

Vilniaus universitetas
Filosofijos fakultetas
Edukologijos katedra

Dalia Gečaitė

Edukologijos studijų programa

Magistro darbas

**Aktyvaus mokymo(si) metodų istorinės ištakos ir šiuolaikinės
problemos**

Darbo vadovė: doc. S. Valatkienė

Vilnius, 2006

Baigiamąjį darbą

.....,
patvirtintą Filosofijos fakulteto dekanų įsakymu Nr., parengiau savarankiškai, galutinai
suredagavau ir įteikiau vadovui.

.....
(Data)

.....
(Absolvento parašas)

Baigiamasis darbas atitinka (neatitinka) BA (MA)
darbams keliamus reikalavimus ir gali būti ginamas

.....
(Data)

.....
(Vadovo parašas)

Baigiamąjį darbą su vadovo tarpininkavimu katedra gavo

.....
(Data)

.....
(Katedros reikalų tvarkytojos parašas)

TURINYS

Santrauka	4
Summary.....	5
Įvadas.....	6
1. Aktyvaus mokymo(si) metodų kilmė ir raida	9
1.1. Praktinis mėgdžiojamasis pirmųkščio ugdymo pobūdis.....	9
1.2. Antikos ir viduramžių ugdymo praktika	9
1.3. Aktyviųjų metodų teoriniai pradmenys.....	12
1.4. Aktyviųjų metodų raida klasikinėje pedagogikoje (XVIII a. – XIX a. 1-ojoje pusėje).....	14
1.5. Aktyviųjų metodų raida „naujojo ugdymo“ teorijoje ir praktikoje XIX a. pab. – XX a. pr. Vakarų Europoje ir JAV	16
2. „Naujojo ugdymo“ sąjūdžio įtaka aktyvaus mokymosi metodų raidai Lietuvoje (1918 – 1940).....	24
2.1. Aktyviųjų metodų raida Lietuvoje iki XIX amžiaus.....	24
2.2. Aktyviųjų metodų raida XIX amžiuje – XX a. pradžioje	25
2.3. Didaktiniai ieškojimai Lietuvoje 1918 – 1940 m.....	26
2.4. Aktyvieji metodai šiuolaikinėje lietuvių kalbos ir literatūros pamokoje	33
3. Aktyviųjų metodų taikymas šiuolaikinėje mokykloje	38
3.1. Aktyvaus mokymo(si) metodų taikymo 10 klasių lietuvių literatūros pamokose tyrimo organizavimas ir metodika.....	38
3.2. Aktyvaus mokymo(si) metodų taikymo 10 klasių lietuvių literatūros pamokose problemos.....	39
Išvados	58
Literatūros sąrašas	60
Priedai.....	65

SANTRAUKA

Aktyvaus mokymo(si) metodų istorinės ištakos ir šiuolaikinės problemos

Aktyvaus mokymo(si) metodai nuėjo ilgą istorinio vystymosi kelią nuo atskirų pradmenų Antikoje iki šių dienų metodinių sistemų. Šiame darbe analizuojama aktyvaus mokymo(si) metodų istorinė kilmė ir raida Antikoje, viduramžiais, Renesanso epochoje, XVIII amžiuje; nagrinėjama aktyvaus mokymo(si) metodų samprata XIX a. pabaigos – XX a. pradžios Vakarų Europos ir JAV naujojoje pedagogikoje, atskleidžiama „naujojo ugdymo“ sąjūdžio įtaka tarpukario Lietuvos pedagogų didaktiniams – metodiniams ieškojimams. Taip pat analizuojamos aktyvaus mokymo(si) metodų taikymo problemos šiuolaikinėje 10 klasių lietuvių literatūros pamokoje.

Ir aktyvaus mokymo(si) metodų raidos istorija, ir šiandienis aktyviųjų metodų taikymo tyrimas 10 klasių lietuvių literatūros pamokose rodo, kad, taikant aktyviuosius metodus, susiduriama su tam tikrais sunkumais, problemomis. Aktyvaus mokymosi metodų istorinė raida rodo, kad, taikant juos, buvo neišvengti tam tikri kraštutinumai. Tradicinė, herbartinė pedagogika per daug vertino teikiamuosius ir neskyrė dėmesio aktyvaus mokymosi metodams, o XIX a. pabaigoje – XX a. pradžioje naujosiose mokyklose Vakarų Europoje, o ypač JAV progresyvistinėse, buvo per daug sureikšminti aktyvieji metodai. Šiandien 10 klasių lietuvių literatūros pamokose išryškėja šios aktyviųjų metodų taikymo problemos: drausmės ir klasės valdymo, grupių sudarymo, grupinio darbo vertinimo, klasės aplinkos paruošimo, mokinių aktyvumo ir darbo tempo bei bendradarbiavimo įgūdžių stokos dirbant grupėje.

SUMMARY

The History of Methods of Active Learning and Contemporary problems

The methods of active learning have passed a long way of development from separate bases in Antiquity up to methodical systems of our days. In the present work the historical origin of methods of active learning and their evolution in Antiquity, in the Middle Ages, during an epoch of the Renaissance, in XVIII century is analyzed; the concept of methods of active learning in new pedagogies of the Western Europe and the USA in the end of XIX century – the beginning of XX century is examined, the influence of „new education“ movement on didactic-methodical researches of the Lithuanian teachers during between the wars is revealed. Also the problems of application of methods of active learning at a lesson of Lithuanian literature in a modern 10th class are analyzed.

Both the history of evolution of methods of active learning and the modern research of application of active methods at lessons of the Lithuanian literature in 10th classes show, that there are some difficulties, problems at application of active methods. Historical evolution of methods of active learning shows, that their application has not bypassed some extreme measures. Traditional, herbartic pedagogies too much appreciated the traditional methods and did not pay attention to methods of active learning, and in the end of XIX century – the beginning of XX century at the new schools of the Western Europe, and particularly in the progressive ones in USA, too much value was given to the active methods. Today at lessons in Lithuania literature 10th classes following problems of application of active methods found out: discipline and management of a class, creation of groups, an estimation of group work, preparation of an environment of a class, activity of pupils and insufficient rate of work and skills to cooperate in a group.

ĮVADAS

Aktyvaus mokymosi metodai turi galias istorines ištakas. Jau Antikoje aptinkami aktyviųjų mokymosi metodų pradmenys. Ir kituose istoriniuose laikotarpiuose, net ir viduramžiais, neatsiribojama nuo aktyvaus mokymo ir mokymosi idėjų. Aktyvaus mokymosi metodų raida pasiekia didžiausią pakilimą XIX a. pabaigoje - XX amžiaus pradžioje „naujojo ugdymo“ reformistiniame sąjūdyje Vakarų Europoje ir JAV. Aktyvaus mokymo(si) metodų idėjos pasiekė ir Lietuvos pedagogiką bei mokyklą įvairiais istoriniais laikotarpiais.

Aktyviems metodams nemažai dėmesio skiria šiuolaikiniai Lietuvos mokslininkai, kurių darbuose šie metodai nagrinėjami atskirais aspektais. Aktyvaus mokymosi metodus istoriniu aspektu tyrinėjo S. Valatkienė. Ji atskleidė kai kurias šiuolaikinių didaktinių ieškojimų istorines ištakas, nagrinėjo grupinio darbo metodo, probleminio, visuminio, integralaus ugdymo raidą, aktyvaus mokymosi idėjas ir jų praktinį taikymą Vakarų Europoje ir JAV pedagogikoje ir mokyklos praktikoje XX a. pradžioje. L. Duoblienė aktyvaus mokymosi metodus tyrinėjo filosofiniu ir psichologiniu požiūriais. L. Duoblienė apžvelgė Rytų iracionalių ir Vakarų racionalių mokymosi strategijų skirtumus, analizavo sokratiškąjį kritinio mąstymo metodą, nagrinėjo mokyklinės filosofijos didaktiką, filosofijos mokymo(si) metodus, išskirdama tris filosofijos mokymo kryptis (kritinio mąstymo, tekstų interpretavimo, fenomenologinę); atskleidė įvairaus amžiaus ugdytinių produktyvaus mąstymo sampratą šiuolaikinėse ugdymo teorijose bei apžvelgė šiuolaikinio mąstymo ugdymo būdus. Daugiau epizodiškai lieti aktyviuosius metodus savo darbuose M. Karčiauskienė, J. Vaitkevičius, L. Jovaiša, J. Žilionis, O. Tijūnėlienė ir kt. Lietuvoje nemažai parašyta studijų apie mokymąsi bendradarbiaujant ir darbą grupėse. V. Černius vienas pirmųjų Lietuvoje pateikė grupinio mokymo metodiką, atliko grupių dinamikos tyrimus. Vėliau M. Teresevičienė ir G. Gedvilienė pateikė darbo organizavimo grupėse teorinius pagrindus, mokymosi mažose grupėse metodiką, tyrė mokymosi grupėse įtaką kognityvinių ir socialinių gebėjimų kaitai. O. Jacikevičienė tyrė problemas, susijusias su vaikų bendradarbiavimu ir konkurencija grupelėse. M. Teresevičienė, J. Adomaitienė ir T. Tamošiūnas domėjosi projektų metodu. T. Tamošiūnas nagrinėjo kai kurias projekto metodo taikymo problemas. M. Teresevičienė ir J. Adomaitienė teoriškai argumentavo projekto metodo svarbą, analizavo projektų taikymo privalumus ir trūkumus. V. Rajeckas, atsižvelgdamas į Lietuvos mokyklos reformos keliamus reikalavimus, aptarė mokymo metodų taikymą mokyklos praktikoje. N. Bižys, G. Linkaitytė, A. Valiuškevičiūtė ne tik teoriškai nagrinėjo mokymo metodus, vaikų intelekto, gebėjimų pažinimo būdus, bet ir pateikė daug praktinių pasiūlymų mokytojui. Į lietuvių kalbą yra išversta nemažai užsienio autorių darbų, skirtų aktyviems

mokymo metodams. Mokymąsi bendradarbiaujant ir šio metodo taikymo galimybes nagrinėjo B. Bennett, C. R. Bennett bei L. Stevahn. R. J. Arends aptarė mokymosi modelius: dėstymą, tiesioginį aiškinimą, mokymąsi bendradarbiaujant, mokymąsi tirti, klasės diskusijas ir kt. N. M. Grendstad pateikė susiliejančio ugdymo teorinius pagrindus ir metodiką. S. Leitner pateikė jo paties sukurtus mokymosi mokytis metodus. K. Tepperwein nagrinėjo užsienio kalbos mokymosi metodus.

Ir Lietuvoje, ir užsienyje yra daug kalbama apie aktyvaus mokymo(si) metodus, tačiau nenagrinėtos arba tik dalinai nagrinėtos aktyvaus mokymo(si) metodų istorinės ištakos. Apibendrinant Lietuvoje išleistas studijas apie aktyvaus mokymo(si) metodus, galima teigti, kad tik epizodiškai yra nagrinėta aktyvaus mokymo(si) metodų istorinė raida. Lietuvos mokslininkų darbuose dažniausiai pateikiami aktyvaus mokymo(si) metodų teoriniai pagrindai, jų taikymo galimybės, tačiau neatskleidžiami aktyviųjų metodų kilmės šalltiniai. Dažnai nagrinėjamas mokymasis bendradarbiaujant, tačiau neatskleidžiamos jo istorinės ištakos. Mokslininkų darbuose beveik neskiriama dėmesio aktyvaus mokymo(si) metodų taikymo galimybėms ir problemoms, mažai atlikta tyrimų aktyviųjų metodų taikymo klausimu, dažnai ignoruojamas istorinių tyrimų aspektas.

Lietuvos ir tarptautiniai švietimą reglamentuojantys dokumentai (Lietuvos švietimo įstatymas, Valstybinės švietimo strategijos 2003 – 2012 metų nuostatos, Europos mokymosi visą gyvenimą memorandumas, 1999 metų Bolonijos deklaracija ir kt.) keičia ugdymo koncepciją. Vykstant švietimo reformai, keliami nauji ugdymo tikslai ir uždaviniai, jiems įgyvendinti taikomos naujos technologijos, keičiamas ugdymo turinys. Nauja ugdymo turinio politika orientuota ne į žinių reprodukovimą, o į kritišką, interpretacinę santykį su žiniomis, pabrėžiama, jog svarbu įsisąmoninti žinias, gebėti jas pritaikyti įvairiose gyvenimiškose situacijose. Ugdymo kaita kelia kompetencijos ugdymo prioritetą, todėl svarbu ne tik perteikti ir perimti žinias, bet ir gebėti jas kritiškai įvertinti, panaudoti praktikoje, sureaguoti į besikeičiančio gyvenimo keliamus naujus reikalavimus. Šiandienos ugdymo turinio politiką padeda įgyvendinti aktyvaus mokymo(si) metodai. Aktyvaus mokymosi metodų esmę nusako siekis aktyvinti, daryti ugdytinį veiklų mokymo(si) procese. O tai skatina ugdytinį ne reprodukovoti, o interpretuoti įgytas žinias, ugdo kritinį mąstymą, savarankiško darbo įgūdžius, socialinius gebėjimus ir kitas šiuolaikiniam žmogui būtinas kompetencijas. Taigi mokymo(si) procese šiandien būtini aktyvaus mokymo(si) metodai, kad būtų įgyvendinti Lietuvos ir tarptautiniuose švietimo teisiniuose dokumentuose keliami ugdymo reikalavimai ir nuostatos.

Aktyvaus mokymosi metodai yra svarbūs ir dažnai taikomi šių dienų pamokose. Žinoma, aktyvaus mokymosi metodai turi ne tik privalumų, bet ir trūkumų. Istorija rodo, kad tradicinės didaktikos atstovai per daug vertino teikiamuosius metodus, nepritarė aktyvaus mokymosi metodams. Tuo tarpu „naujojo ugdymo“ krypties atstovai pervertino, per daug sureikšmino

aktyvaus mokymosi metodus, pasisakė prieš teikiamuosius. Įdomu, kokia šiandien vyrauja nuomonė tarp pedagogų praktikų apie teikiamuosius ir aktyvaus mokymosi metodus. Kyla klausimas: ar šiandien pedagogai sugeba efektyviai taikyti aktyvaus mokymosi metodus, su kokiomis problemomis jie susiduria. Šiandien akivaizdi aktyvaus mokymosi metodų svarba, jų aktualumas, nes aktyvieji metodai pirmiausia skatina mokinių kritiškai mąstyti. Todėl šiame darbe bus ne tik atskleidžiamos aktyvaus mokymosi metodų istorinės ištakos, bet ir tiriamos šiuolaikinės jų taikymo problemos, remiantis šių metodų taikymo lietuvių literatūros pamokose analize.

Tyrimo objektas - aktyvaus mokymo(si) metodai.

Tyrimo hipotezė: aktyvaus mokymo(si) metodai nuėjo ilgą istorinio vystymosi kelią, taikant juos, neišvengiamos problemos, tam tikri kraštutiniai.

Tyrimo tikslas - atskleisti aktyvaus mokymo(si) metodų istorines ištakas ir išanalizuoti galimas jų taikymo problemas.

Tyrimo uždaviniai:

1. Paanalizuoti aktyviųjų metodų sampratas istorinėje raidoje.
2. Panagrinėti aktyvaus mokymosi sampratą XX a. pradžios naujojoje pedagogikoje.
3. Atskleisti „aktyviosios mokyklos“ įtaką Lietuvos pedagogų ieškojimams mokymo(si) aktyvinimo srityje.
4. Išanalizuoti aktyviųjų metodų taikymo problemas lietuvių literatūros pamokose 10 klasėse.

Darbe naudojami teorinio, empirinio pobūdžio tyrimai, pasirinkti šie **metodai:** mokslinės literatūros šaltinių analizė ir interpretavimas, anketinė apklausa, pedagoginis stebėjimas, kiekybinė ir kokybinė gautų duomenų analizė bei interpretavimas.

Darbo struktūra

Teorinėje darbo dalyje nagrinėjamos aktyvaus mokymosi metodų istorinės ištakos, analizuojama jų raida istoriniuose laikotarpiuose: pirmykščio ugdymo, Antikos, Renesanso, Viduramžių, Švietimo epochos ir XIX a. pabaigoje - XX a. pradžioje.

Antrojoje darbo dalyje analizuojama, kaip Europos ir JAV aktyvaus mokymo(si) metodų idėjos veikė Lietuvos pedagoginę teoriją ir praktiką, atskleidžiama aktyvaus mokymo(si) metodų svarba šių dienų lietuvių kalbos ir literatūros pamokose.

Trečiojoje darbo dalyje pateikiama aktyvaus mokymo(si) metodų 10 klasių lietuvių literatūros pamokose tyrimo metodika, rezultatai bei jų apibendrinimas.

1. AKTYVAUS MOKYMO(SI) METODŲ KILMĖ IR RAIDA

1.1. Praktinis mėgdžiojamasis pirmykščio ugdymo pobūdis

Žmogaus ugdymas formavosi dar ankstyvame žmonijos raidos etape. Pirmykščiam arba ikiinstituciniam ugdymui būdinga:

1. Asimiliacija. Ugdymas vyko ne tiek žmogaus sąmoningo veikimo, kiek jo savaiminio aplinkos pasisavinimo būdu, kuriame svarbią vietą užėmė pavyzdys ir pamėgdžiojimas.
2. Gyvenimiškumas. Pirmykščio žmogaus vaikas buvo ugdomas paties gyvenimo. Ugdymu buvo siekiama naudoti ir praktiškumo, konkretumo.
3. Tradiciškumas. Vaikai ir suaugusieji kartojo ir tęsė genties tradicijas, laikėsi genties gyvenimo, dorovės normų.
4. Gamtiškumas. Gamtos daiktai, įvykiai ir reiškiniai buvo ugdymo priemonė, kuri teikė įvairius pamokymus ir paaiškinimus augančiam žmogui (*Vaitkevičius, 2001; Žilionis, 2003*).

Taigi pirmykščiame ugdyme vaikai stebėdami, mėgdžiodami perėmė tas žinias, kurios naudingos jų kasdieniniame gyvenime. Pirmykštėje bendruomenėje vaikai mokėsi natūralioje aplinkoje, žaidė, sekė pavyzdžiu, veikė su daiktais. Ir stebėjimai, ir žaidimai, ir gamtiškumo principas yra patys pirmieji aktyvaus mokymosi pradmenys. Svarbu pastebėti tai, kad vaikai tas žinias tiesiog perimdavo per praktiką ar pavyzdį, tačiau mažai svarstė apie tų žinių patikimumą, galbūt nežiūrėjo į įgytas žinias kritišku žvilgsniu. Galbūt tai, kad vaikai asimiliavo viską, kas yra gera, kas yra bloga, neskatino pirmykščio ugdymo pažangos. Bet pirmykštis vaikas buvo ugdomas gyvenimo ir gyvenimui. Tai atitiko jo prigimtinius poreikius praktiškai veikti, judėti ir tam tikra prasme tirti. Taigi mokymosi tikslus šiuo metu lemia gyvenimo reikalavimai ir vaiko prigimtinių poreikiai.

1.2. Antikos ir viduramžių ugdymo praktika

Jei pirmykščiame ugdyme žinios įgyjamos be kritikos ir analizės, tai antikos laikotarpiu pastebimi aktyvaus mokymosi metodų ir kritinio mąstymo pradmenys.

Graikų pedagoginei minčiai didžiausią įtaką turėjo Sokratas, Platonas, Aristotelis, Pitagoras, sofistai. Antikos laikotarpiu išryškėja aktyvaus mokymo(si) metodas – dialogas.

Sokratas vertino žmogų kaip asmenybę, reikalavo tirti ir pažinti save, apsispręsti ir veikti pagal savo įsitikinimus, pagal savo vidinį nusistatymą, kurį vadino dievų balsu žmogaus viduje.

Sokratas siekė, kad žmogus norėtų giliau pažinti pasaulį ir save, pats ieškotų ir rastų tiesą. Sokratas nesukilo prieš tradicijas kaip sofistai, tiesiog pats žmogus turėjo spręsti apie tradicijų teikiamų vertybių reikšmę ir pats apsispręsti ar jas priimti, ar atmesti. Anot Sokrato, žinojimas yra dorybė. Pagrindinis Sokrato metodo bruožas yra tiesos ieškojimas bendromis jėgomis. Sokratas – labiau tiesos ieškotojas, negu didaktikos specialistas, nes jis pats ieško tiesos, o ne tik moko, kaip ieškoti. Sokratišką dialogą sudaro klausimai ir atsakymai. Vykstant Sokrato dialogui, nėra tokių mokytojo ir mokinio santykių, kai mokytojas dėsto, o mokinys užsirašinėja; vienas perteikia tam tikrą žinių kiekį, o kitas tas žinias tiesiog mechaniškai priima ir įsimena. Sokrato dialoge yra du asmenys: nežinantys tiesos ir jos ieškantys. Sokrato dialoge klausimai aktyvina žmogaus atmintį, sužadina potencialius gebėjimus ir pasak filosofo, kiekvienas žmogus šio dialogo pagalba gali pats atrasti tiesą. Tiesa ne mechaniškai perduodama pašnekovui, o ji ieškoma ir randama sąmoningai, į pagalbą pasitelkiant argumentavimą. Taigi Sokratas žymus savo dialogo metodu, kurį galima būtų vadinti kritinio ir reflektivaus mąstymo ugdymo pradžia (*Dilytė, 1991; Maceina, 1939; Педагогика, 2005; Žilionis, 2003*).

Sokrato metodologijai (dialogui, diskusijai) būdingi du aspektai: negatyvusis ir pozityvusis. Pirmąjį jis vadino elenktika (elenktikos - nuginčijimo, demaskavimo menas), o antrąjį – majeutika (maieutike - pribuvėjos menas). Elenktikos metodu įrodoma, kad priešininkas klysta. Sokratas tai darė šitaip: ironiškai apsimesdavo priimęs klaidingą priešininko teiginį kaip teisingą; priešininkui kėlė tikrinančius klausimus ir griovė pašnekovo tariamąjį žinojimą, kol tas prisipažindavo, kad nieko nežino. Susidarius padėčiai be išeities (aporijai), loginiam keblumui, prasideda tikro, proto bendrybėmis pagrįsto žinojimo ieškojimas. Sokratas manė, kad, išaiškinus, atskleidus tariamąjį žinojimą, galima pasiekti tvirtą žinojimą. Žinojimas, kurio ieško Sokratas, yra praktinis žinojimas. Jo turinys – gėrio ir blogio pažinimas, tikslas - teisingas praktinis žinių taikymas. Išvengti klaidų padeda kritiškas tikrumo žiūrėjimas, tikrinimas. Majeutikos metodą Sokratas prilygina pribuvėjos menui. Tai euristinio pobūdžio metodas, kurį taikydamas, tiesos ieškojime padėjęjo vaidmenį Sokratas priskiria sau. Jis, klausinėdamas pašnekėsio dalyvį, siekia padėti pačiam pašnekovui surasti tiesą (*Filosofijos atlasas, 1998; Ksenofontas, 1993*).

Antikos laikotarpiu išryškėja ne tik kritinė mintis bei euristinis metodas, bet ir kalbama apie tai, kad mokymo(si) metodas turi sudominti ir motyvuoti mokinį, pasisakoma prieš prievartinio mokymo metodus.

