla–tėvai–mokytojai naujo lygio ieškojimas ir kt.

Tyrimo metodiką taip pat sudarėme kartu su mokytojais. Tai sudedamoji eksperimento dalis. Siekėme jo idėjos vidinio priėmimo, sąmoningumo tikslų ir uždavinių formulavimo, kūrybinių pedagoginių ieškojimų. Be to, norėjome, kas mokytojai galėtų ne tik sąmoningai dalyvauti eksperimente, bet ir prisiimtų atsakomybę už jo praktinį realizavimą. Pirmaisiais eksperimento mėnesiais (1994 rugsėjo– spalio mėn.) III–IV ir V klasių mokytojams pasiū-

lėme atsakyti į šiuos klausimus: „Kodėl aš teigiau, kad IV–V klasėse yra būtina atkreipti dėmesį į ugdymo tęstinumą? Kokios mano nuostatos tokio eksperimento atžvilgiu? Kaip aš suprantu bendruosius ir konkrečius eksperimento tikslus? Kokie jos uždaviniai? Ką aš galėčiau tobulinti savo klasėje? Kaip galėčiau keisti aš pati? Ar aš turiu savąjį pedagoginio darbo stilių? Koks jis? Vaikai, kuriuos aš mokau... kas jie? Ar jiems malonu mokytis? Kokie mano santykiai su vaikais? Kokia klasės gyvenimo atmosfera? Kaip aš bendrauju su mokinių tėvais? Ar mane patenkina jų dalyvavimas ugdymo procese? Kaip ši bendradarbiavimą aš galėčiau tobulinti? Kaip aš bendrauju su pradžios mokyklos mokytojais? O su penktųjų klasių mokytojais? Kaip ši bendravimą galėčiau tobulinti?

Po mėnesio mokytojai atnešė atsakymus raštu. Juos aptarėme, nustatydami, kaip pedagogai suprato ugdymo tęstinumo idėją ir kaip ją yra pasirengę spręsti savo klasėje.

Viena iš sąlygų, norint atsakyti į pateiktuosius klausimus, būtinumas mokytojams geriau pažinti mokinius, save, permąstyti bendravimo pobūdį su vaikais, mokytojais, tėvais, giliau suvokti ugdymo vienoje atskiroje klasėje ir atskirose mokyklose ugdymo grandyse (pradinėje ir pagrindinėje), įvertinant visa tai ir formuluojant atitinkamas išvadas apie vaikus, save, klasę, mokytojų bendruomenę. Taigi mokytojai galėjo išsamiai ir konkrečiai apibūdinti savo galimybes, įvertinti dalyvavimo eksperimente sąlygas.

Šalia bendrųjų klausimų, kiekvienam mokytojui formulavome ir konkrečius, reikšmingus tik jam. Pvz., trečiųjų klasių mokytojams pasiūlėme tokias problemas: „Kaip aš įsivaizduoju darbą su VI klase? Kokie panašumai ir skirtumai būtų tarp darbo III ir IV klasėse? Kuo skirsis III klasės mokinys nuo IV? Kuo pradžios mokyklos mokinys skirsis nuo V klasės mokinio? Ar bandėte įsivaizduoti savo mokinius V klasėje? Apibūdinsime savo dabartinę klasę (laisva forma), pateikdami išvadas apie ją. Ar turite klasėje mylimų, nemylimų vaikų? Už ką juos mylite ar nemylite? Ar yra jūsų klasėje gabių, intelektualių vaikų? Apibūdinkite juos. Suskirstykite vaikus į 4 grupes. Kokiu pagrindu tai darytumėte? Ar yra sunkių, sudėtingų vaikų? Ar žinote, ką vaikai mano apie jus? Už ką Jus mėgsta ar nemėgsta? Ką labiausiai norėtumėte keisti savo darbe, klasėje, mokykloje? Ar klasės mokinių tėvai padeda jums? jeigu tėvai jums priekaištuoja dėl savo vaiko, kaip Jūs elgiatės?” ir pan. Šie mokytojams skirti namų darbai skatino juos atkreipti dėmesį į klasė-

je esančią bendro darbo su vaikais, tėvais atmosferą, vaikų socialinės ir kultūrinės raidos ypatybes, klasės vaikų amžių, vaikiškumo substanco ypatybes pradžios ir pagrindinėje mokykloje. Atsakymų pagrindu taip pat galėjome formuluoti išvadas apie mokytojų gebėjimą stebėti, analizuoti vaiką ir visą klasės socialinę kultūrinę atmosferą, prognozuoti mokinio pasirengimą mokyti V klasėje.