Platonas kritikuoja prievartinį mokymą, nepitaria mokymo metodams, kurie verčia mokinį mokytis nesąmoningai. A. Maceina pastebėjo, kad Platonas, kalbėdamas apie mokymo metodą ir priemones, teigia, kad laisvas žmogus jokio mokslo negali mokytis kaip vergas, kad sieloje neišlieka tas žinojimas, kuris įgytas prievartos būdu. Pragmatizmo ir empirizmo idėjomis remiasi

aktyvaus mokymosi metodai. Jau Antikoje buvo įvertinta patyrimo ir praktinės naudos reikšmė ugdyme.

Aristotelio pedagoginės pažiūros taip pat turi sąsajų su aktyvaus mokymo(si) metodais. Aristotelio pedagoginėse pažiūrose svarbią vietą užima patyrimas. Aristotelis teigia, kad praktika rodo ir patirtis moko, kaip žmogui elgtis.

Graikų pedagogika turėjo įtakos romėnų pedagoginei minčiai. Senovės romėnai skelbė „*non scholae, sed vitae discimus*“. Matome, kad senovės romėnai manė esant svarbu, kad žinios būtų reikalingos gyvenimo praktikoje, kad ugdytinis gebėtų jas pritaikyti.

Romėnai kūrė utilitarišką ir praktišką kultūrą. Jie nesirūpino naujų idėjų kūrimu, nebuvo linkę ieškoti grynų idealų, todėl ir jų ugdymas pasižymėjo praktiškumu. Romėnų manymu, ugdymas reikšmingas tuo, kad suteikia žinių, yra naudingas ir tarnauja gyvenimui. Romėnų gyvenimiško ugdymo tikslas – žmogaus rengimas gyvenimui. Romėnai labiau vertino tą ugdymą, kuris perimamas ir tobulinamas pačiame gyvenime, įgytas pačiame gyvenime, o ne mokymo įstaigoje. Štai romėnų pedagoginės minties atstovas Seneka žmogaus ugdyme pirmenybę skyrė filosofijai. Filosofija Senekai ne tiek mokslas, kiek pats gyvenimas ir žmogaus veikimas jame. Nemažai aktyvaus mokymosi metodų apraiškų randama romėnų pedagogo Marko Fabijaus Kvintiliano darbe „Oratoriaus ugdymas“ (*Žilionis, 2003; Maceina, 1939*).

Taigi iš pagrindų keičiasi aktyvaus mokymosi samprata Antikoje, ypač Sokrato mokyme, sofistų sąjūdyje. Daugelio šiuolaikinių aktyviųjų metodų ištakos slypi Antikos pedagogikoje, pirmiausia Sokrato mokyme, kuris laikomas moderniosios pedagogikos pradininku.

Viduramžiai apibūdinami iš skirtingų pozicijų. Pasak vienu, viduramžiai – tai tamsusis laikotarpis, kada laikas sustoja ir įsivyrėja tyla po intensyvaus antikinio kultūrinio gyvenimo, kiti viduramžius apibūdina kaip nepaprasto dvasinio pakilimo, kūrybinio nusiteikimo laikotarpį. Šis viduramžių nusakymo prieštaravimas atsispindi ir ugdyme.

Viduramžiais dominavo teocentrizmas, todėl ir žmogaus ugdymas buvo teocentris. Įdomu tai, kad nors viduramžių bažnyčia atmetė antikinę kultūrą, visgi Sokrato dialogas, žinoma, kita forma, taikomas ir šiuo laikotarpiu. Alcuinui, viduramžių mokslininkui ir pedagogui praktikui, labiausiai rūpėjo perteikti tai, ką buvo laimėjusios senosios kultūros. Jis taikė dialoginį klausimų ir atsakymų metodą, kurio metu klausia ne mokytojas, bet mokinys, kuris nori sužinoti ir iš atsakymų išmolti. Mokytojas mįslingai ir simboliškai atsakinėdavo į mokinio klausimus ir šitaip mokydavo. Alcuinas savo atsakymais siekė sužadinti mokiniuose simbolinį pasaulio supratimą, nes viduramžių žmogus į daiktą ar reiškinį žiūrėjo ne realiai, bet simboliškai ir alegoriškai. Dėmesiu mąstymui, proto aktyvinimui garsėjo Basilijaus patarimai jaunimui apie knygų skaitymą, Jeronimo, šv. Augustino, T. Akviniečio ir kt. mokymas. Taip pat žinoma, kad viduramžių universitetuose disputai buvo kasdienis reiškinys (*Maceina, 1939; Vaitkevičius, 2001; Valatienė, 2002; Žilionis, 2003*).

1.3. Aktyviųjų metodų teoriniai pradmenys

Renesanso laikotarpiu atgyja antikinis kultūros, švietimo palikimas. Renesanse pomirtinio gyvenimo vaizdą keičia gyvenimo tikrovė (gamta ir jos turtai), viduramžių asketizmą, kūno marinimą – laisva, kritiška mintis. Laisvos, pasaulietiškos minties raiška pavadinta humanizmu. Renesanso mokykla keičia ne tik mokymo turinį, bet ir metodiką. Mokymo turinys tampa pasaulietiškesnis, gyvenimo faktai, įvykiai ir reiškiniai bei jų analizė - artimesni ir mokytojui, ir mokiniui. Didesnis dėmesys skiriamas vaikui, jo rengimui fiziniam ir protiniam darbui, žemiškajam gyvenimui. Renesanso rašytojai F. Rablė, E. Roterdamiėtis ir kiti kritikuoja scholastiką mokymo procese, mokymą, kai mokiniai turi iškalti knygas, citatas, jų nesuprasdami, atpasakoti tekstą nuo pradžios iki pabaigos ir atvirkščiai. Teigiama, kad naujas mokymo turinys turi būti perimamas ne pasyviu tylėjimu, bet samprotavimais, savo minties reiškimu. Rašytojai siūlo mokyti vaikus, sudarant jiems sąlygas stebėti gamtą, dangaus kūnus, organizuojant ekskursijas, taikant pokalbio metodą. Taigi Renesanso epochoje, kaip ir Antikoje, į vaiką žiūrima kaip į ugdymo objektą ir subjektą, siekiama aktyvinti jo paties veiklą mokymo procese.

Humanistinė Renesanso epochos mintis turėjo įtakos ir Renesanso mokyklų praktikai. Vienas primųjų pedagogų – humanistų praktikų – Vitorino da Feltrė įkūrė mokyklą „Džiaugsmo namai“. Šoje mokykloje buvo mokoma kabinetuose, laboratorijose ar gamtoje, kur mokiniai užsiėmė aktyvia veikla. Vyravo tiriamieji darbai – analitiniai stebėjimai, bandymai, eksperimentai (Vaitekvičius, 2001; Žilionis, 2003).

Kai kurie Renesanso epochos atstovai, pavyzdžiui M. Montenis, mokyklos reformos pagrindu laiko aktyvaus mokymosi metodų taikymą. Jis kritikuoja mokymo metodus, kuriais siekta suteikti kiek galima daugiau abstrakčių žinių. M. Montenis pabrėžia, jog žmogus nepasidaro geresnis ir protingesnis dėl didelio žinių kiekio. M. Montenis atkreipia dėmesį į tai, kad žinių kiekis ir tų žinių įsisavinimo kokybė yra du skirtingi dalykai. Svarbiausia – „*ne kas daugiau išmano, bet kas geriau išmano*“ (M. Montenis, 1983, p. 32). M. Montenis akcentuoja savarankiško, kritiško mąstymo svarbą, kuris leistų mokiniui pačiam pasirinkti, kuri teorija jam priimtina, kuri ne, kritiškai įvertinti autoritetų pateiktus teiginius. Jis siūlo svetimą mintį padaryti sava, sąmoningai ją suvokiant, kritiškai apgalvojant. Dėl to M. Montenis siūlo: „*tegul auklėtojas skatina mokinį tarsi per rėtį persijoti viską, ką jis jam kalba, tegul nieko jėga jam nekala į galvą remdamasis savo autoritetu ir įtaka*“ (M. Montenis, 1983, p.43). Šis M. Montenio teiginys rodo autoriaus požiūrį į aktyviuosius metodus, į kritinį mąstymą. M. Montenis ypač akcentuoja kritinio mąstymo svarbą. Jis ne vieną kartą pabrėžia, jog, jei mokslas suprantamas kaip žinių sanakaupa, jis visada ir liks šalia vaiko (Montenis, 1983).

Dž. Lokas aprašė džentelmeno ugdymą. Jis pasisakė už aktyviųjų mokymosi metodų taikymą ugdant džentelmeną, už gebėjimą daryti savarankiškus sprendimus, siūlė akelai nepasikliauti autoritetų nuomone. Dž. Lokas savo didaktines mintis išdėstė veikaluose „*Mintys apie auklėjimą*“, „*Esė apie žmogaus intelektą*“. Dž. Lokas kūdikį įvardija kaip „*tobula rasa*“, kuris ateina į pasaulį be daugybės idėjų, su kuriomis vėliau palaiapsniui susipažįsta. Dž. Lokas teigia, kad idėjos kyla iš patyrimo ir jutimų. Jis pažinimo procese taiko indukcinį – empirinį metodą. Dž. Lokas įvardija tris pažinimo būdus: intuityvųjį, įrodomąjį bei juslinį. Dž. Lokas - empiristas, patikimiausiu žinių šaltiniu laiko patyrimą, tačiau jis jungia jutiminį pažinimą su racionaliū, kuris padeda suvokti daiktų, reiškinių esmę, jų vidines savybes. Dž. Lokas veikalė „*The Conduct of the Understanding*“ ragina žmones naudoti kritinio mąstymo gebėjimus, nepriimti žinių remiantis pasitikėjimu, tikėjimu. Dž. Lokas vadinamas realiosios didaktikos pradininku (po Aristotelio), nes „džentelmeno“ mokymui siūlė vien realius, praktiškus dalykus, reikalingus praktiniame gyvenime. Dž. Lokas teigia, kad reiktų siekti ne žinių kiekybės, o sužadinti mokinių susidomėjimą mokslu. Organizuojant mokymą jis siūlė taikyti žaidimų metodą. Pasak Dž. Loko, mokymo tikslas – ne formuoti daug žinantį mokslininką, bet išmokyti patį mokinį suvokti žinias, rasti jas, kad jis ir pats galėtų mokytis išėjęs iš mokyklos. Jo nuomone, svarbu, kad mokiniai perimtų ne tik dalykų turinį, bet ir išmoktų kelti hipotezes, rasti sprendimus, kad išmoktų protauti, būtų smalsūs ir dorovingi, kadangi dorovės ugdymas galimas tik remiantis protu (Locke, 1964, 1965; Vaitkevičius, 2001).

1632 metais pasirodo J. A. Komenskio veikalas „*Didžioji didaktika, kaip universalus menas visus mokyti visko*“. Nuo J. A. Komenskio veikalo pasirodymo prasideda didaktikos teorijos istorija, kurios vystymosi kelyje kuriasi atskiros didaktinės sistemos. Atskiri autoriai pateikia skirtingas jų klasifikacijas. Tačiau ryškiausios yra dvi kryptys: tradicinės mokyklos didaktinė sistema ir „aktyviosios mokyklos“. Taigi viena jų – tradicinė (teorinė klasikinė) didaktinė sistema. Ši sistema, sukurta J. A. Komenskio, buvo tęsiama J. H. Pestalocio, J. F. Herbarto ir kt. Šioje sistemoje dominuoja mokymas, mokytojo, aktyvaus žinių perteikėjo, vaidmuo, griežta mokinių veiklos kontrolė. Tai mokymo mokykla.

Nors J. A. Komenskis, J. H. Pestalocis priskiriami tradicinei didaktinei sistemai, tačiau pastebime, kad ir J. A. Komenskis, ir J. H. Pestalocis pritaria, kad svarbus yra ne tik mokytojo aktyvus vaidmuo, bet ir vaiko aktyvi veikla. J. A. Komenskis, klasikinės pedagogikos teorijos kūrėjas ir jos pradininkas, teigia, kad viskas turi būti dėstoma vienu metodu, nes „*gamtinis metodas tiktai vienas ir jis pritaikinas visur*“ (J. A. Komenskis, 1927, p.152). J. A. Komenskio manymu, visi mokiniai tuo pačiu metu turėtų dirbti vieną darbą. Nors J. A. Komenskis pritaria autokratinei tvarkai mokykloje, mokytojui skiria viso mokymo proceso organizatoriaus vaidmenį, kuris yra atsakingas už mokinių išmokymą, visgi Renesanso epocha veikė ir J. A. Komenskio pasaulėžiūrą, jo didaktines pažiūras. Pirmiausia su aktyvaus mokymo(si) metodais siejasi J. A. Komenskio

didaktiniai principai. J. A. Komenskis mokymo teorijoje pagrindiniais principais laiko sąmoningumą ir aktyvumą. Šių principų esmė: kad būtų ugdomi mokinių kūrybiniai sugebėjimai ir savarankiška mintis, mokiniai turėtų įsisavinti tik gerai suvoktas žinias. J. A. Komenskis priekaištauja mechaniniam mokymui ir teigia, kad „*nieko nereikia mokytis atmintinai, išskyrus tai, ką vaikas suprato ir įsisavino*“ (J. A. Komenskis, 1986, p.47). J. A. Komenskis pritaria tyrinėjimo metodui, teigdamas, kad kitų išsakytas nuomones, pastabas apie įvairius daiktus ir reiškinius nėra taip svarbu iškalsti, svarbiausia pačiam tyrinėti ir atrasti savo tiesą. Pedagogo požiūrį į aktyvų mokymąsi iliustruoja visa apimantis tvirtinimas, jo didaktikos šerdis – „*imti išmintį ne iš knygų, bet iš dangaus ir žemės, iš ažuolų ir skroblių*“ (J. A. Komenskis, 1986, p.199). Kalbėdamas apie mokymo(si) metodus, J. A. Komenskis teigia, kad jie turėtų sietis su vaiko asmeniniu stebėjimu, su jo patirtimi. J. A. Komenskis mokytojams pateikia aukso taisyklę: „*viską, kiek galima, pristatyti jusslėms, būtent: matoma – regėjimui, girdima – klausai, užuodžiama – uoslei, valgoma - skoniui, liečiama – lietimui*“ (J. A. Komenskis, 1927, p.160). J. A. Komenskis reikalavo mokiniams leisti reikšti savo mintis, tirti, aktyviai veikti (Komenskis, 1927; Komenskis, 1986; Vaitkevičius, 2001).

Taigi Renesanso epochoje atgyja Antikos idėjos, laisva ir kritiška mintis, skelbiamos naujos pedagoginės idėjos, svarbu ne tik žinių gausa, bet ir jų įsisavinimo kokybė, svarbu ne atkartoti žinias, o jas įgyti savo patirties ir savarankiškų sprendimų pagalba. Renesanso epochą galima vadinti ir teorinės didaktikos pradžia, tuo pačiu ir aktyviųjų metodų teorinių pradmenų užuomazga.

1.4. Aktyviųjų metodų raida klasikinėje pedagogikoje (XVIII a. – XIX a. 1-ojoje pusėje)

Laikantis J. Vaitkevičiaus didaktinių sistemų klasifikacijos, po tradicinės didaktinės sistemos seka laisvojo, prigimtinio mokymo sistema, kurios žymiausi atstovai Ž. Ž. Ruso, E. Key, L. Tolstojus ir kt. Tačiau bene aršiausiai blogiui ugdyje pasipriešino Ž. Ž. Ruso. Jis teigia, kad žmogaus proto lavinimą, jo rengimą gyvenimui lemia ne išoriniai veiksniai, o vidinės paties žmogaus savybės, tokios kaip aktyvumas, smalsumas, ir paties žmogaus veikla. Taigi, pagal Ž. Ž. Ruso pedagogiką, turi būti skatinamas ugdytinio savarankiškumas, iniciatyvumas, neprimetama jam svetima valia ar reikalavimai. Kadangi ugdytinio prigimtinis poreikis – veikti, judėti, tirti, vadinasi, būtina sudaryti sąlygas jam pačiam mokytis. Ž. Ž. Ruso – ryškus pedocentristas. Nuo jo prasideda ryžtingas posūkis nuo autokratinės pedagogikos į pedocentrinę. Ž. Ž. Ruso ypač akcentuoja vaiko patirties, jo savarankiškų ieškojimų, tyrinėjimų svarbą mokyme. Mokytojui skiriamas patarėjo, padėjėjo vaidmuo. Mokytojas turi stebėti vaiką, nukreipti jo veiklą tam tikra linkme taip, kad vaikas šito nepajustų, nepastebėtų dirbtinai sudarytos situacijos. Ž. Ž. Ruso požiūris į mokymo aktyvinimą įkūnytas Emilio mokymosi patyrimo, jo tiesos ieškojimuose, klaidžiojimuose ir

atradimuose. Ž. Ž. Ruso skelbia vaiko prigimtine teisę į laisvę, kadangi prigimčiai atsiskleisti reikia laisvės. Ž. Ž. Ruso kritiškas civilizacijos atžvilgiu, teigia, kad aktyviai, savarankiškai mokytis ir tobulėti vaikas gali tik natūralioje aplinkoje, tai yra, gamtoje, kur ir atsiduria jo herojus Emilis. Ž. Ž. Ruso, kaip sensualistas, teigiamai vertina vaizdumo principą, kurį taiko naudodamas tik natūralius daiktus natūralioje aplinkoje. Jis siūlo mokyti vaikus ne klasėje, o gamtoje, vaikui stebint daiktus, reiškinius, veikiant su jais. Ž. Ž. Ruso kitaip nei J. A. Komenskis supranta gamtiškumo principą, kurį abu ypatingai akcentavo tik skirtingai. J. A. Komenskis siekia pajungti vaiką (mikrokosmą) gamtos (makrokosmo) dėsniams, o Ž. Ž. Ruso - leisti vaiko prigimčiai pačiai laisvai derintis prie gamtos, daiktų logikos ir iš jos mokytis pagal savo galimybes, polinkius, reikmes. Ž. Ž. Ruso jau tiesiai reikalauja ne perimti žinias, o jas tiesiog atrasti iš naujo (*Vaitkevičius, 2001*).

Ž. Ž. Ruso idėjos turėjo įtakos J. H. Pestalocio pedagoginėms pažiūroms, I. Kantui. Ypač Ž. Ž. Ruso idėjomis rėmėsi XX a. pradžios naujoji pedagogika.

J. H. Pestalocis, kaip ir Ž. Ž. Ruso, daug dėmesio skiria vaiko prigimčiai, tačiau jos nesureikšmina. J. H. Pestalocis kritikuoja scholastinį mokymo stilių, daug dėmesio skiria mokymo psichologizavimui, siūlo mokymo procese remtis vaiko veikla ir patirtimi. Jis akcentuoja, kad aktyvumas yra būtinas mokymosi procese. J. H. Pestalocis išskiria tris žmogaus prigimties jėgų rūšis: protinę, fizinę, dorovinę (dvasinę). Pasak jo, reikia lavinti protą, širdį ir rankas; žmogaus gebėjimai plėtojasi tikrai per aktyvią veiklą, kurios siekia pati prigimtis: „*akis nori matyti, ausis – girdėti, koja – eiti, ranka – imti <...> Protas siekia mąstyti*“ (*J. H. Pestalocis, 1989, p.20*). Anot J. H. Pestalocio, aktyvią žmogaus prigimtį reikia skatinti, o ne slopinti, tai yra, ugdymo procese daugiau remtis veikla, situacijomis, vengti tuščiažodžiavimo. J. H. Pestalocis pirmasis nuodugniai pagrindė lavinamąją mokymo funkciją (*Karčiauskienė 1989; Pestalocis, 1989*).

J. H. Pestalocio pasekėjas, pedagogas praktikas A. Dystervėgas teigia, jog kiekvienas metodas geras, jei skatina vaiką savarankiškai mąstyti. A. Dystervėgas pasisako už lavinamąjį dėstymo metodą, kuris dar kitaip vadinamas elementariuoju. Dėstant lavinamuoju metodu žadinamas mąstymas, nes nuo atskirų, konkrečių dalykų prieinama prie bendrų mokslo išvadų. Taigi šį lavinamąjį metodą galima vadinti ir induktyviniu. Pasak A. Dystervėgo „*bet kuris metodas blogas, jei pratina mokinį paprasčiausiai perimti žinias ar būti pasyviu, ir geras, jeigu skatina jo savaveiksmiškumą*“ (*A. Dystervėgas, 1988, p.47*). Jis akcentavo, jog mokymo procese turi dominuoti mąstymas, grindžiamas klausimais ir atsakymais, ieškojimais ir atradimais (*Dystervėgas, 1988*).

Jei A. Dystervėgas – kairysis pestalocininkas, kuriam nesvetimos Pestalocio humanistinės idėjos, tai J. F. Herbartas – dešinysis pestalocininkas, kuriam labiau artimos didžiojo šveicaru pedagogo didaktinės idėjos. J. F. Herbartas pratęsė J. H. Pestalocio veiklą. J. F. Herbartas, teorinės pedagogikos pagrindėjas, pirmasis išskyres mokymo proceso struktūrinius etapus, sukuria

intelektualinę didaktiką. Į pirmą vietą iškelia mokslą, kelia didelius reikalavimus mokytojui. Jo nuomone, mokytojas turi būti labai išsilavinęs, daug žinąs; mokytojui skiriamas žinių perteikėjo vaidmuo. Jis nagrinėjo mokymo aktyvinimo ir psychologizacijos klausimus. Griežtai pasisako prieš vienpusį mokymą, teigdamas, kad visi turi mokytis visko, viskuo domėtis. J. F. Herbartui ypač rūpi mokinio vidinis aktyvumas. Nors J. F. Herbartas mokymą suvokia kaip rimtą intelektualinį mokinių darbą, be jokių žaidimų, kurio metu ribojama laisva mokinių veikla, vis dėlto mokslininkas reikalauja, taikant įvairias mokymo formas ir metodus, skatinti mokinių domėjimąsi, vidinį aktyvumą, mokinių tiriamąją veiklą, vadovaujant ir perteikiant žinias mokytojui. Kita vertus, kritikuoja proto lavinimą aklai „išskalant“ ir perimant žinias (Vaitkevičius, 2001).

Labiausiai su aktyvaus mokymosi metodais siejasi Ž. Ž. Ruso ir J. H. Pestalocio pedagoginės idėjos. Šie autoriai ypatingai atsižvelgia į vaiko prigimtinių poreikių veikti, tirti, kurti. Šių pedagogų mintys artimos švietėjo, rašytojo, mokslininko J. V. Gėtės vienam iš jo teiginių: „teorija - sausa šaka, tačiau gyvenimo vaisingas medis žydi“ (J. V. Gėtė, 1962, p. 76). Ž. Ž. Ruso, J. H. Pestalocis ragina mokytis ne tik iš knygų, bet ir iš paties gyvenimo, daiktų ir reiškinių, su kuriais vaikas susiduria. J. F. Herbartas, teorinės didaktikos pagrindėjas, labiau pritaria teikiamiesiems metodams, tačiau ir jis pasisako už mokinio vidinį aktyvumą, už tiriamąją mokinio veiklą mokymo procese.

1.5. Aktyviųjų metodų raida „naujojo ugdymo“ teorijoje ir praktikoje XIX a. pab. – XX a. pr. Vakarų Europoje ir JAV

Aktyvaus mokymosi metodams skiria didelį dėmesį, siekia juos mokslininkai pagrįsti ir įdiegti pedagoginėje praktikoje „naujojo ugdymo“ sąjūdis Vakarų Europoje bei progresyvistinis judėjimas JAV. XIX amžiaus pabaigoje ir XX amžiaus pradžioje Ž. Ž. Ruso nepasiūlė ugdymo metodo, bet pateikė ugdymo(si) principus, kuriuos pritaikė „aktyvioji mokykla“. „Naujasis ugdymas“, progresyvistinis judėjimas daugiausia rėmėsi Ž. Ž. Ruso ir J. H. Pestalocio pedagoginėmis idėjomis.

XX a. pradžioje pedagogikoje vyravo dvi kryptys: tradicinė, herbartinė pedagogika ir „aktyviosios mokyklos“ kryptis, kuri dar vadinama „naująja mokykla“, „naujuoju ugdymu“ arba tiesiog XX a. pradžios naująja pedagogika. Visi šie pavadinimai vartojami kaip sinonimai. Kada naujosios pedagogikos idėjos diegiamos į mokyklų praktiką, kuriasi naujosios mokyklos.

XIX amžiaus pabaigoje – XX amžiaus pradžioje technikos pažanga, mokslo vystymasis, ekonominiai pokyčiai Europoje ir JAV kelia naujus reikalavimus mokyklai – ugdyti mąstantį, kūrybingą, savarankišką žmogų. Prasideda gyvos diskusijos pedagogikos teorijos ir mokyklos praktikos klausimais. Keliamas klausimas, kaip reformuoti mokyklas, kad jos atitiktų laikmečio reikalavimus. Plačios diskusijos vyksta Vakarų Europoje ir JAV. Šių diskusijų pagrindu kuriasi

naujosios pedagoginės srovės, kurių tikslas – reformuoti esamą tradicinę mokyklą. Kiekviena srovė turėjo savo išieties poziciją, bet jas visas jungė tokie principai, kaip pedocentrizmas, humaniškumas, meilė ir pagarba vaikui, jo savarankiškumo, aktyvumo, kūrybinio, kritinio mąstymo ugdymas, turinio gyvenimiškumas, aktyviųjų metodų principas. „Naujojo ugdymo“ sąjūdžio ieškojimai grindžiami darbo ir pilietinio auklėjimo pedagogikos, „veiksmo“, asmenybės, meninio auklėjimo, eksperimentinės, pragmatistinės pedagogikos idėjomis.

„Naujojo ugdymo“ sąjūdis intensyviai skelbia darbo mokyklos idėjas. Darbo mokyklos sąvokas pedagogikoje pradeda vartoti G. Keršenšteineris (Kerschensteiner), vienas žymiausių vokiečių „aktyviosios mokyklos“ teoretikų, darbo mokyklos ir pilietinio auklėjimo pedagogikos pagrindėjas. Reformuodamas mokyklas Miunchene, stengėsi tenkinti industrijos reikalavimus. Jis daug dėmesio skiria rankų darbams, cheminiams bandymams, medžio ir metalo darbams. Pagrindinė mokymosi vieta – ne klasė, o dirbtuvės, laboratorijos. G. Keršenšteineris mokymosi procesą labiau vertina nei mokymo. Anot G. Keršenšteinerio, vaikas turėtų išmokti naujas sąvokas dirbdamas, pats veikdamas, tai yra, turėtų įgyti žinias stebėdamas, eksperimentuodamas. Pasak G. Keršenšteinerio, savarankiškas dvasios darbas, kaip ir rankų darbas, yra vienas pagrindinių darbo mokyklos principų. Savarankiškas dvasios darbas, mokinio savarankiškumas, pasirinkimo principo taikymas padeda išvengti žinių perkrovimo, būdingo tradicinei pedagogikai, - mokinys įgyja žinių aktyviai veikdamas. G. Keršenšteineris mano, kad mokantis yra labai reikšminga vaiko savikontrolė. Jo nuomone, svarbu įpratinti vaiką, įprasminti jo vidinį poreikį kontroliuoti tai, ką pats padarė, sukūrė, nesvarbu, tai intelektualiniai, moraliniai dalykai ar techninė kūryba.

J. Laužikas pastebi, jog darbo mokyklos siekia skirtingų tikslų. Kaip pavyzdį pateikia Zeinigo (Seinig) darbo mokyklos praktiką. Zeinigas žymiai nutolo nuo grynai profesinio parengimo, rankų darbo mokyklų. Nors jis taip pat daug dėmesio skiria rankos lavinimui, bet jos vaidmuo visai kitoks, - autorius vadina „*kalbančiąja ranka*“. Ranka sužadina proto aktyvumą, išreiškia turimus vaizdinius, atvaizduoja naują medžiagą ir kt. Remiantis darbo mokyklos principais reformuojami ir vaikų darželiai: M. Montessori, F. Frėbelio, R. Šteinerio; vyksta ir kitos ikimokyklinio ugdymo reformos. G. Keršenšteinerio aktyvaus mokymosi samprata artima Dž. Diujo, A.Lajaus, E. Klaparedo ir kitų „aktyviosios mokyklos“ atstovų pozicijoms.

A. Lajus (Lay) – „veiksmo“ ir eksperimentinės pedagogikos atstovas, turėjęs įtakos Lietuvos pedagogikai. „Veiksmo pedagogikos“ esmė – griežtas žodinio mokymo, verbalizmo atmetimas, pritarimas veiklos principui, veiksmui, išraiškai mokant. Jis pasisako už pedagoginį eksperimentą, atliekamą natūraliomis sąlygomis. Pasak A. Lajaus, mokymas(is) turėtų vykti stebint, išgyvenant, patiriant. A. Lajus išskiria tris mokymo proceso etapus: suvokimą, perdirbimą ir išreiškimą. Anot jo, ypač svarbus išreiškimas žodžiu, vaizdu, piešimu, cheminiu bandymu, lipdymu, modeliu, inscenizavimu ir pan. Be to, jis pabrėžia ir mokinių aktyvios veiklos svarbą mokymosi procese. A.

Lajus išskiria visą ekspresijos sistemą: kūno (modeliavimą, eksperimentą), piešimo, matematinę ekspresiją, žvėrelių globą, augalų priežiūrą ir pan. Šias ekspresijos, aktyvumo, išraiškos formas sieja fizinis kūno judėjimas. A. Lajus, kaip ir G. Keršenšteineris, daug dėmesio mokymo procese skiria analitiniam stebėjimui. Stebėti – reiškia analizuoti.

Asmenybės pedagogikos atstovai H. Gaudigas, E. Lindė (Linde), E. Veberis, H. Šarelmanas (Scharrelmann) ir kiti asmenybės ugdymą supranta kaip išugdytą protinės veiklos savarankiškumą. Jie siekia, kad jų išugdyta asmenybė gebėtų įveikti vidinę suirutę, vidinius sutrikimus. J. Laužikas H. Gaudigą taip pat laiko savitos darbo mokyklos atstovu. H. Gaudigas remiasi aktyvumo, darbo principu. Tačiau H. Gaudigas išsiskiria iš kitų darbo mokyklos kūrėjų tuo, kad jis didelį dėmesį kreipia į asmenybės ugdymą. H. Gaudigas reikalauja *laisvo dvasinio veikimo principo taikymo* asmenybei ugdyti. Jis ypač vertina savarankišką mokinių darbą. H. Gaudigo laisvo protinio darbo mokyklos pagrindinis metodas – savarankiški mokinių klausimai, kylantys iš gyvenimo patirties bei dėstomos medžiagos. Pasak H. Gaudigo, ugdytiniui reikia leisti mokytis ir auklėtis pačiam, o mokytojo uždavinys - padėti jam galėti dirbti, įveikti sunkumus. H. Gaudigas atmeta erotematinį metodą, pabrėžia laisvanoriškumo principą, kuris skatina rinktis ne tik mokymo turinį, bet ir metodus, būdus, mokymo formas. Asmenybės pedagogikos atstovai daug dėmesio skiria mokytojų rengimui ir jo vaidmeniui ugdyme. Anot jų, mokytojas turi būti apdovanotas ir meniniais, ir techniniais sugebėjimais, gebėti laisvai disponuoti mokymo metodais

E. Kei (Key), individualistinės pedagogikos atstovė, teigia, kad mokytojas turėtų mokinius mokyti pastebėti ir išspręsti jiems iškilusias problemas, kad mokiniai patys gebėtų rasti priemones iškilusių uždavinių sprendimui. E. Kei nuomone, vaikas mokydamasis viską gali padaryti pats.

Naujoji pedagogika kitaip nei tradicinė žiūri ir į estetinį auklėjimą. Naujojoje pedagogikoje estetinis auklėjimas susijęs su asmenybės ugdymu. Meninio auklėjimo atstovas L. Gurlitas, kaip ir H. Gaudigas, B. Otto, mano, kad estetinis auklėjimas svarbus ugdant asmenybę, kadangi vaikas daugiau menininkas negu mokslininkas. Estetiniame auklėjime svarbus mokinio aktyvumas, nepritariama, kad mokinys tik pasyviai stebėtų meninį kūrinį, būtina, kad gėrėtųsi juo aktyviai. Vieni estetinio auklėjimo atstovai (K. Langė, E. Meimanas) teigia, jog tikrasis estetinis pasigėrėjimas įmanomas tik suvokus meninio kūrinio atlikimo techniką, kiti – jog svarbiausias meninio auklėjimo tikslas yra ugdyti vaiko kūrybines galias.

H. Spenseris – pozityvizmo pradininkas. Pasak jo, vienintelis žinių šaltinis yra patirtis, faktai. H. Spenseris pritaria aktyviems mokymo metodams – paieškoms, tiriamajam, probleminiam ir kt. H. Spenseris ugdymo tikslu laiko žmogaus parengimą geram gyvenimui, akcentuoja, kad būtina mokyti jį prisitaikyti prie realybės, siekti gerovės.

XIX amžiaus pabaigos – XX amžiaus pradžios naujųjų pedagoginių srovių teorinius pagrindus apjungė „aktyvioji mokykla“, dar kitaip vadinama „aktingaja“, „naująja mokykla“, kuri

savo pedagoginėje praktikoje nesiremia viena kuria pedagogine srove, o visas sroves sujungia į vieną visumą. „Aktyvioji mokykla“ - tai ryškiausia pedagoginė kryptis XX a. pradžioje, kritikavusi tradicinę mokyklą.

Šveicarų pedagogas A. Ferjeras, aktyvus naujųjų mokyklų šalininkas, rėmėjas, „aktyviosios mokyklos“ teorijos pagrindėjas. 1899 m. jis įkuria Tarptautinį naujųjų mokyklų susivienijimą, kuris 1912 m. Ženevoje reorganizuotas į Tarptautinį naujųjų mokyklų biurą, kuriam vadovavo A. Ferjeras (Ferriere) ir E. Klaparedas. „Naujosios mokyklos“ šalininkai 1921 m. susirinko į I Tarptautinį kongresą Ženevoje ir įkūrė „Tarptautinę naujojo auklėjimo lygą“, kuri koordinavo naujųjų mokyklų veiklą, turėjo savo spaudos centrus Ženevoje, Berlyne, Londone. A. Ferjeras suformulavo 30 „naujosios mokyklos“ reikalavimų, kurių net 15 turi įvykdyti ta mokykla, kuri norėtų vadintis naująja ir būti priimama į „Naujojo auklėjimo lygą“. Reikalavimus galima suskirstyti į šias sritis: fizinis lavinimas (1-10), protinis (11-20), dorovinis auklėjimas (21-30). Trumpai paminėsime protinio lavinimo reikalavimus, kuriuose labiausiai išryškėja aktyvaus mokymosi ypatumai:

Vienuoliktas – reikalaujama naujo protinio darbo organizavimo, ugdyti kritinį, savarankišką mąstymą, protinius sugebėjimus, taikant tiriamuosius mokymo metodus: stebėjimą, hipotezių kėlimą, problemos sprendimą ir jo tikrinimą, eksperimentą.

Dvyliktas - . sudaryti sąlygas lavinti, vystyti specialius vaiko gabumus, orientuoti juos į profesijos pasirinkimą.

Tryliktas - mokymas turi remtis faktais ir patirtimi. Pirma reiktų susipažinti su praktika, faktais, o tik po to mokytis teorijos.

Keturioliktas - mokydamasis vaikas turi būti aktyvus, veiklus ir protaudamas, ir konkrečiai veikdamas.

Penkioliktas - mokymo pagrindas – vaiko interesai, poreikiai, kurie yra daugiau savaiminiai, spontaniški.

Šešioliktas - individualizuoti mokymą.

Septynioliktas - taikyti ir kolektyvinio darbo formas.

„Naujoji mokykla“ teigia, kad labai svarbu išmokyti vaiką mokytis. „Naujoji mokykla“ pirmenybę teikia euristiniams, tiriamiesiems metodams, o ne erotematiniais ir ne teikiamiesiems. Tačiau randamieji, paieškos ir teikiamieji metodai turėtų vieni kitus remti ir papildyti. Vis tik naujosiose mokyklose tokio suderinamumo trūksta. „Naujoji mokykla“ moko mokinius per pasikalbėjimus, ekskursijas, mokinių individualius, grupinius ir bendrus tiriamojo pobūdžio darbus, dirbtuvėse, laboratorijose, sode, lauke, parke ir retkarčiais klasėje. „Aktyviojoje mokykloje“ keičiasi ir mokytojo vaidmuo: mokytojo mokymas sumažėja iki minimumo, mokinio savarankiškumas, savarankiškas mokymasis padidėja iki maksimumo kai kuriose naujosiose

mokyklose (*Herget, 1923; Lietuvos mokykla ir pedagoginė mintis 1918 - 1940 m.; Laužikas, 1997; Valatkienė, 1997*).

Dž. Diujis (John Dewey) – vienas žymiausių „aktyviosios“ mokyklos šalininkų, „veiklos pedagogikos“ atstovų. Jis kritikuoja J. F. Herbartą, o remiasi Ž. Ž. Ruso, J. H. Pestalocio idėjomis. Dž. Diujis – probleminio mokymo teorijos kūrėjas ir pradininkas. Jo „gyvenimo“ mokykloje ypač akcentuojamas savarankiškas mokinių darbas, tyrinėjimai, bandymai, eksperimentai, mokymasis to, kas įdomu bei naudinga. Dž. Diujis pragmatistinės filosofijos ir psichologijos pagrindu sukuria pragmatistinę pedagogiką. Mokslininkas ypač pabrėžia, kad į mokyklą reikia žiūrėti ne kaip į pasirengimą gyvenimui, o kaip į patį gyvenimą, tik labiau organizuotą. Senoji tradicinė mokykla siekė vaikus ruošti gyvenimui, bet ne per pačių vaikų gyvenimą, o per knygas, pamokslus ir kitokius pamokymus. Galima teigti, kad Dž. Diujis pakeičia požiūrį į bedrajį ugdymo tikslą, t.y., veda vaiką į gyvenimą per jo vaikišką gyvenimą. Dž. Diujo ir jo pasekėjų nuomone, gyvenimiškos situacijos padeda mokyti vaikus spręsti ne tik kasdienio gyvenimo problemas, bet ir pažintines. Taigi dviejų pagrindinių Dž. Diujo principų: mokykla – ne parengimas gyvenimui, o pats vaiko gyvenimas ir socializacijos principo - realizavimas mokyklos praktikoje neįmanomas be aktyviųjų metodų. Jo pagrindinis principas – svarbiausias reikalavimas mokymui – „mokymasis veikiant, dirbant“ (*learning by doing*).

Dž. Diujis mano, kad idėjos, žinios yra instrumentai žmogaus problemoms spręsti. Dėl šios priežasties Dž. Diujo filosofija vadinama ne tik pragmatizmu, bet ir instrumentalizmu. Teoriniai probleminio mokymo pagrindai pateikiami Dž. Diujo veikale „*How we think*“. Dž. Diujis teigia, kad mes produktyviai mąstome tada, kada susiduriame su problema. Didžiąją laiko dalį mes atliekame kasdienes ir įprastus veiksmus, esame neatidūs, nedėmesingi. Dž. Diujis pabrėžia, jeigu kilusi mintis priimama iškart – tai toks mąstymas nekritiškas, minimalios refleksijos. Mokslininkas pasisako už reflektyvų mąstymą. Dž. Diujis hipotezių kėlimą įvardija protavimo šerdimi. Šiame veikale Dž. Diujis parodo, kad idėjos gali būti problemų sprendimo priemonėmis. Mokslininkas teoriškai pagrindžia probleminio mąstymo metodą, išskiria ir aptaria problemos sprendimo etapus:

1. Susidūrimas su kliūtimi, su nežinomu reiškiniu. Pajaučiamas sunkumas, kurį sukelia patyrimo konfliktas.
2. Sunkumo, problemos apibrėžimas. Tiksliai nusakoma problemos apimtis ir ypatumai.
3. Galimo sprendimo pateikimas, formuluojamos įvairios hipotezės.
4. Hipotezės svarstymas – problemos sprendimas. Apmąstomos siūlymų reikšmės bei galimi rezultatai.
5. Hipotezės priėmimas arba atmetimas – sprendimo patikrinimas

Dž. Diujis kuria tiriamojo proceso metodų sistemą: paieškos, tiriamasis, problemų sprendimo metodas ir kt. Čia išryškėja Dž. Diujo mokymo teorijos pagrindinis principas – mokymasis veikiant, dirbant, kaip pagrindinis reikalavimas visiems mokymo(si) metodams (Дьюи, 1997; Kincheloe, 2004; Laužikas, 1997; Ozmon, 1996; Valatkienė, 1997).

Dž. Diujo teorijos pagrindu kuriasi tokios mokymo sistemos kaip „vadovaujamo mokymosi“, Daltono planas, Gary, Vinetkos, Detroito planai, projektų metodas ir kt. „Naujojo ugdymo“ idėjos įgyvendinamos mokyklų praktikoje. Apžvelgsime naująsias mokyklas Anglijoje, Prancūzijoje, Vokietijoje, JAV aktyviųjų metodų taikymo aspektu.

Anglijoje 1889 m. atsirado pirmoji „naujoji mokykla“. Šios mokyklos įkūrėja C. Redi, vėliau panašią mokyklą įsteigė J. H. Bedlis. C. Redi mokyklos įkūrimo metais H. E. Armstrongas pateikė euristinio metodo teorinius pagrindus. Kalbant apie Anglijos naujųjų mokyklų mokymo metodus, reikia pabrėžti, kad būdingiausi - probleminės užduotys, tiriamasis metodas, paieškos, probleminis ir kt. Apskritai dominuoja metodų įvairovė.

Pirmąją naujo tipo mokyklą Prancūzijoje, kuri atitiko visus jai pateiktus reikalavimus, *Ecole des Roches* įsteigė 1899 m. E. Demolenas (Demolins). G. Bertjeras mokykloje „*des Roches*“ įvedė daug turinio, formų ir metodų naujovių. G. Bertjeras savo praktikoje sujungė Ov. Decroly „interesų centrų“ metodą, V. Kilpatriko projektų ir jo paties teoriškai pagrįstą bei praktiškai taikytą „pagrindinio mokytojo“ metodą. „Pagrindinio mokytojo“ metodo esmė – visus dalykus dėsto vienas mokytojas, juos integruodamas. Ov. Decroly „interesų centrų“ metodas derino ugdymą su vaiko rengimu gyvenimui, pasak Ov. Decroly, „*gyvenimo mokykla gyvenimui*“. Užsiėmimai grupuojami apie dvi „centrines ašis“: vaiko poreikius, interesus ir vaiko santykį su aplinka. Taigi *Ecole des Roches* mokykla tapo šių mokyklinių sistemų aktyviųjų metodų, Prancūzijos pedagoginių tradicijų ir naujosios pedagogikos idėjų sinteze.

Prancūzijos pedagogikos teoretikas ir praktikas S. Frenė naudojo originalias mokymo organizavimo formas ir metodus: mokyklos spaustuvė, laisvieji tekstai, mokyklos laikraštis, tarpmokyklinis susirašinėjimas, mokinių ekskursijos, laisvasis tyrinėjimas, laisvasis piešimas, mokymo kortelės ir kt. (Valatkienė, 1997).

Reikšmingas įnašas į aktyviųjų metodų teoriją ir jų praktinį taikymą padarytas R. Kuzinė, P. Kergomar, R. Galio. R. Kuzinė, „naujojo ugdymo“ teoretikas ir praktikas, moksliai pagrindė grupinio darbo metodą. Svarbūs P. Kergomar pedagoginiai ieškojimai, skirti Motinos mokyklai, R. Galio bandymai teoriškai pagrįsti aktyvaus mokymo metodus.

Naujųjų mokyklų Vokietijoje pradininkas H. Litcas (Lietz). Jis 1898 m. organizavo naujas mokyklas Vokietijoje, kurias pavadino kaimiškais auklėjimo namais (židiniais, kolonijomis). Reikšminga H. Gaudigo „laisvo protinio darbo mokykla“. Pasak H. Gaudigo, „naujoji mokykla“ turėtų ugdyti laisvai mąstančią asmenybę, nes tik laisvas mąstymas sunaikina „masinį“ mąstymą.

Svarbūs B. Otto pedagoginiai ieškojimai, o ypač „*bendra laisvo pokalbio pamoka*“, kuri skatina protinę veiklą. Zeinigas originaliai pagrindė darbo mokyklos esmę ir jos būtinumą. Jis žmogų suvokė kaip „reginčiąją būtybę“ ir pabrėžė, jog būtina atsisakyti įprastų „klausymo – žodinių“ metodų („ausis – burna“), siūlė taikyti „regėjimo – lytėjimo“ („akis“ – „ranka“) metodus.

Tarp Vokietijos „naujųjų mokyklų“ žymi P. Peterseno (Petersen) sukurta mokymo sistema, pavadinta Jenos planu. P. Petersenas išgarsėjo kaip mokymo individualizavimo pradininkas Vakarų Europoje, teoretikas ir praktikas. Jenos plano sistema taip pat grindžiama aktyviaisiais mokymo metodais. Jenos plano sistemoje žinios perteikiamos įvedamuosiuose kursuose, toliau organizuojamas grupinis darbas, po jo – rateliai, kuriuose mokiniai ratu susėdę dalijasi savo mintimis su mokytojais, aiškinasi. Kitas etapas - techniniai darbai, pavyzdžiui, rankų darbai ir modeliavimas.

JAV naujųjų progresyvistinių mokyklų veikloje išskiriami du pedagoginio sąjūdžio etapai: ankstyvieji progresyvistai, - pradininkas F. Parkeris, F. Adleris, P. Serčas, Dž. Kenedis bei kt. pedagogai praktikai. Antrasis pedagoginių ieškojimų periodas, pagrįstas Dž. Diujo pragmatistine pedagogika, - V. Virtas, K. Uošburnas, E. Parkherst, V. Kilpatrikas. JAV „progresyvistinė mokykla“ siekia atsisakyti pamokos, kaip pagrindinės mokymo organizavimo formos, pasisako už grupinius užsiėmimus, už tokius mokymo metodus, kaip inscenizavimas, diskusijos, disputas, bandymai, stebėjimai, eksperimentai, probleminiai ir kt., kurie aktyvina mokinius mokymo procese, ugdo mokinių savarankiškumą, kritinį mąstymą.