Šie mokytojų atsakymai sudarė galimybę formuluoti labai svarbias eksperimentines prielaidas. O būtent – jau III klasės mokytojams būtina orientuotis į tų sąlygų visumą, į kurias pateks jų vaikai IV–V klasėse.

taigi, eksperimentinio darbo pradžioje mokytojai buvo nukreipti savarankiškai ieškoti tęstinumo strategijų. Ypatingas jų dėmesys buvo skiriamas šiems darbo momentams:

1. Nuolatinis ir sistemingas dėmesys vaikui, jo socialinės raidos ypatybės (o ne tik konkrečios žinios ir mokėjimas), aktyvumui, savarankiškumui, akcentuojant teigiamas mokinio asmenybės savybes, klasėje sudarant nuoširdumo, atvirumo, „pasitikėjimo juo atmosferą.

2. Mokytojo bendravimo ir bendradarbiavimo sferos su vaikais išplėtimas, aptariant pedagoginio sumanymo realizavimo galimybes ir sąlygas, reikalingas jų veiklos individualumui, išskirtinumui pasireikšti. Mokytojo profesinio autentiškumo tobulinimas kontaktais su vaikais įvairinimu:

3. Ryšių su mokinių tėvais stiprinimas, jų sureikšminimas, siekiant tėvus įtraukti į pedagoginį procesą, sudaryti jiems galimybes dalyvauto pamokose ir skirti reikiamą dėmesį vaiko mokymuisi namuose (pratinti analizuoti pasirengimo pamokoms klausimus, vaiko nuovargio, problemos ir kt.).

4. Nuolatinio ryšio su mokytojai, dirbančiais pradinėse ir pagrindinėse mokyklos klasėse palaikymas: bendras veiklos aptarimas, pedagoginių uždavinių formulavimas, vaiko saviraiškos ugdymo procese problemos ir kt.

5. Pradžios ir pagrindinės mokyklos mokytojų bendruomenės susidarymas, tarpusavio ryšių plėtimas (bendravimo turinio tobulinimas, naujų bendradarbiavimo formų ieškojima :).

Tyrimo metodikos sudarymas kartu su mokytojais darė ją mokytojams suprantamą, priimtina, suteikė galimybes permąstyti ir patikrinti eksperimento idėjas, suvokti jo paskirtį, įsitikinti, kiek nuo kiekvieno konkretaus pedagogo ir nuo viso mokyklos gyvenimo priklauso ugdymo tęstinumo idėjos įgyvendinimas. Pedagogai tapo laisvesni sudarant ir įgyvendinant eksperimento strategijas.

Mokytojai mokėsi eksperimentuoti ir taikė šį būdą naujos pedagoginės patirties kūrimui. Eksperimentiniu tyrimu sudaryta situacija (kai mokytojas aktyviai mąsto ir kuria), padėjo jam pasikeisti.

Apatarsime Ia ir Vb mokytojų samprotavimus apie įvykusį konkretų pasikeitimą, t. y. darbo pasidalijimą tarp šių klasių. Buvusi ketvirtokų mokytoja Regina Stanevičienė, pradėdama dirbti V-os klasės auklėtoja ir lietuvių kalbos mokytoja aiškino: „Gaila buvo vaikų, atsibodo nuolatiniai mokytojų (V-jų klasių) priekaištai dėl vaikų mokymosi rezultatų. Todėl panorau pati įsitikinti, ar iš tikrųjų tik vaikai kalti, kad V-se klasėse jų pažymiai kur kas blogesni nei IV klasėse. Galvojau, kad turiu padėti sau ir vaikams atsakyti į šį klausimą.” Pirmojo eksperimentinio darbo etapo pabaigoje (1994 m. pabaigoje) ji teigė: „Tai – vaikų adaptacijos problema. Jų gyvenimas V-oje klasėje būna išdalytas į daugelį atskirų problemų. Jeigu sąlygiškai reikėtų išskirti vaiko gyvenimo sudedamąsias dalis, tai jos būtų tokios: a) dalykų mokymasis pas atskirus mokytojus; b) klasės ir mokyklos klausimų sprendimas atskirai; c) užmokyklinio ir užklasinio gyvenimo organizavimas tik klasės auklėtojo. Ryšiai su tėvais čia taip pat įgauna kitą tikslą. Tai daugiau dalykinis bendravimas. Auklėtoja kur kas mažiau turi galimybių gilintis į vaiko gyvenimą klasėje. Mokymo procesas taip pat nevienalytis. Patys mokytojai jį išskaido, akcentuodami tik savo dalyko svarbumą. Todėl vaikų savarankiškų ir namų problema tampa ypač aktuali. Mokiniai ne visada žino netgi giminingo dalyko mokymosi rezultatus.”