Amerikos progresyvistų, F. Parkerio (Parker), F. Adlerio (Adler), P. Serčo (Search) ir kt. pagrindinis veiklos principas - pedocentrizmas, todėl, jų manymu, mokymo organizavimo formas ir metodus turi lemti spontaniški vaiko norai, jo interesai. F. Parkeris mokymą įvardija kaip tyrinėjimo procesą. P. Serčas pritaria savarankiškam individualiam darbui, kur mokytojas mokiniui padeda, kai šiam tos pagalbos prireikia. „Vadovaujamo mokymosi“ sistemos lyderis Dž. Kenedis (Kennedy) siekia sujungti kolektyvinį ir individualų mokymą. Šioje sistemoje mokytojas – ne pagrindinis informacijos šaltinis, o keliantis problemas ir padedantis ieškoti atsakymų į iškilusius klausimus, padedantis surasti reikiamus šaltinius. „Vadovaujamo mokymosi“ sistema buvo teoriškai pagrįsta ir taikoma Hol – Kvesto (Hall – Quest), J. Stormzando (Stormzand), S. Č. Parkerio, T. S. Brydo (Breed), K. Uošburno ir kt. Visų ankstyvųjų progresyvistų pedagoginius ieškojimus suvienija Gary planas, kurį 1907 m. pagrindė V. Virtas (W. Wirt). Pagrindinis Gary sistemos didaktinis principas – mokymasis veikiant; daug dėmesio čia skiriama žinių taikymui naujomis sąlygomis. Gary plane išskiriami šie mokymo proceso organizavimo etapai: kolektyviniai užsiėmimai klasėje, savarankiškas darbas laboratorijose, dirbtuvėje, bibliotekoje ir apibendrinimo etapas auditorijoje (referatai, pranešimai, diskusijos). Auditorija - ypatinga mokymo organizavimo forma, viso mokymo proceso ašis. Individualaus ir savarankiško darbo organizavimas, mokymo

individualizavimas taip pat būdingas K. Uošburno (C. Washburne) Vinetkos ir E. Parkherst Daltono planams. Visus pedagoginius ir metodinius ieškojimus XX amžiaus pradžioje JAV sujungia ir apibendrina projektų metodas. R. V. Stimsonas pedagogikoje įdiegia projektų metodo terminą. Projektų metodo sistemos šalininkai ir propaguotojai - Dž. Diujis, V. Kilpatrikas, E. Kolingsas, J.A. Stivensonas (Stevenson), V. Čartersas (W. Charters). E. Torndaikas (Torndike) ir kt. Teoriškai pagrindė projektų metodą V. Kilpatrikas ir E. Torndaikas (*Valatkienė, 1997*).

Apibendrinant galima teigti, kad XIX amžiaus pabaigoje – XX amžiaus pradžioje atsiranda naujosios pedagoginės srovės: darbo mokyklos ir pilietinio auklėjimo, „veiksmo“, eksperimentinė, asmenybės pedagogika ir kitos, kurios teoriškai pagrindžia ir propaguoja aktyvaus mokymosi metodus. Aktyvieji metodai vyrauja to meto Europos ir JAV mokyklų praktiniame patyrimo Nėra abejonės, kad aktyvaus mokymosi metodai efektyvi mokymo organizavimo forma. Tačiau pastebima, kad ir „naujojo ugdymo“ sąjūdis Vakarų Europoje, o ypač porgresyvistai JAV, taikydami aktyvaus mokymosi metodus, nuėjo į kraštutinumus. Jie per daug dėmesio skiria mokinio aktyviai veiklai, per plačiai supranta mokinio savarankiškumą, tai yra, kad mokinys viską gali padaryti pats, visiškai nekalba apie tai, jog mokymo(si) procese būtina derinti teikiamuosius ir aktyvaus mokymosi metodus. „Naujojo ugdymo“ sąjūdis Vakarų Europoje ir progresyvistinis judėjimas JAV turėjo įtakos ir Lietuvos pedagoginei minčiai.

2. „NAUJOJO UGDYMO“ SAJŪDŽIO ĮTAKA AKTYVAUS MOKYMOSI METODŲ RAIDAI LIETUVOJE (1918 – 1940)

2.1. Aktyviųjų metodų raida Lietuvoje iki XIX amžiaus

Keliamas klausimas, kaip aktyvieji metodai buvo traktuojami Lietuvos mokyklos istorinėje raidoje.

Mokymo organizavimo formos ir metodai ima keistis Lietuvoje XVII amžiuje. Pasikeitimų pradžia susijusi su jėzuitų kolegija, vėliau - Vilniaus universitetu. Kolegijos atidarymas pradėtas teologiniu disputu. Tai lėmė kolegijos, vėliau Vilniaus universiteto darbo kryptį bei metodus. Dažniausiai naudojamos mokymo formos - disputas, mokymasis atmintinai, klasikų veikalų analizavimas, praktinis išmoktų dalykų vaizdavimas, rašinių taisymas studentų jėgomis, dialogas, intelektualinės varžybos. Be paskaitų, disputų Vilniaus universitete buvo organizuojamos pratybos žinioms įtvirtinti, kurios dažnai virsdavo disputais. Jie buvo įvairiaus pobūdžio - savaitės disputacijos, mėnesinės disputacijos, mišrieji disputai. Studentai buvo mokomi ne tik perimti žinias, bet gebėti teiginius pagrįsti faktais, logika (*Lietuvos mokykla ir pedagoginė mintis XIII – XVII a., 1994; Vaitkevičius, 2001*).

Edukacinė komisija (1773 – 1793 m., Lietuvoje iki 1803), veikianti švietėjiškų idėjų, iš pagrindų pertvarkė Lietuvos švietimo sistemą – struktūrą, turinį, mokymo organizavimo formas ir metodus, mokytojų parengimą. Edukacinės komisijos dokumentuose buvo akcentuojami reikalavimai mokyklai: palaikyti gerus pedagoginius santykius, mokytis praktiškai taikyti žinias, mokant remtis vaizdumo, sąmoningumo, aktyvumo, laisvės, konkrečios patirties principais; plačiai naudoti praktinius metodus – matuoti, skaičiuoti, braižyti sode, lauke. Propaguojamas analitinis – indukcinis metodas, aktyvus mokymas ir mokymasis.

1773 m. Edukacinė komisija išspausdino savo Nuostatas, kur kreipiasi į visuomenę ir prašo, kad ji pateiktų siūlymų, kaip vykdyti švietimo reformą. Reikšmingiausi buvo A. Poplavskio ir J. Potockio pasiūlymai. J. Potockis Edukacinei komisijai pateikė projektą pavadinimu „*Mintys apie švietimą ir mokymą Lenkijoje*“. J. Potockis svarstė, kas yra blogai to meto švietimo įstaigose, pedagoginės minties ugdymo lyderiais laikė J. Ballexerdą, Dž. Loką, Ž. Ž. Ruso, F. Feneloną, siūlė remtis jų idėjomis. A. Poplavskis siūlė ugdyti mokinių kritinį mąstymą, daug laiko skirti įvairių mokytojų pateiktų ar lenkų bei lotynų autorių skatiniuose rastų problemų analizei. Jis siūlė polemizuoti net mokant Katekizmo (*Račkauskas, 1994*).

2.2. Aktyviųjų metodų raida XIX amžiuje – XX a. pradžioje

Nors devynioliktas amžius, ypač spaudos draudimo metai – sunkus laikotarpis Lietuvos mokyklai, šalies visuomenė dirbo nenuleisdama rankų. XIX a. antrojoje pusėje – XX amžiaus pradžioje Lietuva patyrė Rusijos imperijos okupacinę priespaudą. To meto vietos valdžia siekė reformuoti švietimą. Pertvarkant pradinį mokymą daug dėmesio skirta valdymo centralizacijai ir rusinimui. Pradėjo kurtis slaptosios mokyklos, kurios buvo vienos svarbiausių raštingumo plėtros ir kovos su rusinimu priemonių. XIX a. Kajetonas Aleknavičius (1804 – 1874) parengia „Elementorių“, kurio antrojoje dalyje yra 10 „kalbesių“ (pasikalbėjimų), kuriuose dialogais išdėstyti pamokymai. Tai didaktinės apysakos pradžia pedagoginėje spaudoje. K. Aleknavičius teigia, kad vaikai turi būti mokomi be prievartos, be baimės, o mokytojo ir mokinių santykiai turi remtis abipusiu pasitikėjimu. Jis siūlo mokinius mokyti įdomiai, pokalbio metodu. K. Aleknavičius pabrėžia mokyklos ir šeimos, mokslo ir gamtos glaudžius ryšius. Jis ragina įtraukti į mokymo procesą ir tėvus valstiečius, kurie vedžiodavo vaikus po laukus, aiškino žemės, gamtos ypatumus. Taigi autorius siūlo mokyti natūralioje aplinkoje ir aktyviai. M. Valančius (1801 – 1875) savo didaktiniais veikalais siekia gimtąja kalba šviesti ir auklėti vaikus bei suaugusius, pataria mokymą pajavairinti pasakojimais, žaidimais, pasivaikščiojimais gamtoje. Knygoje „*Antano Tretininko pasakojimas*“ M. Valančius parodo, kaip turi dirbti slaptosios mokyklos daraktorius, pabrėžia, jog svarbu, kad vaikas nebūtų mokslu bukinamas. Be to, pasak M. Valančiaus, mokytojas turi stengtis suprasti vaikus ir ieškoti būdų, kaip mokinį sudominti, kaip palengvinti mokymąsi. Jis siūlo mokymo turinį padaryti įdomų, patrauklų ne tik religiniu požiūriu, bet ir praktiškai. O Antanas Tatarė (1805 – 1889) propaguoja aktyvius dorovės ugdymo metodus – situacijos metodą ir kt. (*Aleknavičius, 1858; Karčiauskienė, 2002; Tatarė, 1899; Valančius, 1906*).

1904 metais panaikinamas lietuvių spaudos draudimas lotynišku raidynu. 1906 metais panaikinamos 1892 m. „Laikinosios taisyklės dėl bausmių už slaptųjų mokyklų steigimą“, tačiau po revoliucijos buvo stabdomos švietimo reformos, todėl šalia legalių mokyklų veikė ir nelegalios, įkurtos „Saulės“ ir „Žiburio“ draugijų. Pavykus išsikovoti kai kurias Rusijos imperijos nuolaidas socialiniame gyvenime ir švietime, Lietuvoje susidarė palankesnės sąlygos reikšintis pedagoginei minčiai. Plito periodinė ir kita lietuviška spauda, pasirodė pedagoginiai žurnalai „Mokykla“, „Mokytojas“ ir kita verstinė bei originali pedagoginė literatūra. Švietimo klausimus nagrinėjo ne tik įvairių profesijų inteligentai, bet ir lietuviai pedagogai. Švietimas tampa reikšmingu kovoje už tautos laisvę ir išlikimą, siekiama švietimo sistemos ir mokyklinio darbo demokratizavimo, mokymo ryšio su gyvenimu, ugdymo humanizavimo. Pedagoginės problemos sprendžiamos remiantis klasikine pedagogika (J. A. Komenskiu, J. H. Pestalociu ir kt.) bei naujosiomis XIX – XX

a. sandūros srovėmis. Svarbu pastebėti tai, kad, susipažinus su užsienio šalių švietimo kryptimis, buvo pabrėžiama, kad užsienio šalių švietimo patirtimi reikia remtis apgalvotai, būtina atsižvelgti į savo krašto, tautos ypatumus.

J. Adomaitis - Šernas kritikuoja tradicinę mokyklą, mokymą, paremtą muštru ir kalimu. J. Adomaičio - Šerno pedagoginės pažiūros išryškėja jo knygoje „*Etnologija, arba mokslas apie žemės tautas*“. Jo nuomone, mokyklos uždavinys – ne tik lavinti protines bei fizines asmens galias, bet ir ugdyti dvasiškai stiprias bei dorovingas asmenybes. J. Adomaičio - Šerno ugdymo proceso sampratai įtakos turėjo Dž. Diujo pragmatinė – instrumentinė pedagogika. Jis siūlo taikyti naujesnius, demokratiškesnius mokymo, pedagoginio bendravimo būdus. Taigi XIX a. pabaigoje Lietuvą pasiekia, nors ir sunkiai, reformistinio judėjimo Vakaruose idėjos, todėl pagyvėja diskusijos švietimo klausimais nelegalioje spaudoje - „Aušroje“, „Varpe“, „Apšvietoje“, „Ūkininke“. Aktyviai reiškiasi Petras Arminas, Petras Kriaučiūnas, lietuvių mokytojų mokytojas Tomas Žilinskas, taikantis aktyvius metodus ir kiti (*Šernas, 1900; Vaitkevičius, 2001*).

2.3. Didaktiniai ieškojimai Lietuvoje 1918 – 1940 m.

XIX a. pabaigoje – XX a. pradžioje prasidėjęs Vakarų Europoje ir JAV reformistinis „naujojo ugdymo“ sąjūdis rado atgarsį ir Lietuvos pedagogų ieškojimuose: M. Pečkauskaitės, G. Petkevičaitės – Bitės, J. Vabalo - Gudaičio, J. Laužiko, J. Geniušo, A. Vireliūno, A. Maceinos, M. Mačernio, S. Šalkauskio ir kt. darbuose.

1919 – 1940 metais Lietuvos pedagoginėje spaudoje pasirodo straipsniai, išleidžiamos knygos, vertimai, kuriais norima supažindinti visuomenę su „naujosios mokyklos“ teorija ir praktine patirtimi. To meto pedagoginė visuomenė, studijuodama pedagoginę literatūrą, lankydamosi kitų šalių mokyklose, susipažįsta su Dž. Diujo, G. Keršenšteinerio, A. Ferjero ir kt. darbais; su Amerikos, Anglijos, Vokietijos, Prancūzijos, Šveicarijos, Austrijos, Danijos, Suomijos, Norvegijos, Švedijos mokyklų praktika; su V. Kilpatriko projektų metodu, Ov. Dekroly „interesų centrų“ metodu, E. Parkherst Daltono ir K. Uošburno Vinetkos planais, M. Montessori metodu ir kitų teorijomis bei mokyklinėmis srovėmis. Ypač daug dėmesio skiriama G. Keršenšteinerio darbo mokyklos ir pilietinio auklėjimo pedagogikai, jos teoriniams principams, mokymo organizavimo formoms ir metodams, mokinių aktyvinimui, gyvenimiškam turiniui.

Trumpai apžvelgsime Lietuvos rašytojus, mokslininkus, pedagogus, kurie skleidė naujosios pedagogikos idėjas Lietuvoje ir pritarė aktyviųjų metodų plėtrai Lietuvos mokyklų praktikoje.

J. Šliūpas – lietuviškos mokslinės didaktikos pradininkas. Jis kūrybiškai pritaiko kitų šalių (daugiausia Vakarų Europos) pedagogų, filosofų bei psichologų idėjas Lietuvos mokykloje. J. Šliūpo pedagoginės pažiūros atsiskleidžia jo darbe „*Koks privalo būti vaikų auginimas ir*

auklėjimas“. Pasak mokslininko, mokymasis atmintinai bukina vaikus. J. Šliūpas kritikuoja mokyklas, kuriose mokiniai vienpusiškai lavinami, žinios pateikiamos be analizės, be sistemos. J. Šliūpas taip pat pastebi, kad mokymo turinys per daug abstraktus, sudėtingas, perteikiamas nuobodžiai, nemotyvuojant mokinių. Pasak J. Šliūpo, mokymas neturi būti atsietas nuo praktikos, nuo gyvenimo, mokiniai įgytas žinias turėtų gebėti taikyti praktiškai įvairių pratybų, išvykų į gamtą ir kitos veiklos metu (*Bukauskienė, 1993; Šliūpas, 1908; Vaitkevičius, 2001*).

G. Petkevičaitė - Bitė manė esant svarbu, kad mokiniai ne tik perimtų žinias, bet ir jas suvoktų, gebėtų pritaikyti įvairiose situacijose. G. Petkevičaitė - Bitė mokinio prigimtyje ieško kūrybinių galių. Jos manymu, mokytojas, ugdydamas protines mokinio galias, kūrybiškumą, jo asmenybę, turėtų gebėti vaizdžiai ir įtaigiai perteikti mokymo turinį, įtraukti mokinį į aktyvią, įvairiapusę veiklą, sukelti jo susidomėjimą ir gėrėjimąsi veikla bei jos rezultatais, sieti mokymą(si) su fiziniu darbu ir gyvenimu. Pasak G. Petkevičaitės - Bitės, „mokykla esanti tam, kad jaunimas įgytų brangiausias pasaulyje turtus: išlavintą protą, jautrią širdį ir pasiryžimą dirbuotis žmonių naudai“ (*G. Petkevičaitė – Bitė, 1968, p.454*). G. Petkevičaitės - Bitės išskirti pagrindiniai didaktiniai principai nėra tradiciniai: pažinti mokinį ir atsižvelgti į kiekvieno mokinio individualias ypatybes; mokymo vaizdumas, mokėjimas teikti džiaugsmą, sieti mokymą su gyvenimu ir darbu (*Baukauskienė, 1988; Petkevičaitė – Bitė, 1968*).

Apie mokinių individualių asmenybės savybių pažinimą kalba ir M. Pečkauskaitė – Šatrijos Ragana. 1912 metais „Draugijoje“ pasirodo M. Pečkauskaitės straipsnis „Kaip žmonės pastebi?“, kuriame, vadovaudamasi A. Binė metodika, aprašo savo mokinių pastabumo tyrimą ir tyrimo rezultatus. M. Pečkauskaitė prieina prie išvados, kad psichologiškas įvairių asmenybės tipų pažinimas rodo, kad kiekvienas vaikas yra individualus, ir todėl reiktų juos skatinti rašyti „*liuosąją rašinį*“. Pasak rašytojos, mokiniui turėtų būti suteikta galimybė pasirinkti rašinio temą, formą. M. Pečkauskaitė, remdamasi F. Fiorsterio darbais, parašo knygas „*Motina auklėtoja*“, „*Mergaitės kelias*“. Šitaip Lietuvoje ji išpopuliarino naujosios pedagogikos atstovo F. Fiorsterio pedagogines idėjas (*Pečkauskaitė, 1912, 1992, 1998*).

V. Čepinskis auklėjimą aiškina „naujosios mokyklos“ požiūriu. Jis teigiamai vertina eksperimentinius, euristinius mokymo(si) metodus. Šis mokslininkas siekia, kad universitetas ne tik gerai parengtų būsimus pedagogus, bet ir padėtų mokyklai tvarkyti mokymo turinį, rengti vadovėlius, propaguoti pažangius mokymo metodus. Komentuodamas skyrių „Mokykla“ Lietuvos Respublikos Konstitucijoje, V. Čepinskis pažymi, kad mokyklos uždavinys – „*harmoningas jaunimo kūno ir sielos auklėjimas*“, mokyklos tikslas – suteikti žinių apie gyvenimą ir pasaulį ir išvystyti gebėjimus savarankiškai mąstyti ir veikti (*Čepinskis, 1921, p.26*).

J. Laužikas buvo gerai susipažinęs su užsienio šalių mokyklų praktika, todėl „naujosios mokyklos“ kryptį, taip vadinamą „aktyviają mokyklą“, pristato išsamiai. J. Laužikas kritikuoja

„trafaretinį verbalizmą ir mechanizmą“, vienintelę pedagoginio proceso priemonę – žodį. Mokslininkas pritaria prof. A. Messeriui, kuris senąją mokyklą pavadino „pamokų fabrika“. J. Laužikas kritikuoja Herbartą ir senąją mokyklą, kuri neugdė gebėjimo pritaikyti žinių gyvenimiškoje situacijoje. Pasak J. Laužiko, „ta svetima abstrakcinė medžiaga nekūrė vaiko sieloje minčių raidos“ (J. Laužikas, 1934, p.22). J. Laužikas pateikia tezes Lietuvos mokyklos reformai. Kalbėdamas apie ugdymo idealus ir tikslus, jis teigia, kad reikia „ugdyti veiklią, ieškančią, tiriančią, kuriančią ir ugdančią savo vertybes asmenybę“ (J. Laužikas, 1993, p. 215). Taigi J. Laužikas pritaria aktyviam mokymuisi, mano, jog ugdytinis pats turi ieškoti atsakymų į iškilusius klausimus, gebėti spręsti problemas, tirti, kurti bei kartu patirti veiklos bei atradimų džiaugsmą. J. Laužikas atkreipia dėmesį į tai, kad reikia mokinius mokyti mokytis, dirbti savarankiškai, lavinti jų mąstymą. Mokytojo uždavinys – nurodyti mokiniui mokymosi šaltinį bei metodą. J. Laužikas, pritarėdamas „naujosios mokyklos“ idėjoms, Lietuvos mokyklos reformos gairėse aptaria mokymo metodus. Anot J. Laužiko, mokykloje veikla turėtų prasidėti žaidimais, dainomis, pasikalbėjimais ir pasivaikščiavimais. Visa tai siejama su stebėjimais, ieškojimais, tyrimais, išradimais, įvairių darbų gaminimu. J. Laužikas nepritaria „suolų“ sistemai, siūlo mokinių darbą organizuoti ir individualiai, ir grupėmis (Laužikas, 1934; Laužikas, 1993; Laužikas, 1997, T.2,T.3)

S. Šalkauskis, būdamas labiau herbartinės pedagogikos šalininkas, pritaria „naujojo ugdymo“ idėjoms, tačiau, kaip ir J. Laužikas, vengia „aktyviosios mokyklos“ kraštutinumų. S. Šalkauskis savo didaktikoje išskiria du metodus: tetinį (teikiamąjį) ir euristinį. Jo nuomone, euristinis metodas, kai aktyvūs mokiniai, yra šiuolaikiškesnis. S. Šalkauskis atkreipia dėmesį, kad, taikant teikiamąjį metodą, nebūtinai mokinytis yra visiškai pasyvus, kaip ir taikant euristinį metodą, nebūtinai mokytojas yra visiškai pasyvus. Be to, S. Šalkauskis pabrėžia, kad mokymo procese reikia derinti teikiamuosius ir euristinius metodus, pasak jo „joks pilnas ir tikslingas mokymo darbas negali apsieiti nei be tetinio, nei be heuristinio metodo“ (S. Šalkauskis, 1992, p.89). Taigi S. Šalkauskis daug dėmesio skiria mokiniui, jo nuostatoms, interesams, poreikiams, galimybėms, aktyvumui. Šias vidines sėkmingo mokymosi sąlygas S. Šalkauskis sieja su išorinėmis sėkmingo mokymo(si) sąlygomis - mokytojo vadovavimu mokiniui mokantis, mokytojo ir mokinių bendravimu ir bendradarbiavimu. Tačiau S. Šalkauskis savo didaktikoje pasisako prieš bet kokius kraštutinumus, ko neišvengė „naujoji mokykla“, ypač Dž. Diujo teorija ir ja grindžiama praktika (Šalkauskis 1992).

Storosta - Vydūnas pasisako už praktinę vaikų veiklą, tikrąjį dalyko žinojimą, įgytą stebėjimu, pojūčiais. Pasak jo, „nereikia vaiką „mokslu“ kvailinti, nereikia užmušt jo jutimo galią“ (Vydūnas, 1922, p.19). Vydūnas siūlo mokant vaikus organizuoti praktinę veiklą, kurios metu vaikai patirties įgytų stebėdami, jausdami, girdėdami, užuosdami, ragaudami. Vydūnas mokymo(si) procesą suvokia kaip mokinių ir mokytojų veiklą, kur dominuojantį vaidmenį atlieka mokiniai,

vyrauja jų savarankiškas, aktyvus darbas. Vydūnas mano, kad mokinys turėtų būti aktyvus ir fiziškai, ir psichiškai, ir protu, ir dvasia, todėl mokytojui skiria patarėjo vaidmenį (Vydūnas, 1922).

A. Maceina sukuria tautinio auklėjimo teoriją. Pasak A. Maceinos, darbo metodą galima pritaikyti tautiniam auklėjimui, nes „darbo metode tautinis auklėjimas vykdo visus pagrindinius savo uždavinius“ (A. Maceina, 1990, p.156).

J. Vabalas - Gudaitis „Pedagogikos paskaitose“ (1924) ir straipsnyje „Naujų kelių ieškojimas pedagogikoje“ (1928) paskaitų kurse, skirtame vaiko psichologijai, aiškina „naujosios mokyklos“ taikymo galimybes Lietuvoje, teigiamai vertina jos ieškojimus. Šis pedagogas ir psichologas ugdymo procese atkreipia dėmesį ne tik į tėvų ir mokytojų poveikį ugdytiniui, bet ir į mokinį, kaip aktyvų poveikio objektą ir subjektą. J. Vabalas - Gudaitis kritikuoja tradicinį mokymą, teigia, kad mokymas nėra tik žinių perdavimas. Mokslininkas pažymi, kad, jei žinios perduodamos tik žodžiais, ir tie žodžiai tiksliai iškalami, dažnai jų net nesuprantant, tai toks mokymas yra tik „išviršinis vyksmas“, toks žodis trukdo mąstyti, tampa „intelektiniu slogučiu“. J. Vabalas - Gudaitis pabrėžia, kad vaikas turėtų nuolat intelektualiai bendrauti su kitais, pasikalbėti ir pasiginčyti, analizuoti išgirstus žodžius, mintis, nes mokymas – tai procesas, kai „vaiko mokslis žodžių turinys iš palengvo priartėja prie mokytojo žodžių turinio“ (J. Vabalas - Gudaitis, 1983, p.154). Pasak J. Vabalas - Gudaičio, „mokymas yra intelekto ugdymas arba intelektinio darbingumo didinimas“ (J. Vabalas - Gudaitis 1983, p.154). Tačiau jis, kaip ir J. Laužikas, ugdant protines galias, siūlo aktyvinti ugdytinį (Vabalas – Gudaitis, 1983).

J. Geniušas, vienas pirmųjų rašęs istorijos dėstymo metodikos vadovėlius mokytojams („Epizodiškojo istorijos kurso metodika“, 1927), literatūros mokymo bei kalbos ugdymo ir kitais klausimais, buvo gana stipriai paveiktas naujosios pedagogikos idėjų. J. Geniušas pritaria „veiksmo pedagogikos“ ir „darbo mokyklos“ idėjoms, pasisako už mokinių aktyvinimą mokymo procese, už glaudų teorijos ir praktikos ryšį. Autorius išskiria tris istorijos dėstymo principus: natūralumo, vaizdumo ir aktyvumo. Natūralumo principu grindžiamas mokymas turėtų būti suderintas su vaiko pažintinių procesų raida. Vaizdumo principą J. Geniušas apibūdina kaip pasyvų, kuris mokymą žodžiu papildo stebėjimu ir žiūrėjimu. Todėl J. Geniušas pabrėžia, kad šalia vaizdumo principo mokytojas turėtų taikyti veiklos (aktyvumo) principą. J. Geniušas teigiamai vertina kraštotylinį principą, mokymo vaizdumą, aktyvumą, prieinamumą, savarankiškumą. Pedagogas pabrėžia motorinės veiklos reikšmę įsisavinant žinias, atkreipia dėmesį į tokias veiklas kaip piešimas, lipdymas, inscenizavimas. J. Geniušui bene artimiausios A. Lajaus „veiksmo pedagogikos“ idėjos. Jis, panašiai kaip ir A. Lajus, pabrėžia, jog svarbiausia, kad vaikas galėtų ne tik išgirsti ir pamatyti tai, ką jam mokytojas pasakoja ir rodo, bet ir savarankiškai visa tai perdirbti: žodžiu, raštu, piešimu, lipdymu, rankų darbais ar pagaliau žaidimu visa tai išreikšti. Vadinasi, ne tik mokytojo žodis, bet ir paties vaiko veikla bei aktyvumas yra reikšmingi ugdymo procese. J. Geniušas, kaip ir S.

Šalkauskis, pasisako už teikiamųjų ir aktyvaus mokymosi metodų dermę mokymo(si) procese, už sąmoningą mokymąsi. Aptardamas raiškiojo skaitymo pagrindus, autorius akcentuoja raiškų ir sąmoningą skaitymą įsigilinant ir suvokiant kūrinio reikšmę ir prasmę. Jis kritikuoja beprasmį skaitymą, nes šitaip skaitydamas mokinys tik fiksuoja grafinį žodžio vaizdą, fonemų skambesį, o tai primena „kalimą“. J. Geniušas kaip mokymo ir auklėjimo priemonę išskiria dramatinumą ir inscenizavimą. Autorius pastebi, kad Vakarų Europos, o ypač Amerikos mokyklose yra populiarūs dramatinumo ir inscenizavimo metodai. Pasak J. Geniušo, dramatinumą ir inscenizavimą ypač naudinga ir patogu taikyti tuose mokomuosiuose dalykuose, kuriuose sunkiau pritaikyti rankų darbelius, tai yra, istorijos ir gimtosios kalbos pamokose. J. Geniušas kritikuoja Lietuvos švietimo politiką, teigia, kad mokykla turėtų sietis su gyvenimu, ugdyti mokinių savarankiškumą, pabrėžia, jog būtina tobulinti mokytojų rengimą (*Geniušas, 1927; Geniušas, 1968*).

Veiksmo pedagogika domėjosi ir M. Mačernis. Jis pedagogikos klausimais rašė pedagoginėje spaudoje, išleido „Aritmetikos metodikos“ pirmąją dalį, kurioje daug dėmesio skyrė mokymo ryšiui su gyvenimu. M. Mačernio studija „Veiklos mokyklos didaktika“ yra išspausdinta per dvi „Pedagoginio metraščio“ dalis. Jis pateikė istorinę veiklos principo atsiradimo apžvalgą, nagrinėjo, kaip įvairių laikotarpių pedagogai suprato veiklos principą, kokiais būdais siekė ugdyti mokinių savarankiškumą. M. Mačernis ypač plačiai aptarė G. Keršenšteinerio ir H. Gaudigo ugdymo sistemas. Šioje studijoje jis pateikia teorinius veiklos mokyklos didaktikos pagrindus. M. Mačernio tikslas – atskleisti naujosios mokyklos esmę. Autoriaus nuomone, mokytojai klysta manydami, kad tik rankų darbais įgyvendins tos mokyklos principus. Pasak M. Mačernio, darbo arba veiklos mokykla, turėtų siekti išplėtoti didžiausią mokinių saviveiklą, kad mokinys pats, mokytojui padedant, vystytų savo gebėjimus. Kalbėdamas apie aritmetikos mokymą, jis pateikia reikalavimus uždavinių parinkimui. Vienas jų – uždaviniai turi būti susiję su mokinių veiklumu, aktyvumu. Taigi M. Mačernis pasisako už aktyviųjų metodų taikymą mokymo(si) procese, mokytojo, kaip parengtos medžiagos perteikėjo, vaidmenį keičia vadovavimu savarankiškam mokinių darbui (*Mačernis, 1937, 1938*).

M. Grigonio (1889 – 1971) literatūros mokymo metodika parašyta „naujojo ugdymo“ idėjų dvasioje. Jis pabrėžia, kad per literatūros pamokas būtinai turi būti taikomas „darbo mokyklos“ veiklos principas, pasisako prieš „lekcijinį“ literatūros mokymą. M. Grigonis pritarė literatūrinių vakarų, kuriuose mokiniai literatūrinėmis temomis skaito referatus bei vyksta debatai, organizavimui. Kita vertus, M. Grigonis, kaip ir S. Šalkauskis, buvo herbartinės pedagogikos šalininkas, todėl labai aštriai tradicinės mokyklos nekritikavo (*Grigonis, 1924*).

J. Murka, kaip ir M. Grigonis, pritarė darbo mokyklos idėjoms. J. Murkos „*Metodikos etiudai*“ – viena pirmųjų mokymo metodų ieškojimo knyga Lietuvoje. Jo nuomone, mokyklose turėtų būti taikomi darbo metodai, nes mokydami šiais metodais mokiniai ne tik įgyja žinių, kaip

reikia atlikti tam tikrą užduotį, išspręsti problemą, bet ir sugeba tai padaryti. Pasak J. Murkos, svarbu, kad mokymo turinys būtų gyvenimiškas, kad mokiniai gebėtų žinias pritaikyti praktiškai (Murka, 1919).

J. Norkaus (1893 – 1960) darbai skirti istorijos, lietuvių kalbos ir literatūros mokymui, nagrinėjantys ir metodų klausimus. Jis pirmasis lietuvių pedagoginėje spaudoje pradėjo rašyti apie JAV paplitusį laboratorinį metodą ir lituanistinį kabinetą, skirtus mokinio savarankiškumui ugdyti bei mokytojo darbui palengvinti. Jis pabrėžia, kad lekcijinis metodas, kuris nesuteikia progos pasireikšti mokiniams, turėtų būti taikomas tik išimtiniais atvejais. Taigi ir J. Norkus pasisako už teikiamųjų ir aktyvaus mokymosi metodų derinimą. Jis rekomenduoja taikyti „*paprastą literatūrinį pasikalbėjimą*“, laikydamas jį taip pat ir būdu literatūrai pažinti. J. Norkus pateikia laboratorinio pokalbio organizavimo metodiką. Autorius svarbia literatūrinio lavinimo priemone laiko literatūrinius vakarėlius. Jis propoguoja ir literatūros mėgėjų kuopelių veiklą, mano, jog mokiniai turėtų „tirti“ klasėje nagrinėjamus rašytojus ir kūrinius, po to klausytis vieni kitų pranešimų, referatų, dalintis nuomonėmis, deklamuoti, leisti savo literatūrinį laikraštėlį. Visi šie metodai naujosiose mokyklose buvo plačiai naudojami (Norkus, 1926).

Z. Kuzmickis pritaria „naujojo auklėjimo“ pedagogams, kurie teigia, kad mokoma ne tikta žodžiais bei knygomis, bet ir praktiniais darbais, kad svarbu ugdyti mokinių savarankiškumą. Z. Kuzmickis nepitaria tradiciniam literatūros mokymui, kuris riboja mokinio savarankiškumą, remiasi vadovėlio „kalimu“. Z. Kuzmickis - aktyvios mokinio veiklos organizavimo šalininkas. Z. Kuzmickis siūlo mokykloje sukurti mokyklinį teatrą, inscenizuoti tautosakas ar kitos rūšies literatūros kūrinius. Jis teigia, kad mokykla turėtų būti ne kalėjimas, o gražus pasakiškas sodas, kuris teikia jėgų ir kūnui, dvasiai. O kelias į tą gražų sodą eina per mokyklinį teatrą. Z. Kuzmickis, kaip ir J. Norkus, propaguoja laboratorinį literatūros dėstymo metodą. Šis metodas remiasi mokinių iniciatyva ir saviveiksmiškumu, savarankiškumu. Jo nuomone, literatūros pamokoje turėtų vykti kūrėjų kūrybos nagrinėjimas ir žadinama pačių mokinių kūryba. Z. Kuzmickis rekomenduoja visą eilę aktyviųjų metodų mokinių kūrybai, aktyvumui žadinti: laisvosios temos, mokinių laikraštėliai, literatūros vakarai, diskusijos, lekcijos, literatūriniai teismai, ekskursijos. Remdamasis laboratoriniu metodu, mokytojas literatūros kūrinius turėtų nagrinėti heurezinių (euristinių) klausimų būdu. Z. Kuzmickis, kaip ir S. Šalkauskis, M. Grigonis, J. Geniušas ir kiti, neneigia lekcijų metodo reikšmės. Pasak jo, „yra dalykų, kurių heureziškai kad ir kaip norėdamas neišaiškinsi“. Z. Kuzmickis teigia, kad „mokytojas neturi rodytis viską kiaurai žinąs, viską kiaurai permanąs, viską jau senai suradęs. Jis čia turi būti artistas, iš nauja pergyvenąs visus literatūrinio ieškojimo ir suradimo malonumus“ (Z. Kuzmickis 1928, p. 1065) Be to, Z. Kuzmickis nurodo, kaip turėtų būti tvarkomas lituanisto kabinetas. Z. Kuzmickis lituanisto kabinetą įsivaizduoja kaip darbo kambarį,

laboratoriją, kur mokytojas su savo klase ar su mokinių grupe dirba savo darbą (*Kuzmickis, 1928, 1935*).

A. Vireliūnas – dar vienas aktyvios mokyklos šalininkas Lietuvoje. Jis, taip kaip ir J. Vabalas – Gudaitis, J. Geniušas, J. Laužikas ir kiti, kritikuoja nuo gyvenimo atitrūkusią žodinę mokyklą. Pasak jo, remiantis kraštotyriiniu principu turėtų būti dėstomi mokomieji dalykai, ypač aplinkos pažinimas ir geografija, gimtoji kalba. Šis principas turėtų pakeisti žodinį mokymą, o kalbos mokymą sieti su daiktų ir aplinkos pažinimu. Pasak A. Vireliūno, svarbi mokomoji priemonė pavaizdumas (vaizdumas). A. Vireliūnas knygoje „*Kaip mokyti kraštotyros?*“ pateikia geografijos mokymo metodiką ir nurodo šias mokomąsias priemones: žemėtyrinės išvykos, krašto išvykos apmatas, sieniniai paveikslai, erdvėžiūris (stereoslopas), šviesiniai paveikslai, šviesovaida (kinematografas), žemėlapiai, mokinių atlasai, gamtojų ir dirbinių rinkimai ir kt. (*Vireliūnas, 1924*).

Kitas žymus Lietuvos pedagogas, vertinęs „aktyviosios mokyklos“ pedagogiką buvo S. Matjošaitis – Esmaitis. Jis išleido vadovėlį „*Pedagogikos istorija*“, kuriame lietuvių ugdymo reformos klausimus. S. Matjošaitis – Esmaitis visapusiškos asmenybės ugdymo problemas sprendė vadovaudamasis „naujojo auklėjimo“ pagrindiniais principais. Jis, kalbėdamas apie gimtosios kalbos mokymą pradinėse klasėse, pasisako už stebėjimo ir tyrinėjimo metodus, pasak jo, „*elementoriaus turinys turi būti susijęs su daiktiniu mokymu*“ (*S. Matjošaitis – Esmaitis, 1919, p.11*). S. Matjošaitis – Esmaitis taip pat pasisako už kraštotyriinį mokymo principą, pritaria mokinio aktyvumui, savarankiškumui, tiriamojo darbo elementams ir probleminiam dėstymui. Jis, kaip ir Z. Kuzmickis, J. Norkus ir kiti laboratorinio mokymo metodo šalininkai, reikalavo mokymo vaizdumo, smerkė dogmatizmą (*Matjošaitis – Esmaitis, 1919, 1930*).

Dabartinėje literatūros dėstymo didaktikoje akcentuojamos naujos literatūros mokymo formos ir metodai: disputai, seminarai, literatūriniai teismai, literatūrinės kompozicijos, pamokos ekskursijos. Kyla klausimas, ar tai visiškai nauja? Istorija rodo, kad ne. Štai 1928 m. J. Norkus rašė, kad literatūriniai teismai turi kultūrinės ir visuomeninės reikšmės, nes mokiniai gerai išnagrinėja patį kūrinį, įpranta viešai kalbėti ir reikšti savo nuomonę. Taigi jau tarpukario Lietuvoje buvo kreipiamas dėmesys į kūrybinį, kritinį, aktyvų, savarankišką mokinių mąstymą. Žinome, kad ne tik J. Norkus tarpukario Lietuvos mokykloje literatūrinį teismą laikė gana populiaria pamokos forma. Literatūrinį teismą propagavo ir J. Vabalas – Gudaitis, Z. Kuzmickis ir kiti pedagogai, kaip mokinių savarankiško, kritinio mąstymo ugdymo metodą. Taip pat galima prisiminti 1932 m. Lietuvos intelektualų organizuotą pedagoginį teismą, kuris nagrinėjo mokytojo asmenybės pašaukimo, jo statuso visuomenėje klausimus. Pedagoginiame teisme dalyvavo vyskupas M. Reinys, profesoriai A. Dambrauskas – Jakštas, M. Biržiška, S. Šalkauskis, Z. Kuzmickis, V. Čižiūnas ir kiti. Sovietmečiu literatūriniai teismai, kitos savarankiško ir kritinio mąstymo įgūdžius ugdančios mokymo formos buvo mažai praktikuojamos, vyravo nuomonė, kad literatūriniai teismai

gali vulgarizuoti meną. Tačiau iš tikrųjų tokia nuomonė buvo suformuota dėl kitų priežasčių. Sovietmečiu buvo vengta diskusijų, disputų, kurie yra dogmatinio mokymo ir mąstymo priešybė, o literatūriniame teisme priešingai, negu pateikta vadovėlyje, vertinami kūrinio veikėjai galėjo pakenkti socialistiniam auklėjimui. Šiandien nepriklausomoje Lietuvoje šios mokinių savarankiško mąstymo ugdymo idėjos tarsi vėl atgyja, pripažįstama mokinių individualybė, saviraiška, kūrybinis, kritinis mąstymas. Lietuvių kalbos ir literatūros mokytojai, kurie domisi naujovėmis ir tobulina savo kvalifikaciją, siekia profesinio meistriškumo, taiko naujas literatūros pamokos organizavimo formas ir metodus. Kūrybingo mokytojo dėka literatūros pamoka gali tapti intriga, mįsle, kūryba, o ne, kaip sako Z. Kairaitis, „technologiniu konstrukt“ (*Norkus, 1926; Kairaitis, 1999; Ruseckienė, 2001*).

Taigi jau reformacijos ir kontrreformacijos laikotarpiu (XVI – XVII a.) Vilniaus jėzuitų kolegijoje, vėliau Vilniaus universitete imta taikyti aktyviusius metodus, pirmiausia, disputus, disputacijas ir kt. Kitas etapas – Edukacinės komisijos švietimo reforma taip pat rėmėsi aktyviaisiais metodais. Slaptosios mokyklos laikotarpiu (1864 – 1904) švietėjai, pavieniai daraktoriai taip pat propagavo aktyvų mokymąsi.

„Naujojo ugdymo“ sąjūdžio skleidžiamos aktyvaus mokymosi idėjos rado atgarsį tarpukario Lietuvos pedagogų ieškojimuose, ypač pradinių mokyklų praktikoje. Lietuvos pedagogus ypač domino mokymo organizavimo formų ir metodų klausimai. Viena vertus, daugelis pedagogų pritaria darbo mokyklos pedagogikai, pasisako už mokinių aktyvumo, savarankiškumo, kritinio, kūrybinio mąstymo ugdymą, už paieškos, tiriamuosius metodus. Kita vertus, neatmetami ir teikiamieji metodai, pasisakoma už aktyviųjų ir teikiamųjų metodų derinimą, išryškinant jų trūkumus ir privalumus. Svarbu akcentuoti tai, kad Lietuvos pedagogai pasisakė prieš užsienio mokyklos tiesioginį kopijavimą.

2.4. Aktyvieji metodai šiuolaikinėje lietuvių kalbos ir literatūros pamokoje

OECD (Organization for Economic and Co – operation and Development) pateikia Lietuvos švietimo politikos apžvalgą. Pastebėta, kad besikeičianti Lietuvos visuomenė iš savo piliečių reikalauja naujų kompetencijų, keičiasi ugdymo koncepcija. Naujojoje ugdymo koncepcijoje teigiama, kad reikia ugdyti motyvuotas asmenybes, kurios gebėtų savarankiškai mąstyti, spręsti problemas, apdoroti informaciją ir daryti neformalius sprendimus. Taigi, viena vertus, naujas ugdymo turinys bei standartai siekia pusiausvyros tarp žinių kiekybės ir įgūdžių, kita vertus, tarp intelektualio, socialinių įgūdžių ir pilietinio ugdymo (*OECD, 2002*).

Šiandien tarptautiniai ir Lietuvos švietimo dokumentai apibrėžia naują ugdymo turinio politiką, jai įgyvendinti svarbus vaidmuo tenka aktyviesiems metodams. Viena iš pagrindinių

ugdymo kaitos nuostatų – **kompetencijos ugdymo prioritetas**. Iškėlus kompetencijos prioritetą, teikiama pirmenybė gebėjimų, veiklos įgūdžių ugdymui. Išsilavinimo standartai remiasi kompetencija. Bendrosiose programose ir išsilavinimo standartuose asmens **kompetencija** suprantama kaip „*žinių, gebėjimų bei nuostatų visuma, įgalinanti kelti prasmingus tikslus bei jų siekti, mokytis visą gyvenimą, būti aktyviu piliečiu*“. Valstybinės švietimo strategijos 2003 – 2012 metų švietimo nuostatose akcentuojama būtinybė ugdyti vertybines nuostatas, pagrindinius raštingumo gebėjimus, socialinę, kultūrinę, komunikacinę kompetencijas. Ypatingas dėmesys skiriamas kritinio mąstymo, problemų sprendimų įgūdžiams, gebėjimo mokytis ir dirbti su kitais komandoje ugdymui. Visuose švietimo dokumentuose pabrėžiama, jog būtina mažinti atotrūkį tarp mokslo žinių ir mokinio patirties, puoselėti kritišką, dialogišką santykį su socialine, kultūrine tradicija, ugdyti kūrybingumą, gebėjimą dirbti komandoje (*Valstybinės švietimo strategijos 2003 – 2012 metų nuostatos; Jackūnas, 2003*).

Gimtosios kalbos ugdymo turinį sudaro *kalbinis ir literatūrinis ugdymas*. Ugdymo procese šios sritys yra integruojamos. Gimtosios kalbos (lietuvių ar kitų gimtųjų kalbų) bendroji programa nurodo *bendriausią tikslą* – išugdyti asmens *komunikacinę kompetenciją*. Komunikacija suprantama kaip gebėjimas reikšti, suvokti ir interpretuoti mintis, jausmus, faktus žodžiu ir raštu įvairiuose socialiniuose kontekstuose (*Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai, 2003*).

Ugdymo turinio kaita vyksta lietuvių kalbos ugdymo srityje. Šiandien išskiriamos trys svarbiausios gimtosios kalbos ugdymo kryptys:

1. *Sisteminis kalbos mokymas* - tradicinė (klasikinė) kalbos ugdymo kryptis,
 2. *Komunikacinis kalbos mokymas*
 3. *Integruotas kalbos mokymas*
- } naujoji (laisvoji)
} kalbos ugdymo kryptis.