V-ųjų klasių mokytojai – dalykiniai, sekdami R. Stanevičienės darbą, netiesiogiai, per vaikus ir kitų mokytojų įvertinimus, paieškodavo jame dalykinių klaidų ir iš anksto būdavo nusiteikę jas rasti. Šios mokyklos panaudotas terminas literatūrinio kūrinio analizei („veikėjas” vietoj „herojus”), sudarė galimybę nuvertinti jos dalykinį pasirengimą. Dėl bendravimo su vaikais ji taip pat susilaukė pastabų. Mokytojai jai priekaištavo, jos pamokoje vaikus ji vadina vardais, jos toleruoja atvirą, emocinį bendravimą su jais, pvz., mokytojai dažnai paklausdavo: „Kodėl vaikus paglosto? Juos apkabina? ir kt.” Šie mokytojai suformulavo išvadą, jog R. Stanevičienė „gadina vaikus”, „taip negalima – jie mokiniais” ir t. t.

1994 m. pabaigoje tie patys mokytojai prašė R. Stanevičienės kolegiškos paramos, dirbant su penktokais, kvietėsi ją pas save į pamokas, mielai išklauskdavo jos patarimų dėl bendravimo su vaikais, „gerumo” ir atvirumo atmosferos palaikymo galimybių klasėje.

Mokytoja Sida Valauskienė į Va klasę dirbti pasisiūlė dėl „įdomumo“, turėdama nuostatą „pabandyti“, nes ilgą laiką jis buvo dirbusi su V–VIII klasių mokiniais. Ši mokytoja IV klasėje taip pat pajuto tam tikras nepasitikėjimo ja gaides. Tačiau jos nebuvo tokios ryškios kaip V-ose klasėse. IVa klasės mokytoja Lina Mickevičienė iš vaikų tengdavosi sužinoti, kaip sekasi naujai mokytojai. Ji parodė, kad abejoja mokytojos darbo sėkme, tačiau, nesulaukusi „pavojaus signalų“ iš vaikų, mokytoja Lina pradėjo ieškoti kuo įvairesnių kontaktų su naująja pedagoge. Atėjo į jos pamoką, pateikė patarimą, kaip elgtis su vaikais, susipažino su priemonėmis, esančiomis klasėje, patarė, kaip jomis naudotis. Po tokio „patikrinimo“ ir pokalbių su mokiniais, jų tėvais, IV mokytojos pradėjo tarpusavyje bendradarbiauti.

Nors IVa klasės mokytoja eksperimento idėją priėmė ir ją palaikė, tačiau prasidėjęs eksperimentinis darbas į jos veiklą įnešė taip pat kai kurių netikėtumų: a) išryškino naujo darbo su tėvais būtinumą, nes už matematikos dalyko rezultatus jis vis dar tebeliko atsakinga, nors šį dalyką jau dėstė kita mokytoja. c) ji susidūrė su naujomis savo buvusių kolegų pažįūromis, – kai kurie iš jų pateikė negatyvias eksperimento baigties prognozes. Baigiantis pirmajam eksperimento etapui, į klausimą: „Ką davė šis darbas?“ – IVa kl. mokytoja atsakė: „Įsitikinau savo ir savo klasės vaikų naujomis galimybėmis. Suvokiau, kad visus klausimus galime spręsti kartu su vaikais ir jų tėvais”.

IIIa klasės mokytojai Daliai Jasinevičienei šis eksperimentas pateikė taip pat daug naujų teorinių klausimų. Visų pirma, jai prireikė papildyti savo pedagoginį žodyną tokiais terminais: ugdymas, jo tęstinumas, vaiko adaptacija, jo savijauta, pedagoginė koncepcija, veiklos stilius, bendradarbiavimas su tėvais ir kt. IV–V kl. Tapo jos pedagoginių studijų sfera (teoriškai suprasta, o praktiškai dar neišbandytas neapibrėžta). Todėl mokytoja bandė „pernešti“ kai kuriuos šiose klasėse buvusius darbo momentus į savąją.

Jos pedagoginių apmąstymų sritimi tapo ir teorinis pedagoginio darbo studijavimas. Mokytojos mėgiama knyga buvo V. Černiaus „Mokytojo pagalbinkas“ (1992). Pastoviai imta domėtis mokytojo darbu IV–V klasėse. Pedagogai mielai dalijosi darbo patirtimi. Jų veikla buvo vienijama eksperimentinio darbo tikslų, ugdymo proceso tobulinimo siekimų. Pedagogės suprato, jog jų tarpusavio bendravimas – labai svarbi praktinio tobulėjimo prielaida. Mokytoja Dalia Jasinevičienė daug kartų lankėsi IVa kl. Stebėjo, kaip šios klasės mokytoja Lina Mockevičienė ir matematikė Sida Valauskienė bendradarbiavo matematikos pamokose (pamokas dažnai vedavo abi kartu).

Po šitokių apsilankymų IIIa klasės mokytoja dar labiau stengdavosi suartėti su savo vaikais, jų tėvais, ieškoti naujų bendravimo ir bendradarbiavimo formų su jais.

Mokytojai apibrėžė svarbiausius darbo metodikos momentus.

Juos užfiksavo dienoraštyje:

1. Vaiko ypatybių, jo gyvenimo problemų paisymas pamokoje;
2. Pasiekto lygio įtvirtinimas, jo išlaikymas prognozuojant naujo siekimą (vaiko patyrimo plėtra), senų ir naujų žinių sąsajos.
3. Laisvo bendravimo atmosferos su vaiku kūrimas pamokose ir po jų, pastovus rūpinimas jos išsaugojimu.
4. Pedagoginis bendradarbiavimas su kolegomis ir mokinių tėvais. Nuolatinės patirties vieniems iš kitų perėmimas.
5. Pastovus išankstinis anksčiau stebėtų pamokų aptarimas, jų įvertinimas, tobulinimo gairių numatymas.
6. Individualiai sukauptos pedagoginės patirties apmąstymas, apibendrinimas, jos fiksavimas (pedagoginiai užrašai, vaikų gyvenimo dienoraštis ir kt.).
7. Bendradarbiavimo su tėvais išplėtimas įtraukiant juos į pedagoginio sumanymo realizavimą per pamokas. (mokytoja Dalia J.).

Kiekviena mokytoja, dalyvaujanti eksperimente, šalia bendrųjų eksperimento strategijų, sprendė ir konkrečias savo veiklos tobulinimo galimybes.

Ypač svarbus buvo naujas mokytojo veiklos įvertinimas, jos kriterijai, darbo kontrolės būdai ir turinys (ne tik vaikų mokymas ir išmokymas), bet ir kūrybinis mokytojo veiklos procesas, jo asmeninė iniciatyva už jas ir vaiką ugdymo procese.

Pirmojo eksperimento etapo rezultatai buvo ugdymo proceso subjektų (mokytojas ir mokiniai) kaita. Įvyko tam tikrų pokyčių vaikų socialinėje raidoje. Jie atsispindėjo IV–V kl. mokinių pažiūrose į ugdymo procesą, jo rezultatus, sąsajas su jų mokymosi galimybėmis tolimesnėse klasėse ir netgi su jų gyvenimo planais. Kai kurių mokinių artimesni ir tolimesni gyvenimo planai pasikeitė iš esmės. Pvz., 1994 mokslo metų pradžioje (rugsėjo–spalio mėn) didelė dalis ketvirtųjų eksperimentinės ir kontrolinės klasių mokinių (87%) mokėsi tik dėl to, kad „negautų blogo pažymio“ ir kad galėtų „sėkmingai baigti pradžios mokyklą ir pereiti mokytis į penktąją klasę“, o 1994 m pabaigoje didelė dalis ketvirtos (eksperimentinės) klasės mokinių mokymąsi siejo su profesijos įgijimo tikslais (40%), pvz., „Noriu būti gydytojas, todėl turiu

daug žinoti”, su pasirengimu gyvenimui ir pilietinės pareigos tėvynei atlikimu, pvz., „Noriu būti išsilavinęs Lietuvos pilietis ir tobulinti žmonių gyvenimą joje (25%).

Išryškėjo nauji mokytojų požiūriai į savo vaikų veiklą ugdymo procese: atsirado gilesnio ugdymo esmės suvokimo momentų, mėginimų filosofiskai jį įprasminti, kūrybinės minties apraiškų, savarankiškų pedagoginių atradimų siekimo, teorinių strategijų sudarymo ir jų sprendimo bandymų – mokytojo ir mokinių veiklos konstravimo, pagrįsto ugdymo rezultatų prognoze, individualių mokytojo gebėjimų ir galimybių įvertinimu.