Daugelį metų Lietuvos mokykla vadovavosi (ir dabar kaitos reikšmės nesuvokiantys pedagogai vadovaujasi) klasikine ugdymo paradigma. Štai B. Bitinas pastebi, kad „*pedagoginis konservatizmas ir toliau vyrauja, esminiai pokyčiai pastebimi tik ikimokyklinio ir iš dalies pradinio mokyklinio ugdymo srityse; pagrindinio lavinimo srityje akademiškumas gana akivaizdus, apie vidurinės mokyklos baigiamąsias klases ir ypač gimnazijas nėra ko net kalbėti* (B. Bitinas, 2000, p.48). Pagal tradicinę (klasikinę) ugdymo kryptį, ugdymas – tai mokslo žinių, protinės ir praktinės veiklos gebėjimų perteikimas. Kodėl šiandien lietuvių kalbos ugdymo kaita juda nuo klasikinės ugdymo paradigmos link laisvosios? Todėl, kad klasikinė ugdymo paradigma sukelia prieštaravimus tarp vaiko prigimtinių galių sklaidos ir mokymosi reikalavimų. Sistemine gramatika telkia dėmesį į konkrečių žinių formavimą, žinių atgaminimą, mažiau akcentuoja kūrybiškumą ir produktyvų mąstymą. Sisteminis kalbos ugdymas remiasi formaliaja, pasyviaja gramatine programa, kuri akcentuoja fonologijos, gramatikos, leksikos, kirčiavimo ir kitus dėsningumus. Mokomoji medžiaga pateikiama taip, kad ji kuo geriau atspindėtų pačios kalbos struktūrą ir vidinę

kalbos logiką, akcentuojamos žinios. Ši kryptis remiasi ilgos lingvistinės analizės duomenimis, pateikia susistemintą ir taisyklėmis pagrįstą mokomąją medžiagą. Visas dėmesys sutelkiamas į besimokančiojo žinias apie lingvistinę sistemą ir gebėjimą ja remtis. Tuo tarpu komunikacinis kalbos mokymo būdas siekia kitų tikslų - ugdyti asmens komunikacines galias. Integruoto kalbos mokymo būdo pagrindinis uždavinys - kalbos ir literatūros mokymo integravimas. Jis remiasi funkcinė programa, kuri gali būti vadinama aktyviaja. Komunikacinė ir integruota kalbos ugdymo kryptys priskiriamos laisvajai gimtosios kalbos ugdymo paradigmam, remiasi humanistine pedagogika, akcentuoja mokinio saviskaidą, mokymąsi spręsti problemas. Čia ypatingas dėmesys skiriamas komunikaciniam procesui. Lietuvių kalbos išsilavinimo standartai labiau orientuojasi į naująją (laisvąją) kalbos ugdymo kryptį, siekia pamatuoti ne tiek įgytų žinių gausą, kiek įvertinti asmens komunikacinę, lingvistinę, kultūrinę, literatūrinę kompetencijas. Šiai krypti svarbus ne žinių reprodukuojimas, o jų interpretavimas, gebėjimas praktiškai taikyti žinias (*Salienė, Nauckūnaitė, 2002; Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai, 2003*).

Kalbėdami apie mokyklos kaitą ir tobulinimąsi, D. Hopkins, M. Ainscow, M. West išskiria mokyklos ir klasės veiklos veiksmingumą. Autoriai pabrėžia, kad klasės veiklos veiksmingumą nusako ne tik ugdymo turinys (kuris gali būti primetamas iš centro), bet ir kūrybiškai taikomi mokymo būdai, darantys didelį poveikį mokinių rezultatams (*Ainscow, 1998*).

Apžvelgsime, kokius „mokymo modelius“ taiko šiomis dienomis lietuvių kalbos ir literatūros pedagogai. Literatūros dėdaktai pamokų tipologiją grindžia jų struktūros ypatumais. Štai literatūros pamokos esti dviejų tipų:

- didaktiškai reglamentuota ir nepriekaištingai sustruktūrinta pamoka, tačiau skaldanti vientisą bendravimą su grožiniu kūrinium didaktinėmis „pertvaromis“. Tokios pamokos struktūra:
 1. Organizacinė dalis;
 2. Namų darbų tikrinimas;
 3. Mokinių žinių, mokėjimų ir įgūdžių tikrinimas bei vertinimas;
 4. Pamokos temos skelbimas;
 5. Naujos medžiagos pateikimas;
 6. Jos įtvirtinimas;
 7. Namų darbų skyrimas.
- Laisva pamoka, kurios literatūrinio turinio tēkmę formuoja pasirinkta jos organizavimo forma (disputas, seminaras, inscenizacija ir pan.).

L. Ruseckienė pateikia literatūros mokymo ir mokymosi metodų bei būdų registrą. Lietuvių kalbos ir literatūros mokyme galima išskirti šiuos metodus ar metodų grupes, kurie skatina mokinių aktyvumą, saviraišką, kūrybą, kritinį mąstymą:

- ◆ Mokinių raiškūs skaitymas: individualusis, chorinis, mišrusis, sintetinis; vokalinės variacijos; meninės teksto interpretacijos; komentuojamasis skaitymas.
- Planavimas. Planų rūšys: vientisinis ir sudėtinis, siužetinis ir kompozicinis, individualusis ir kolektyvinis.
- Atpasakojimai: atrenkamasis, meninis, kūrybinis, sakytinis vaizdavimas (ilustravimas).
- ◆ Kūrinio iliustravimas: kūrinio viršelio, epizodo, veikėjo iliustravimas; artimų nuotaika ar tematika dailės kūrinių reprodukcijų, meninių fotografijų ar muzikos kūrinių parinkimas.
- ◆ Grožinio teksto transformavimas: manipuliavimas tekstu, transformuojant jo pradžią ar pabaigą, išplečiant informaciją apie personažus, pratęsiant veikėjo likimo istoriją, sukeičiant pagrindinius veikėjus su antraeiliais, keičiant veiksmo laiką ir vietą ar pan.
- ◆ Teksto dramizavimas: kino, radijo, televizijos vaidinimo ir kt. scenarijų kūrimas; literatūrinė kompozicija.
- ◆ Vaidmenų atlikimas: vaidmeniniai žaidimai pagal mokytojo pasiūlytas situacijas arba situaciniai vaidmenys (ekskursijos vadovas, žurnalistas, literatūros kritikas ir kt.).
- ◆ Teatriniai metodai: skaitymas vaidmenimis, perspektyviniai klausimai, režisavimo komentarai, mizanscenų kūrimas, vaidmenų paskirstymas, scenografinės užduotys, inscenizavimas, improvizacijos.
- ◆ Proto sukrėtimo metodai: „minčių lietus“, „temos žemėlapis“, laisvasis rašymas (kalbėjimas).
- ◆ Pokalbis: euristinis, probleminis, diskusinis, laisvasis, apibendrinamasis; interviu.
- ◆ Diskusiniai metodai: diskusija, debatai, disputas, argumentai „už“ ir „prieš“; literatūrinis teismas.
- ◆ Darbas su knyga (spausdintais šaltiniais): konspektas, pranešimas, referatas, anotacija, recenzija, knygos reklama ir kt.
- Grafiniai darbai: literatūriniai žemėlapiai (rašytojo ar jo kūrinio personažų kelionių maršrutai), schemas, diagramos ir pan.
- Grožinio teksto lyginimo procedūros (meninių tekstų lyginimas pasirinktais aspektais (ieškojimas panašumų ir skirtumų); grožinio kūrinio ir jo meninių interpretacijų (dailininkų iliustracijų, teatro spektaklio, ekranizacijos ir kt.) lyginimas.
- Demonstravimas ir stebėjimas (televizijos laidos, mokomieji filmai, muziejų ekspozicijos ir kt.).
- Mokymosi kontraktas (tarp mokinio ir mokytojo).

Be aktyvaus mokymosi metodų, mokytojai literatūros pamokose taiko ir teikiamuosius metodus. Tai - mokytojo žodis (pasakojimas, aiškinimas); aiškinamasis, informacinis, reprodukcinis pokalbis; mokytojo raiškūs skaitymas (*Ruseckienė, 2001*).

Šiandien yra teigiamai vertinamas eksperimentinis mokymas(is). Eksperimentinio mokymo(si) esmę sudaro veiksmas ir refleksija, Dž. Diujo pagrindinis principas *learning by doing*. Europos Sąjungos švietimo dokumentuose vyrauja mokymosi visą gyvenimą nuostata. Kyla klausimas, kaip tą nuostatą įgyvendinti, kaip išugdyti asmenis, gebančius mokytis visą gyvenimą. Ilgą laiką Lietuvoje, kaip ir daugelyje kitų Centrinės ir Vakarų Europos šalių, mokytojų ruošimas universituose buvo pagrįstas teorinėmis žiniomis, mažiau akcentuojamos praktinės mokytojo darbo kompetencijos. Šiandien siūloma pakeisti mokytojo ir mokinio vaidmenį mokymo(si) procese. Mokymą keičia mokymasis ir konsultavimas. Pastebime, kad šiandien Europos šalyse (Norvegijoje ir kitose) mokytojų ir mokinių vaidmuo keičiasi. Mokinys, o ne mokytojas pagrindinis veikėjas mokymo(si) procese, mokytojui skiriamas patarėjo vaidmuo – ir vėl „aktyviosios mokyklos“ idėjos ir praktika. Taigi mokytojo darbas daugiau susijęs ne su paskaitų skaitymu, o gebėjimu organizuoti veiklą, kurios metu mokinys yra aktyvus (*Bjerknes ir kt., 2002*).

Taigi šiandien lietuvių kalbos išsilavinimo standartai orientuoti į laisvąją kalbos ugdymo kryptį, į komunikacinį ir integruotą kalbos mokymo būdą, reikšmingi aktyvieji metodai. Vadinasi, iš šiuolaikinio pedagogo reikalaujama praktinio darbo kompetencijų, organizuojant aktyvią mokinių veiklą, taikant aktyviuosius metodus. Aktyvaus mokymosi metodų taikymo problemos išryškėjo jų istorinėje raidoje, tikėtina, kad problemų neišvengia ir šiuolaikiniai mokytojai. Kyla klausimas, su kokiomis problemomis susiduriama, taikant aktyvaus mokymosi metodus, kaip tų problemų išvengti. Į šiuos ir kitus šiandien keliamus klausimus padės atsakyti 10 klasių lietuvių literatūros pamokose taikomų metodų analizė.

3. AKTYVIŲJŲ METODŲ TAIKYMAS ŠIUOLAIKINĖJE MOKYKLOJE

3.1. Aktyvaus mokymo(si) metodų taikymo 10 klasių lietuvių literatūros pamokose tyrimo organizavimas ir metodika

Aktyvaus mokymo(si) metodai taikomi dėstant mokomuosius dalykus. Tyrimui pasirinktos 10 klasių literatūros pamokos, kurias dėsto lietuvių kalbos ir literatūros mokytojai. Tyrimui pasirinktos 10 klasių pamokos, nes vyresniųjų klasių mokiniai, šiuo atveju 10 klasių, jau turi savarankiško darbo įgūdžius, beveik galutinai susiformavęs gebėjimas abstrakčiai mąstyti. Be to, vyresniųjų klasių pamokose taikomi įvairesni aktyvaus mokymo(si) metodai. 10 klasių lietuvių literatūros pamokose siekta iširti aktyvaus mokymo(si) metodų taikymo problemas.

Tyrimui pasirinktos Vilniaus, Riešės, Mažeikių, Sedos, Tirkšlių, Bugenių, Pikelių, Ukrių mokyklos. Tyrimas atliktas skirtinguose Lietuvos regionuose siekiant išgirsti įvairesnes nuomones, susidaryti išsamesnį vaizdą. Tiriant aktyvaus mokymo(si) metodų taikymo problemas, apklausti 75 lietuvių kalbos ir literatūros mokytojai, kurie dėsto 10 klasių mokiniams. Be to, pateikiami 15 – os literatūros pamokų stebėjimo protokolai. Šios pamokos taip pat stebėtos dešimtoje klasėje.

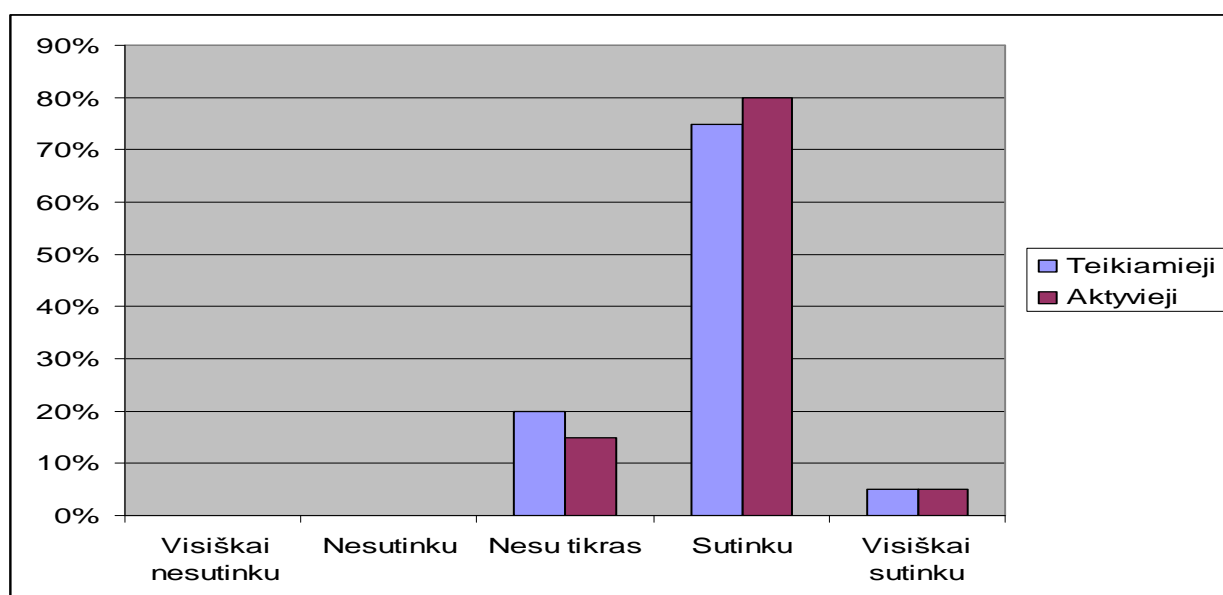
Tyrimo metu buvo taikomi du metodai: anketavimas ir stebėjimas. Atliekama kiekybinė ir kokybinė tyrimo rezultatų analizė.

Anketos tikslas – išsiaiškinti, su kokiomis problemomis susiduria 10 klasių literatūros mokytojai, taikydami aktyvaus mokymo(si) metodus. Anketos pateiktos užpildyti 75 lietuvių kalbos ir literatūros mokytojams, dėstantiems 10 klasėse. Anketą sudaro 13 klausimų, iš jų 2 – atviri, o kiti su pasirenkamais atsakymų variantais. Pasirenkamieji atsakymai grupuojami pagal ranginę skalę, tai yra, atsakymai pateikiami didėjančia tvarka (žr. 1 priedas).

Taikant stebėjimo metodą taip pat siekta užfiksuoti aktyvaus mokymo(si) metodų taikymo problemas 10 klasių literatūros pamokose. Stebėjimo protokole (žr. 2 priedas) fiksuojama mokymo(si) metodų taikymo laiko trukmė, mokytojo ir mokinių veikla; pateikiami pastebėjimai, apibendrinimai metodų taikymo atžvilgiu.

3.2. Aktyvaus mokymo(si) metodų taikymo 10 klasių lietuvių literatūros pamokose problemos

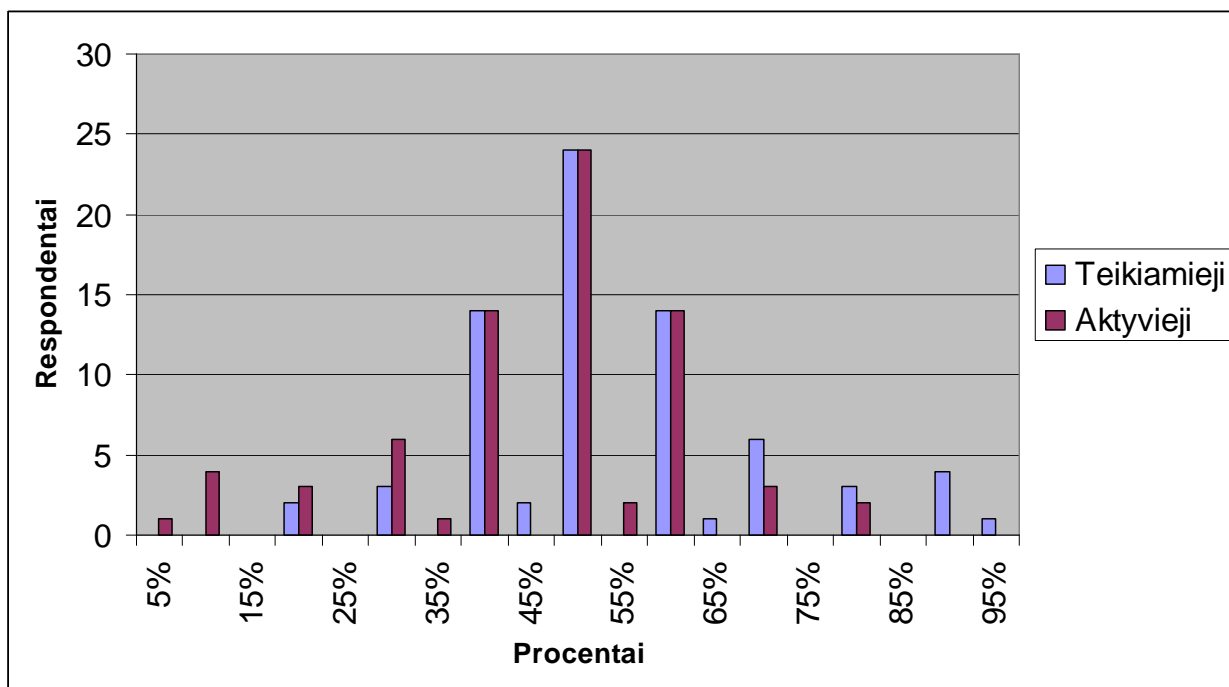
Tyrimo metu mokytojų buvo klausiama, ar jie sutinka, kad teikiamieji metodai efektyvūs. Dauguma respondentų sutinka su šiuo teiginiu (5 % respondentų visiškai sutinka su teiginiu, kad teikiamieji metodai efektyvūs, 75 % respondentų atsakė, kad sutinka, jog teikiamieji metodai efektyvūs). Penktadalis respondentų (20 %) - nėra tikri. Respondentų buvo klausiama, ar jie sutinka, kad aktyvaus mokymosi metodai efektyvūs. Dauguma respondentų (5 % visiškai sutinka, 80 % sutinka) pritaria, kad aktyvaus mokymosi metodai efektyvūs. Beveik penktadalis respondentų (15%) abejoja. Taigi galima prieiti prie išvados, kad respondentai ir teikiamųjų metodų, ir aktyvaus mokymo(si) metodų efektyvumą vertina panašiai (žr. 1 pav.).



1 pav. Teikiamųjų ir aktyvaus mokymo(si) metodų efektyvumas

Dauguma respondentų mano, kad ir teikiamieji, ir aktyvaus mokymo(si) metodai yra vienodai efektyvūs. Ar iš tikrųjų teikiamieji metodai yra tiek pat efektyvūs kaip ir aktyvaus mokymosi? Metodų istorinė raida bei užsienio mokyklų praktika rodo, kad aktyvieji metodai yra efektyvesni. Aktyvaus mokymosi metodai, skirtingai nei teikiamieji, ugdo mokinių kritinį mąstymą, savarankiško darbo įgūdžius, socialinius gebėjimus, kūrybingumą, mokiniai geriau įsisavina žinias ir jas geba pritaikyti.

Respondentų buvo prašoma pateikti atsakymą procentais, kaip dažnai jie taiko teikiamuosius ir aktyvaus mokymo(si) metodus (žr. 2 pav.).

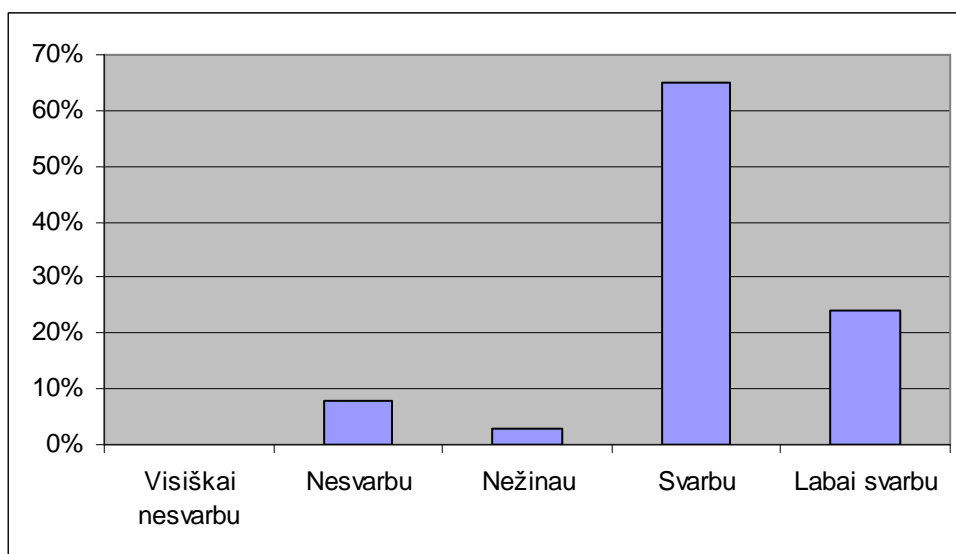


2 pav. Teikiamųjų ir aktyvaus mokymo(si) metodų taikymo dažnumas

Trečdalis (33 %) respondentų teigia, kad ir aktyviuosius, ir teikiamuosius metodus taiko vienodai dažnai, tai yra, 50 % laiko skiria teikiamiesiems metodams, ir 50 % - aktyviesiems. Penktadalis (19 %) respondentų daugiau nei pusę (60 %) pamokos laiko skiria teikiamiesiems metodams, ir mažiau nei pusę (40 %) pamokos laiko skiria aktyvaus mokymosi metodams. Taip pat penktadalis (19 %) respondentų teikiamųjų ir aktyvaus mokymosi metodų taikymo dažnumą pateikia priešingai, tai yra, daugiau nei pusę (60 %) pamokos laiko skiria aktyvaus mokymosi metodams, o mažiau nei pusę (40 %) pamokos laiko skiria teikiamiesiems. Respondentai pateikia ir kitas teikiamųjų ir aktyvaus mokymosi metodų taikymo dažnumo procentines išraiškas. Penktadalis (19 %) respondentų kur kas dažniau taiko teikiamuosius metodus, nei aktyvaus mokymosi. Teikiamųjų ir aktyvaus mokymosi metodų taikymo dažnumą jie pateikia šiais procentiniais skirtumais: 95% ir 5%; 90% ir 10%; 80% ir 20%; 70% ir 30%. Kiek mažiau (10 %) respondentų aktyvaus mokymosi metodus taiko kur kas dažniau nei teikiamuosius. Jie aktyvaus mokymosi ir teikiamųjų metodų taikymo dažnumą pateikia šiais procentiniais skirtumais: 80 % ir 20 %; 70 % ir 30 %. Taigi matome, kad daugiausia respondentų (apie 70 %) aktyvaus mokymo(si) metodus taiko vienodai ar beveik tiek pat dažnai, kaip ir teikiamuosius, jiems skiria 60 %, 50 %, 40 % laiko. Vadinasi, aktyvaus mokymosi metodai yra derinami su teikiamaisiais.

Respondentų buvo klausama, kaip jie mano, ar svarbu mokymo(si) procese derinti teikiamuosius ir aktyvaus mokymo(si) metodus. Daugumos respondentų nuomone, metodų derinimas svarbus. Daugiau negu penktadalis (24 %) respondentų mano, kad labai svarbu mokymo(si) procese derinti teikiamuosius ir aktyvaus mokymo(si) metodus, o 65 % respondentų

mano, jog derinimas svarbus. Ir tik maža dalis respondentų abejoja ar mano, kad yra nesvarbu mokymo(si) procese derinti teikiamuosius ir aktyvaus mokymo(si) metodus. Štai tik 8 % respondentų atsakė, jog derinimas nesvarbus, o 3 % - nežino (žr. 3 pav).

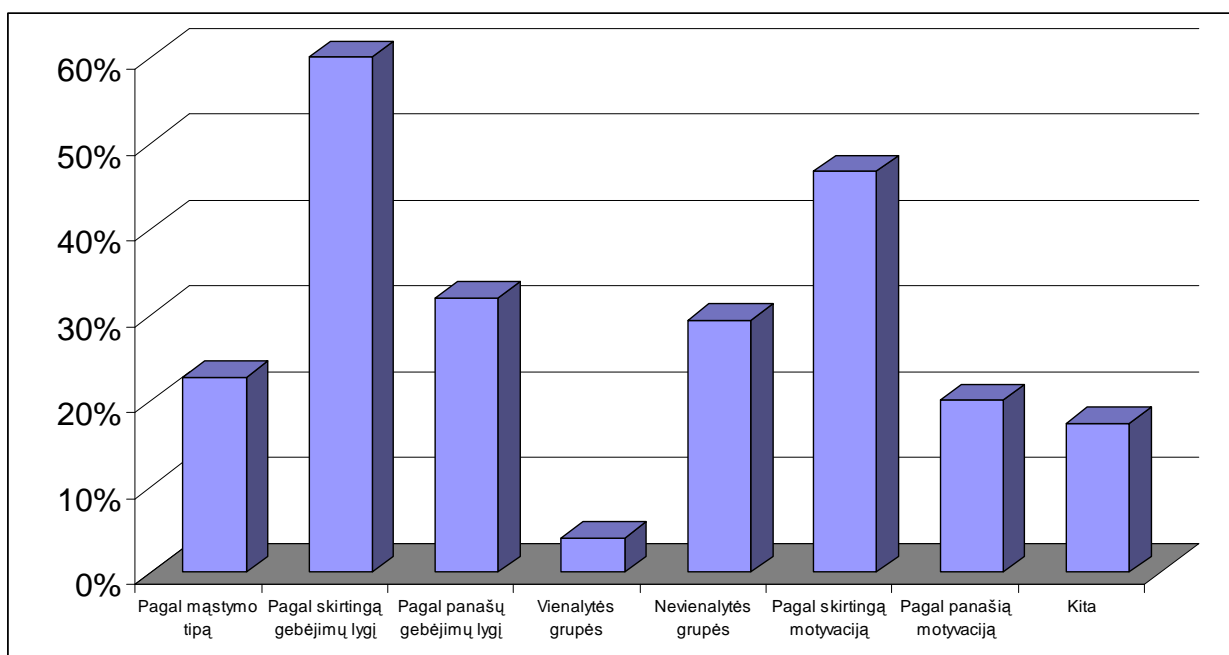


3 pav. Teikiamųjų ir aktyvaus mokymo(si) metodų derinimas

Matome, kad respondentai ne tik mano, jog teikiamieji ir aktyvaus mokymo(si) metodai yra vienodai efektyvūs. Dauguma respondentų supranta, jog teikiamųjų ir aktyvaus mokymosi metodų derinimas svarbus, skirtingai nuo tradicinės ir „aktyviosios mokyklos“ atstovų, kurie nuklysdavo į kraštutinumus. Tradicinė mokykla pervertino, per daug sureikšmino teikiamuosius metodus, o „aktyvioji mokykla“ – aktyvaus mokymosi.

Respondentų buvo klausama, pagal ką jie sudaro grupes grupiniam darbui. Į šį klausimą buvo galima atsakyti pasirenkant vieną ar kelis pateiktus atsakymų variantus. Kadangi kiekvienas respondentas galėjo pasirinkti daugiau nei vieną atsakymo variantą, tai kiekvienas pasirinktas atsakymo variantas skaičiuojamas nuo viso respondentų skaičiaus. Dažniausiai, 92 % respondentų, grupes grupiniam darbui sudaro pagal mokinių gebėjimų ypatumus. Iš jų daugiau nei pusė (60 %) grupes grupiniam darbui sudaro pagal skirtingą gebėjimų lygį: silpnieji su stipriaisiais, o beveik trečdalis (32 %) apklaustųjų grupes sudaro pagal panašų gebėjimų lygį: silpnieji su silpnaisiais, stiprieji su stipriaisiais. Kiek rečiau, 64 % respondentų, mokinius skirsto į grupes pagal jų motyvaciją. Iš jų mažiau nei pusė (47 %) respondentų grupes grupiniam darbui sudaro pagal skirtingą motyvaciją, tai yra, grupėje dirba stiprios, vidutinės ir silpnos motyvacijos mokiniai, o mažiau nei penktadalis (17 %) - pagal panašią motyvaciją, tai yra, grupę sudaro panašiai motyvuoti mokiniai. Trečdalis (33 %) respondentų grupes grupiniam darbui sudaro pagal lygį, iš jų 29 % renka mišrias ir tik 4 % - vienalytes grupes. Penktadalis (20 %) respondentų grupes grupiniam darbui

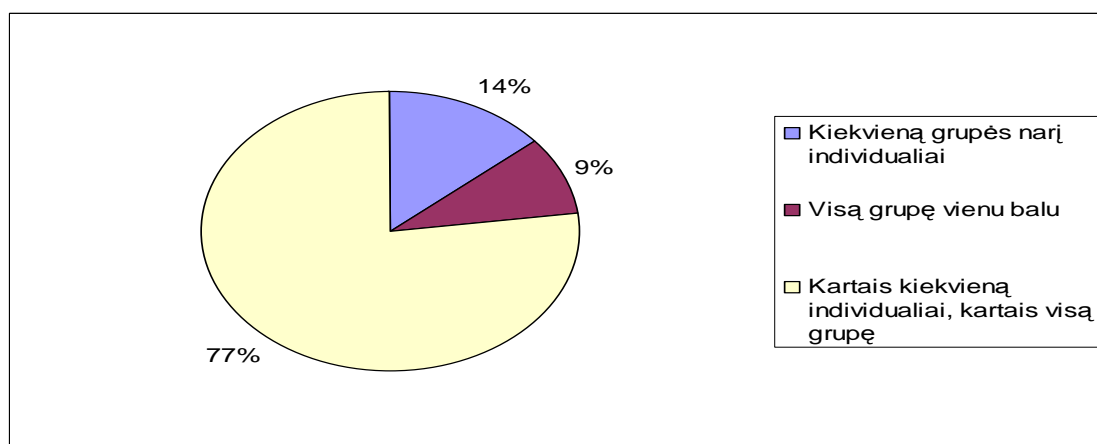
sudaro pagal mąstymo tipą. Mažiau nei penktadalis (17 %) apklaustųjų mokinius suskirsto į grupes pagal kitus požymius ar būdus, pavyzdžiui, atsitiktiniu būdu (žr. 4 pav.).



4 pav. Grupių sudarymas

Taigi dažniausiai mokytojai mokinius skirsto į grupes grupiniam darbui atsižvelgdami į mokinių gebėjimus. Dauguma mano, jog grupes turėtų sudaryti skirtingų gebėjimų mokiniai. Kita vertus, beveik trečdalis (32 %) mokytojų mano, jog geriausias būdas grupėms sudaryti – vienodi gebėjimai. Tai verčia susimąstyti.

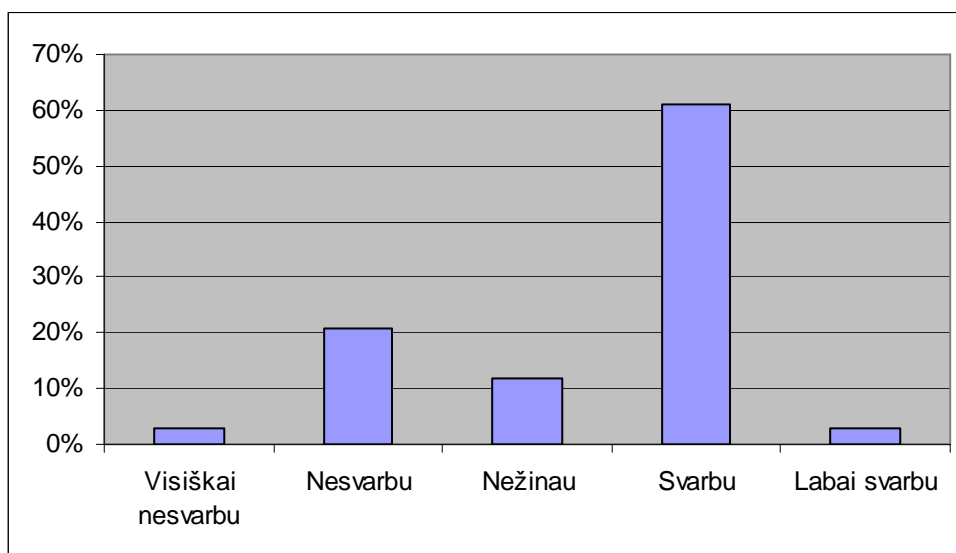
Kitas klausimas, susijęs su darbu grupėse – kaip įvertinamas grupinis darbas. Daugiausia (77%) apklaustųjų nurodo, kad kartais įvertina kiekvieną individualiai, kartais – visą grupę. Daugiau nei dešimtadalis (14 %) respondentų įvertina kiekvieną grupės narį individualiai, o mažiau nei dešimtadalis (9 %) atsakė, kad įvertina visą grupę vienu balu (vienodai) (žr. 5 pav.).



5 pav. Grupinio darbo vertinimas

Taigi grupinio darbo įvertinimas kelia problemų: beveik dešimtadalis (9 %) apklaustų mokytojų vertina visą grupę vienodai, o daugiau negu trys ketvirtadaliai (77 %) vertina, matyt, pagal situaciją. Ir tik daugiau nei dešimtadalis (14 %) respondentų nurodo, jog įvertina kiekvieną grupės narį individualiai. O grupiniame darbe turėtų būti įvertintas kiekvienas mokinytis individualiai; tuomet būtų išvengta šių problemų: grupėje dirba tik stiprieji, o silpnieji slepiasi už jų nugaros; vieni grupėje aktyvūs, o kiti ne; drausmės ir klasės valdymo problema; mokinių bendradarbiavimo įgūdžių stoka ir kt. Vertinant kiekvieną individualiai, į grupinį darbą įtraukiamas kiekvienas jos narys, ir visi stengiasi pasiekti geresnį rezultatą.

Dažnai aktyvaus mokymo(si) metodai taikomi netradiciškai paruoštoje aplinkoje. Respondentų buvo klausama, kaip jie mano, ar, taikant aktyvaus mokymo(si) metodus, svarbu netradiciškai paruošti aplinką klasėje (žr. 6 pav.).

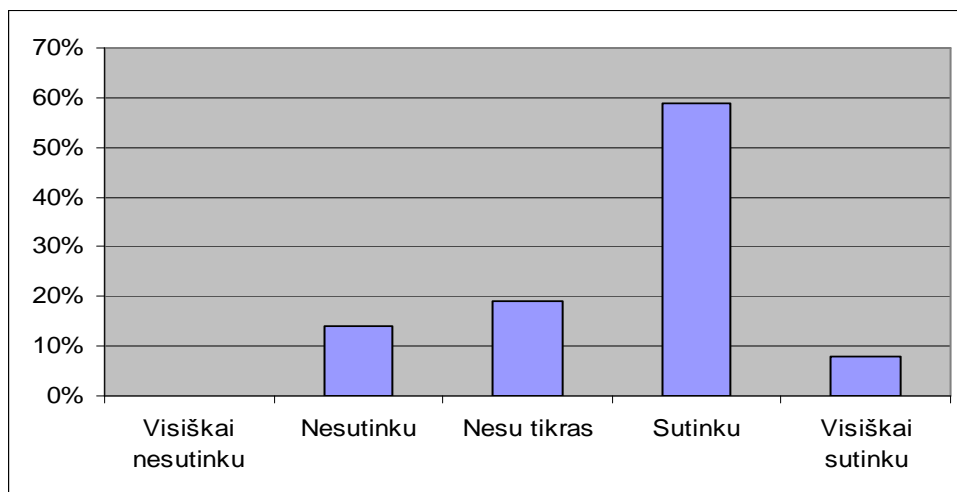


6 pav. Netradicinės aplinkos paruošimas, taikant aktyvaus mokymo(si) metodus

Dauguma (šiek tiek mažiau nei du trečdaliai) respondentų mano, kad, taikant aktyvaus mokymosi metodus, yra svarbu netradiciškai paruošti aplinką. Štai 61 % mano, kad klasės aplinkos paruošimas svarbus, o 3 % - kad labai svarbus. Gana nemaža dalis mokytojų klasės aplinkai neskiria dėmesio. Juk net daugiau nei penktadalis (21 %) mokytojų klasės aplinką laiko nesvarbiu dalyku, daugiau nei dešimtadalis (12 %) nežino, o 3 % mokytojų mano, kad visiškai nesvarbu, taikant aktyvaus mokymosi metodus, netradiciškai paruošti aplinką. Taigi išryškėja dar viena problema – nemaža dalis mokytojų netradicinės aplinkos paruošimą, taikant aktyvaus mokymosi metodus, laiko nesvarbiu dalyku, į tai nekreipia dėmesio.

Respondentų buvo klausama, ar jie sutinka, kad aktyvaus mokymo(si) metodai užima daugiau laiko nei tradicinis mokymas, todėl mažiau laiko lieka programai išėti. Dauguma, tai yra, daugiau nei du trečdaliai respondentų pritaria (59 % sutinka ir 8 % visiškai sutinka), kad, taikant

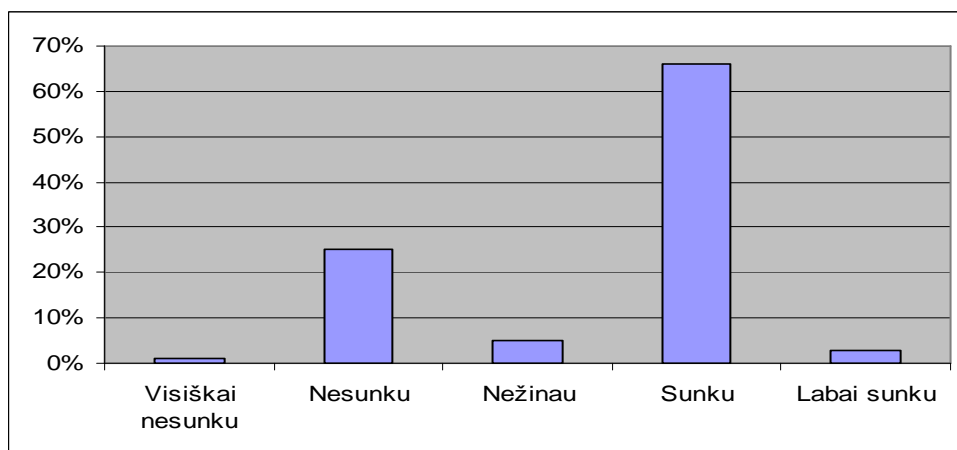
aktyvaus mokymosi metodus, mažiau laiko lieka programai išeiti. Trečdalis (33 %) respondentų nepritaria šiam teiginiui arba abejoja (19 % respondentų abejoja, o 14 % - nesutinka) (žr. 7 pav).



7 pav. Aktyvaus mokymo(si) metodai ir mokymo programa

Iš tikrųjų, aktyvaus mokymosi metodai užima daugiau laiko nei tradicinis mokymas, todėl gali būti, kad nespėjama išeiti programa. Tai patvirtina daugiau nei du trečdaliai respondentų. Tačiau, jei kryptingai, efektyviai planuojama ir organizuojama mokytojo ir mokinių aktyvi veikla, aktyvaus mokymosi metodai derinami su tradiciniais, galbūt šitaip gali būti išsprendžiama programos išėjimo problema. Trečdalis mokytojų mano, kad, taikant aktyvaus mokymosi metodus, programa išeinama. Galima spėti, kad šie respondentai mano, jog, taikant aktyvaus mokymosi metodus, yra geriau įsisavinamos žinios, kokybiškai įgyvendinami programos tikslai ir uždaviniai, pasiekiamas ne reprodukcinis, o tikras žinojimas.

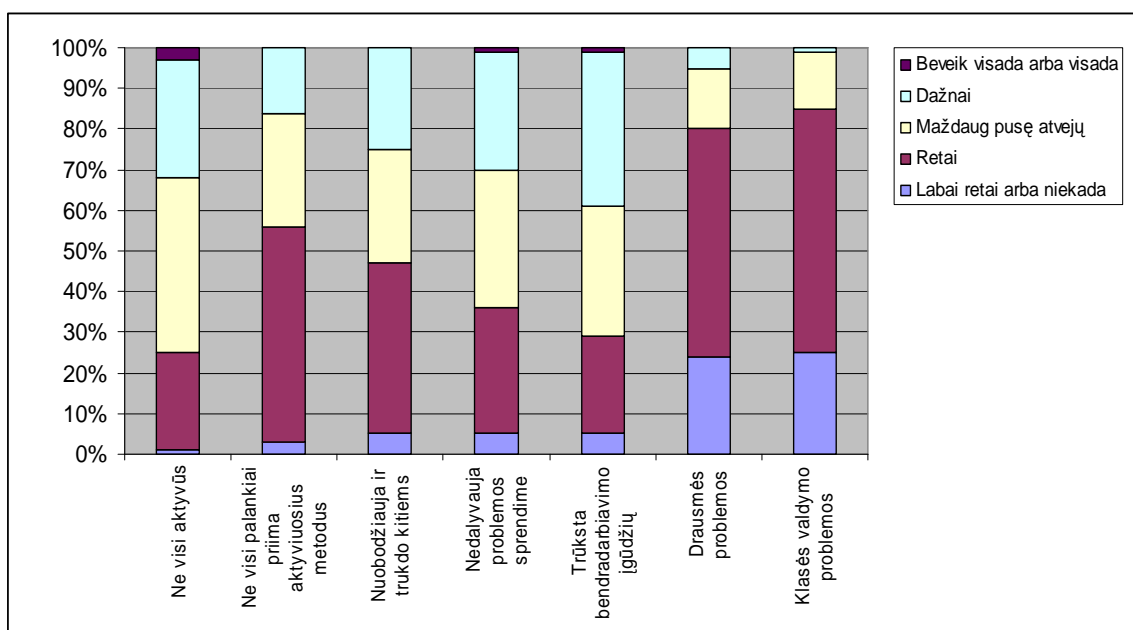
Mokytojas, taikydamas aktyvaus mokymosi metodus, turi būti kūrybingas, turėti originalių idėjų, įdomių pasiūlymų, užduočių mokinių aktyviai veiklai. Taigi mokytojų buvo klausama, kaip jie mano, ar, taikant aktyvaus mokymo(si) metodus, mokytojui sunku parengti užduotis (žr. 8 pav.).



8 pav. Užduočių parengimas, taikant aktyvaus mokymo(si) metodus

Dauguma mokytojų mano, kad, taikant aktyvaus mokymosi metodus, sunku parengti užduotis (66 % mano, kad sunku, o 3 % - kad labai sunku). Mažiau negu trečdalis respondentų mano, kad nesunku parengti užduotis aktyviai mokinių veiklai (25 % mano, jog nesunku ir 1 % - visiškai nesunku). 5 % mokytojų nežino. Taigi matome, kad dauguma mokytojų, taikydami aktyvaus mokymosi metodus, susiduria su užduočių parengimo problema. Gal dėl šios priežasties pedagogų rengimas turėtų būti labiau orientuotas ne tik į gerą savo dėstomo dalyko žinojimą; daugiau dėmesio turėtų būti skiriama pedagogo praktinio darbo kompetencijoms ugdyti.

Anketoje mokytojų buvo klausama, kaip dažnai jie, taikydami aktyvaus mokymosi metodus, susiduria su šiomis problemomis: ne visi mokiniai aktyvūs; ne visi mokiniai palankiai priima aktyvaus mokymo(si) metodus; kai kurie mokiniai užduotis atlieka greičiau nei kiti, todėl nuobodžiauja arba trukdo kitiems dirbti; vieni mokiniai aktyviai dirba, o kiti nedalyvauja problemos sprendime; mokiniams trūksta bendradarbiavimo įgūdžių; kyla problemos dėl drausmės; kyla problemų valdant klasę (žr. 9 pav).



9 pav. Problemos, su kuriomis mokytojai susiduria, taikydami aktyvaus mokymo(si) metodus

Iš respondentų atsakymų paaiškėjo, kad gana dažnai respondentai susiduria su mokinių aktyvumo problema. Mažiau nei pusė (43 %) respondentų teigia, kad, kai jie taiko aktyvaus mokymo(si) metodus, pasitaiko maždaug pusę atvejų, jog ne visi mokiniai būna aktyvūs. Mažiau nei trečdalis (29 %) atsakė, kad dažnai ne visi mokiniai aktyvūs, 3 % - beveik visada arba visada. Ketvirtadalis (25 %) respondentų retai susiduria su šia problema. Iš jų 24 % atsakė, kad retai mokiniai būna pasyvūs, o 1 % - labai retai arba niekada.

Respondentų buvo klausiama, ar dažnai mokiniai nepalankiai priima aktyvaus mokymosi metodus. Daugiau nei pusė (53 %) respondentų atsakė, kad retai ne visi mokiniai palankiai priima aktyvaus mokymo(si) metodus, 3 % - labai retai arba niekada. Mažiau nei pusė apklaustųjų (44 %) pastebi, kad ne visi mokiniai palankiai priima aktyvaus mokymosi metodus. Iš jų mažiau nei trečdalis (28 %) teigia, kad pasitaiko maždaug pusė atvejų, kai mokiniai nepalankiai priima aktyvaus mokymo(si) metodus, o mažiau negu penktadalis (16 %) - dažnai. Nors daugiau kaip pusė mokytojų teigia, kad mokinių nuostata į aktyvaus mokymosi metodus dažniausiai būna palanki, tačiau šiek tiek mažiau nei pusė apklaustųjų susiduria su nepalankia mokinių nuostata. Įdomu, kodėl kai kuriems mokiniams nepriimtini aktyvaus mokymosi metodai. Gal jie sukelia įtampą ir stresą, gal mokiniai neturi savarankiško darbo įgūdžių; gal yra pripratę tiesiog išmokti pateiktą medžiagą, o ne kritiškai mąstyti ir patys rasti problemos sprendimą. Gal ne taip dažnai taikomi aktyvaus mokymosi metodai ir neugdomas reflektyvus mokinių mąstymas, pasitikėjimas savimi, gebėjimas argumentuotai išsakyti savo nuomonę, pačiam išspręsti problemą.

Iš respondentų atsakymų aiškėja, kad mokytojai susiduria su problema, kada vieni mokiniai užduotis atlieka greičiau nei kiti, todėl nuobodžiauja arba trukdo kitiems dirbti. Daugiau nei pusė (53 %) respondentų susiduria su šia problema. Iš jų ketvirtadalis (25 %) nurodo, kad dažnai vieni mokiniai užduotis atlieka greičiau nei kiti, todėl nuobodžiauja arba trukdo kitiems dirbti, o mažiau nei trečdalis (28 %) apklaustųjų teigia, kad ši problema pasitaiko maždaug pusė atvejų. Mažiau nei pusė (42 %) respondentų teigia, kad retai būna, kad vieni mokiniai užduotis atliktų greičiau nei kiti ir nuobodžiautų, o 5 % - labai retai arba niekada. Vadinasi, kai kurie respondentai susiduria su šia problema, kai kurie išvengia jos. Kad mokiniai, atlikę užduotis, netrukdytų vieni kitiems dirbti, galbūt reiktų paskirstyti užduotis pagal kiekvieno mokinio individualius gebėjimus, taip pat skatinti ir mokinių tarpusavio bendradarbiavimą, tai yra, kad stiprieji mokiniai, kurie greičiau atlieka užduotis, padėtų silpnesniems.