Ypač svarbūs šiuo etapu tampa mokytojo veiklos vertinimo kriterijai, darbo kontrolės būdai ir turinys (tam itin daug dėmesio turi skirti mokyklos administracija). Pedagoginės veiklos tikslas – ne tik vaiko mokymas ir išmokymas (užduočių atlikimo lygiu), bet ir mokytojo kūrybinės veiklos procesas, jo asmeninės iniciatyvos tobulinimas, atsakomybės už vaiką, jo gyvenimą didinimas.

Kiti eksperimento etapai (II-asis 1994/95 m. m. pusmetis) padėjo rasti naujas sąlygas ugdymo tęstinumo idėjai realizuoti IV–V klasėse.

CHILD UPBRINGING AT SCHOOL: THE SOCIO-PEDAGOGICAL ASPECT

Audronė Juodaitytė

S u m m a r y

The reform of education and the its basic documents (Common Syllabl for Luthuania Schools of general Education, project, V, 1994 defined the educatiaval conception ”school life”. In includes the relationscip between teachers and students and the atmosphere of these relations which may pave the way to their normal social existence. School life and the process of child upringing in it is based upon the possibility of the social development of the child in the sociocultural environment of a school.

Tje life of a child at school may be evaluated as a phenomenon of his/her sociocultural evolution that reflects the holistic attitude of the person and his/her growth and maturity. It is connected with the enfire environment in which the child lives (family, local community, etc.).

Attention that should be paid to the social life of a child and a child’s social community at school must be reflected in the purposes, contents, and methods of upbringing in every class.

The results of our research in the period 1991–1994 showed that the possibilities of children’s social adaptation are sometimes ingored, especially in the transitional periods (for example, by passing from primary school to secondary school. In this period children’s knowledge and skills get worse and children begin to distrust themselves and their

teachers. An experiment was performed that checked the possibilities of permanent upbringing in primary and secondary school and the success of children's social adaptation in the fourth and fifth forms.

During the experiments we made some organizational changes in teachers' work in the primary and secondary classes. The teachers of the fifth form taught maths to the fourth form children and the teachers of the fourth form taught Lithuanian to the fifth form children. This experiment was sociopedagogical in essence. The activity and creativity of teachers in their classes was emphasized, their inner acceptance of pedagogical ideas and own search for conditions that could fit their work.

In conclusion, the teachers of the fourth and fifth forms who took part in the experiment appreciated the process of upbringing as a medium for children's social development, children and their parents as important subjects of pedagogical activities, and childhood as a period of great importance for a person's growth. They tried to consolidate a new relationship at school and tried to create a good atmosphere for collaboration.

Children's aspirations and their attitudes towards learning distinctly changed as well. They began to link the results of learning with the necessity of gaining a better education and spiritual culture – a way to express themselves. Teachers not only noticed the importance of the results of learning but also became interested in the processes of their own work as well as looking for new possibilities of pedagogical creativity in it.

LITERATŪRA

1. Černis V. Mokytojo pagalbininkas. Kaunas, 1992.
2. Jovaiša L. Edukologijos įvadas. Kaunas, 1993.
3. Juodautytė A. Mokyklinės vaikystės socialinės sampratos aspektai // Dorinis ugdymas: teorija ir praktika. Mokslinės konferencijos pranešimai. Šiauliai, 1993. P. 50–53.
4. Juodautytė A. Devintųjų klasių mokinių savęs suvokimo aspektai // Edukologija. Konferencijos „Lietuvos mokslas ir pramonė“ pranešimų medžiaga. K., 1994. P. 112–117.
5. KTU Administravimo fakulteto studijų programos. V. Baršauskienė ir kt. Lietuvos mokslas ir pramonė. Konferencijos pranešimų medžiaga. Kaunas, 1995. P. 156–157.
6. Kwaśnica R. Dwie racjonalności od filozofii sensu ku pedagogice ogolnej. Wrocław. 1987.
7. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. Projektai. V., 1994.
8. Laužikas J. Švietimo integracijos pagrindai. Pedagoginiai raštai. Kaunas, 1993.
9. Laužikas J. Švietimo reforma. Kaunas, 1994.
10. Lietuvos švietimo reformos gairės. Vilnius, 1993.
11. Lina Astra. Gyvenimo laikas. Vilnius, 1993.
12. Spirinas L. Pagrindiniai pedagoginiai tyrimo komponentai ir etapai // Pedagoginio tyrimo metodai. Maskva, 1977 (rusų k.).
13. Ruwart M. J. Gydykime sergantį pasaulį. V., 1993.
14. Šerkunas J. Dialogas. 1992.07.31. Nr. 30.
15. Poverty and Social Change. Wrocław, 1993.