Mokytojai susiduria su sunkumu, kada vieni mokiniai aktyviai dirba, o kiti nedalyvauja problemos sprendime. Daugiau negu trečdalis (34 %) respondentų teigia, kad tokių atvejų pasitaiko maždaug pusė. Mažiau negu trečdalis (29 %) tvirtina, kad dažnai ne visi mokiniai dalyvauja problemos sprendime, o 1 % respondentų sako, jog tai pasitaiko beveik visada arba visada. Nors taip pat nemažai respondentų gana retai susiduria su šia problema. Mažiau negu trečdalis (31 %) apklaustųjų teigia, kad retai pasitaiko, kad vieni mokiniai aktyviai dirbtų, o kiti ne, o 5 % - tai būna labai retai arba niekada. Taigi galima teigti, kad vieni respondentai susiduria su problema, kad vieni mokiniai aktyvūs, o kiti nedalyvauja problemos sprendime, o kiti respondentai ne. Kyla klausimas, dėl kokių priežasčių kai kurie mokiniai nedalyvauja problemos sprendime? Kuo jie tuo metu užsiima? Tai gali būti susiję su bendradarbiavimo įgūdžių stoka, drausme ar klasės valdymu.

Kita anketų atsakymuose minima dažnai pasitaikanti problema – bendradarbiavimo įgūdžių stoka. Dauguma (71 %) respondentų nurodo, kad, taikant aktyvaus mokymo(si) metodus, dažnai iškyla bendradarbiavimo įgūdžių problema. Daugiau negu trečdalis respondentų (38 %) teigia, jog dažnai mokiniai stokoja bendradarbiavimo įgūdžių, 1 % - beveik visada arba visada. Beveik trečdalis (32 %) respondentų sako, kad pasitaiko maždaug pusė atvejų, kai mokiniams trūksta bendradarbiavimo įgūdžių. Mažiau negu trečdalis respondentų teigia, kad retai mokiniai nesugeba bendradarbiauti (24 % - retai, 5 % - labai retai arba niekada). Aktyvaus mokymosi metodai ugdo bendradarbiavimo įgūdžius. Tad galbūt juos reikia taikyti dažniau, gal pedagogas turėtų daugiau skirti dėmesio bendradarbiavimo įgūdžių ugdymui, paskatinti mokinius užduotis atlikti kartu. Bendradarbiavimo įgūdžiai gali būti susiję ir su mokinių vertinimu. Jei visa grupė yra įvertinama vienu balu, tai ne visi mokiniai yra motyvuoti įsitraukti į grupės veiklą ir bendradarbiauti. Gal reiktų įvertinti kiekvieną grupės narį individualiai ir išvesti bendrą grupės narių pažymių vidurkį. Tada visi mokiniai būtų suinteresuoti padėti vieni kitiems ir bendromis jėgomis siekti geriausio grupinio darbo rezultato. Taip pat yra svarbu, kad kiekvienas grupės narys jaustųsi atsakingas už grupinę užduotį. Taigi grupinį darbą reiktų organizuoti taip, kad vieni mokiniai nesislėptų už aktyviųjų mokinių nugarų; būtų paskatinti, motyvuoti veiklai visi grupės nariai.

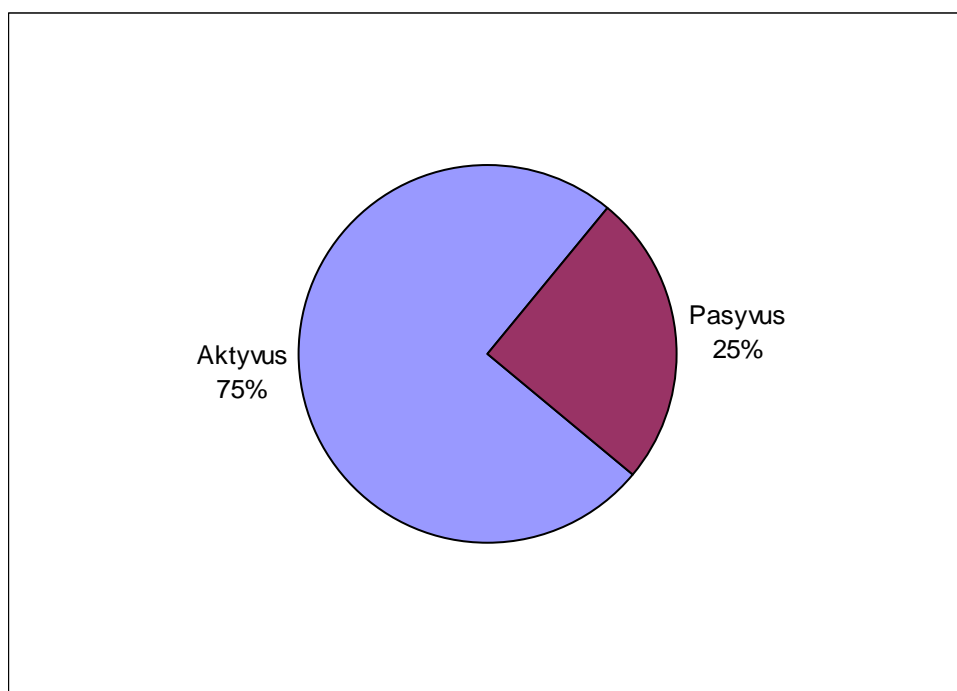
Respondentų buvo klausama, ar jie susiduria su drausmės problema. Daugiau nei pusė (56%) respondentų teigia, kad, taikant aktyvaus mokymo(si) metodus, retai kyla problemos dėl drausmės, mažiau nei ketvirtadalis (24 %) - labai retai arba niekada. Penktadaliui respondentų kyla problemos dėl drausmės. 15 % respondentų teigia, kad tokių atvejų, kai susiduria su drausmės problema, pasitaiko maždaug pusė, o 5 % - dažnai iškyla ši problema. Respondentų atsakymai rodo, kad mokytojai, taikydami aktyvaus mokymo(si) metodus, retai susiduria su drausmės problema. Atrodytų, kad dauguma mokytojų išvengia drausmės problemos.

Respondentų buvo klausama, kaip dažnai jie, valdydami klasę, patiria nesėkmes. Daugiau negu trys trečdaliai respondentų teigia, kad jiems nekyla problemų valdant klasę. Iš jų 60 % respondentų nurodo, kad, valdant klasę, retai kyla problemų, 25 % - labai retai arba niekada. Ir tik daugiau nei dešimtadalis (14 %) respondentų teigia, kad pasitaiko maždaug pusė atvejų, kai kyla problemos dėl klasės valdymo, ir 1 % - dažnai susiduria su šia problema. Taigi, atrodytų, kad respondentai su klasės valdymo problemomis susiduria retai, kaip ir su drausmės.

Apibendrinant problemas, su kuriomis mokytojai susiduria, taikydami aktyvaus mokymosi metodus, galima teigti, kad mokytojams iškyla šios problemos: ne visi mokiniai aktyvūs; ne visi mokiniai palankiai priima aktyviuosius metodus; vieni mokiniai užduotis atlieka greičiau nei kiti, todėl nuobodžiauja ir trukdo kitiems dirbti; mokiniams trūksta bendradarbiavimo įgūdžių. Respondentų atsakymai rodo, kad retai mokytojai susiduria su klasės valdymo ir drausmės problemomis. Įdomu, kodėl mokytojai įvardija tokias problemas, kaip: vieni mokiniai trukdo dirbti

kitiems, ne visi mokiniai aktyvūs, ne visi mokiniai dalyvauja veikloje. Juk šios problemos gali būti susijusios ir su drausme, ir klasės valdymu. Tad, jei nekyla problemų dėl drausmės ir klasės valdymo, neturėtų kilti ir šių problemų. Išryškėja kita problema – veiklos organizavimo. Gal ne visi mokytojai, taikydami aktyvaus mokymosi metodus, taip organizuoja savo ir mokinių veiklą, kad mokiniai būtų aktyvūs, paskatinti ir motyvuoti atlikti užduotis. Jei taikomas grupinio darbo metodas, gal reikėtų sudaryti grupes pagal skirtingą gebėjimų lygį ir motyvaciją, įvertinti kiekvieną grupės narį individualiai ir šitaip paskatinti visus grupės narius aktyviai dalyvauti veikloje.

Aktyvaus mokymo(si) metodai skatina mokinį aktyviai veikti. Dažnai kyla klausimas: jei mokinys aktyvus, tai koks turėtų būti mokytojo vaidmuo – aktyvus ar pasyvus. Dauguma respondentų (75 %) mano, kad, taikant aktyvaus mokymo(si) metodus, mokytojo vaidmuo turėtų būti aktyvus. Ketvirtadalis (25 %) respondentų mano, kad, taikant aktyvaus mokymosi metodus, mokytojo vaidmuo turėtų būti pasyvus (žr. 10 pav.).



10 pav. Mokytojo vaidmuo, taikant aktyvaus mokymo(si) metodus

Matome, kad net ketvirtadalis respondentų mokytojui, dirbančiam aktyviaisiais metodais, skiria pasyvų vaidmenį, nors, taikant aktyviuosius metodus, mokytojas turėtų konsultuoti mokinius, patarti, stebėti ir koordinuoti jų veiklą, žiūrėti, kad visi aktyviai dirbtų, būtų motyvuoti.

Aktyvaus mokymosi metodų taikymo problemos atsiskleidžia ir respondentų pamąstymuose apie teikiamųjų ir aktyvaus mokymosi metodų privalumus bei trūkumus. Respondentams buvo pateikti 2 atviri klausimai. Buvo klausiama, kaip jie mano, kokie teikiamųjų metodų privalumai ir

trūkumai ir kokie aktyvaus mokymosi metodų privalumai ir trūkumai. Respondentų atsakymai parodė, kokią įtaka vieni ar kiti metodai turi mokinio ugdymui ir ugdymuisi, kokius požymius ar asmenybės savybes puoselėja arba neugdo, kaip aktyvaus mokymosi metodai susiję su mokytojo darbu, medžiagos perteikimo galimybėmis ir mokinių vertinimu.

Respondentai nurodė **teikiamųjų metodų privalumus**. Daugiausia respondentų teikiamųjų metodų privalumus sieja su mokomosios medžiagos perteikimu. Pasak respondentų, taikant teikiamuosius metodus, yra greitas darbo tempas, optimali medžiagos atranka, koncentruotai, greičiau ir išsamiau perteikiamos žinios, per trumpesnę laiko tarpą galima pateikti daug informacijos, nuosekliai ir sistemingai išdėstoma medžiaga, palaikomas mokinių dėmesys, akcentuojami svarbiausi, pagrindiniai dalykai. Mokiniai geriau įsimena mokomąją medžiagą, jiems aiški pateikta informacija, paaiškinama paprasčiau nei vadovėlyje, primenamos pamirštos temos naujam dalykui suvokti. Dalis šių respondentų pažymi, kad labiausiai teikiamieji mokymosi metodai tinka įvadinėse pamokose, kada išdėstomi temos pagrindiniai teiginiai. Teikiamieji metodai tinka dėstant naują medžiagą, o įtvirtinant medžiagą jie tampa ne tokie įdomūs ir patrauklūs. Be to, respondentai pastebi, kad be svarbiausių žinių, kurios geriausiai perteikiamos teikiamaisiais metodais, neįmanoma savarankiška mokinių veikla.

Dauguma respondentų teikiamuosius metodus teigiamai vertina ir dėl to, kad jie nesukelia daug rūpesčių pedagogui ruošiantis dirbti šiais metodais ir juos taikant. Pasak respondentų, teikiamuosius metodus lengva ir paprasta taikyti, mokytojai juos taiko dažnai, jie įprasti ir mokytojui, ir mokiniams. Mokytojai pastebi, kad ne tik jie, bet ir mokiniai įpratę prie tradicinių mokymo metodų. Nemažai respondentų pažymi, kad dėl šios priežasties mokiniai rečiau išgyvena įtampą ir stresą pamokos metu.

Respondentai teigia, kad mokytojai, taikydami teikiamuosius metodus, rečiau susiduria su kai kuriomis problemomis. Jie teigia, kad, mokant teikiamaisiais metodais, nekyla problemų dėl drausmės, lengviau vertinti mokinius, galima objektyviai įvertinti mokinių darbą ir žinias, nesunku parengti užduotis, nesugaištama daug laiko perteikiant informaciją, lengviau išeinama programa. Keletas respondentų teigia, kad teikiamieji metodai labiau tinka lėčiau dirbantiems, individualių poreikių vaikams.

Yra nuomonė, kad, taikant teikiamuosius metodus, mokiniai geriau įsisavina pateiktas žinias ir pritaiko gyvenime, tačiau dauguma respondentų sutinka, kad teikiamaisiais metodais yra daug perteikiama žinių, bet jos netvirtos, mokiniai nesugeba jas pritaikyti praktikoje, gyvenimiškose situacijose.

Svarbu pastebėti, kad dauguma respondentų vertina teikiamuosius metodus kaip laiko patikrintus ir efektyvius mokymo būdus, tačiau ne vienas jų atkreipia dėmesį į tai, kad svarbu juos taikyti tada, kada jie reikalingi, tačiau nepamiršti ir aktyvaus mokymosi metodų.

Respondentai nurodo **teikiamųjų metodų trūkumus**. Daugiausia respondentai kaip trūkumą įvardija mokinio pasyvų vaidmenį pamokoje. Pasak respondentų, mokiniai tik pasyvūs pamokos stebėtojai, mokytojui tenka pagrindinio veikėjo klasėje vaidmuo, mokiniai gauna daug informacijos, bet patys jos neieško, pamokos dėstymas, aktyviai nedalyvaujant mokiniams, nėra toks prasmingas. Kai kurie mokytojai net akcentuoja, kad turi būti aktyvūs abu mokymo(si) proceso dalyviai. Respondentai kritikuoja teikiamuosius metodus ir todėl, kad jie slopina mokinių saviraišką, kūrybiškumą, iniciatyvą, sudaromos mokiniams sąlygos tinginiauti per pamoką, neugdo gebėjimų savarankiškai spręsti problemą, pačiam rasti atsakymus į iškilusius klausimus, neugdo aktyvaus ir kritinio mąstymo, medžiagos analizavimo įgūdžių, nevyksta minčių konstravimo procesas. Visa tai trukdo mokiniui pasitikėti savimi, save vertinti kaip aktyviai ir sąmoningai mąstantį, kaip unikalią asmenybę.

Dauguma respondentų teigia, kad, taikant teikiamuosius metodus, pamoka nuobodi ir neįdomi, monotoniška, kad ir mokytojams, ir mokiniams kartais šie metodai yra nusibodę.

Respondentai išvelgia dar vieną teikiamųjų metodų trūkumą, susijusį su socialinių įgūdžių ugdymu. Respondentai pritaria mokymuisi bendradarbiaujant, todėl mano, kad teikiamųjų metodų trūkumas yra tas, kad mažai kolektyvinio, bendro darbo, mokiniai tarpusavyje nebendradarbiauja, neugdomi socialiniai įgūdžiai.

Kai kurie respondentai teigia, kad, dirbant teikiamaisiais metodais, mokytojui sunkiau gauti grįžtamąjį ryšį, tai yra, neaišku, kaip mokiniai suprato dėstomą medžiagą. Grįžtamąjį ryšį mokytojas gauna ne iš karto, o po kurio laiko, tai yra, po patikrinimo testu, savarankišku darbu. Taigi vieni respondentai mano, kad teikiamieji metodai padeda išvengti mokinių vertinimo problemų, o kiti, priešingai, taikydami teikiamuosius metodus, su šiomis problemomis susiduria, pirmiausia, dėl grįžtamojo ryšio nebuvimo.

Respondentai išsakė savo nuomonę apie **aktyvaus mokymo(si) metodų privalumus**. Jei daugelis respondentų mano, jog teikiamųjų mokymo metodų trūkumas yra pasyvus mokinytis, tai dauguma respondentų aktyvaus mokymo(si) metodų privalumu įvardija aktyvų mokinio vaidmenį mokymo(si) procese. Jų manymu, aktyvaus mokymo(si) metodai ugdo mokinių savarankiškumą, nes mokinytis pats ieško atsakymų į iškilusius klausimus, ugdomas aktyvus, logiškas ir kritiškas mokinio mąstymas ir veikla, greita mokinio reakcija, nes šie metodai skatina mąstyti ir greitai priimti sprendimus, lavinama vaizduotė. Aktyvaus mokymo(si) metodai skatina mokinių saviraišką, ugdo kūrybiškumą. Mokydamiesi aktyvaus mokymo(si) metodais mokiniai patiria atradimo džiaugsmą. Visa tai susiję ir su mokinių motyvacija. Dauguma mokytojų pažymi, kad aktyvaus mokymo(si) metodai sudomina, motyvuoja mokinius veikti. Pasak vieno respondento, net ir kai kurie neįdomūs klasikų kūriniai mokiniams gali tapti artimi ir mieli, jei mokinytis pats inscenizuos kūrinį.

Gal todėl beveik visi respondentai teigia, kad, taikant aktyvaus mokymo(si) metodus, pamokos įdomios, linksmos, smagios, žaismingos, šurmulingos, gyvos, išvengiama monotonijos. Taigi aktyvaus mokymo(si) metodai, skirtingai nei teikiamieji, yra nemonotoniški.

Daugelio mokytojų nuomone, aktyvieji metodai padeda mokiniams geriau įsiminti ir įtvirtinti žinias, ugdo mokėjimą kaupti ir grupuoti medžiagą.

Respondentai aktyvaus mokymo(si) metodus teigiamai vertina ir dėl to, kad jie ugdo socialinius įgūdžius. Dauguma jų teigia, kad aktyvaus mokymo(si) metodais ugdomi mokinių bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžiai, mokiniai išmoksta dirbti grupėje, gabesnieji padeda silpnesniems, ugdomi lyderiai. Šitaip mokiniai išsako savo ir išgirsta kitų požiūrį į įvairius dalykus, išmoksta ginti savo nuomonę, gali įsivertinti ir palyginti save su kitais, ugdomi pasitikėjimą savimi.

Be to, dauguma respondentų pritaria, kad aktyvaus mokymo(si) metodai atitinka šiandienos gyvenimo keliamus reikalavimus, jie šiuolaikiškesni, jais šiuolaikiškai perteikiama medžiaga.

Kaip ir teikiamieji mokymo metodai, aktyvaus mokymo(si) metodai be privalumų turi ir trūkumų. Respondentai teigia, kad, taikant **aktyvaus mokymo(si) metodus, susiduriama su šiomis problemomis**. Viena jų – lieka nepastebėti, užgožti stipresniųjų aktyvumo silpnesnieji mokiniai. Tai, žinoma, didelė grupinio darbo problema. Respondentai teigia, kad daugiau dirbama su stipriausiais mokiniais, silpnieji lieka nuošalyje. Ne visada pavyksta įtraukti į diskusiją visus mokinius, tylesnieji, silpnesnieji slepiasi už stipriųjų ir dažnai jie pritaria stipresniųjų išsakytoms mintims. Dažniausiai dalyvauja pamokoje ir yra aktyvūs tie patys stipresnieji mokiniai. Dirbant grupėse dalis mokinių lieka pasyvūs, ne visi dirba pagal savo jėgas. Yra nuomonių, kad geriausia ši metodą taikyti dirbant su stipriausiais mokiniais. Vadinasi, mokytojai susiduria su problema, kaip paskatinti aktyviai dalyvauti veikloje visus mokinius, kuriems būdingi skirtingi gebėjimai, o svarbiausia, kaip aktyvinti mažesniųjų gabumų mokinius. Iš čia kyla ir kita problema – negabūs ar nedrąsūs mokiniai patiria įtampą ir stresą.

Kitas aktyvaus mokymo(si) metodų trūkumas – sugaištama daug laiko. Respondentai teigia, kad, taikant aktyvaus mokymo(si) metodus, reikia daugiau laiko vienai ar kitai temai, užduočiai paruošti ir mokytojui, ir mokiniui. Mokytojui reikia daugiau ruošti aktyvaus mokymo(si) metodų pamokai, nei teikiamųjų, sunku parinkti užduotis. Akcentuojama ir tai, kad mokytojui ne tik sunku parengti užduotis, bet visa tai brangiai kainuoja, tai yra, prastas mokomosios veiklos finansavimas, mokytojai naudoja savo asmenines lėšas priemonėms parengti. Be to, ne visada mokinys atsakymą į iškilusį klausimą randa iš karto. Taigi, respondentų nuomone, aktyvaus mokymo(si) metodai užima daugiau laiko, todėl mažiau laiko lieka programai išeiti. Kai kurie respondentai mano, kad, taikant aktyvaus mokymo(si) metodus, mokiniai žinias suvokia paviršutiniškai, sunku akcentuoti pagrindinius dalykus. Jų nuomone, kartais aktyvaus mokymo(si) metodai primena žaidimą, ir nors mokiniai lengviau įsimena medžiagą, tačiau greitai ją ir pamiršta. Taigi matome, kad mokytojai

mano, jog dėstymas aktyviaisiais metodais reikalauja daug laiko, o kai kurie jų tvirtina, kad mokinių žinios būna neišsamios.

Iš respondentų atsakymų paaiškėjo, kad, taikydami aktyvaus mokymosi metodus, mokytojai susiduria su drausmės, klasės valdymo problema. Pasak jų, dirbant aktyviaisiais metodais, neišvengiama klasėje triukšmo ir sumaišties, nelengva valdyti auditoriją. Anketoje mokytojų buvo klausiama, ar, taikydami aktyvaus mokymosi metodus jie susiduria su klasės valdymo ir drausmės problema. Dauguma respondentų atsakė, kad jiems retai iškyla šios problemos. Tai verčia abejoti, ar iš tikrųjų mokytojams, taikant aktyvius metodus, neiškyla drausmės ir klasės valdymo problemos. Juk susimąstydami apie aktyvaus mokymosi metodų trūkumus, dauguma respondentų išskiria drausmės ir klasės valdymo problemą.

Respondentų nuomone, mokytojai patiria nesėkmes, taikydami aktyvaus mokymo(si) metodus ir todėl, kad mokiniai stokoja savarankiško darbo, bendradarbiavimo įgūdžių. Kita vertus, aktyvaus mokymosi metodai ir yra skirti mokyti mokinius savarankiškai dirbti ir bendradarbiauti. Taigi gal mokytojai turėtų dažniau taikyti aktyvius metodus ir ugdyti šiuos mokinių gebėjimus.

Respondentai teigia, kad taikant aktyvaus mokymo(si) metodus, dažniau nei naudojant teikiamuosius, susiduriama ir su mokinių vertinimo problema. Pasak jų, dažniausiai būna atlikta dalis darbo, kurią sunku įvertinti pažymiu, sunku objektyviai įvertinti konkretaus mokinio darbą, žinias.

Svarbu pastebėti ir tai, kad dauguma respondentų, tiek kalbėdami apie teikiamuosius, tiek apie aktyvaus mokymo(si) metodus, akcentuoja, kad juos taikant reikia atsižvelgti į pamokos temą ir tikslą, nepamiršti metodų įvairovės.

Stebėjimo protokolai. 10 klasių lietuvių literatūros pamokos buvo aprašomos stebėjimo protokoluose. 10 klasių lietuvių literatūros pamokose buvo derinami teikiamieji ir aktyvaus mokymosi metodai. Pastebėjome, kad mokytojai pamokoje taiko ir teikiamuosius, ir aktyvaus mokymosi metodus, juos derina tarpusavyje. Ypač dažnai lietuvių literatūros mokytojai informacinę paskaitą, pasakojimą derina su probleminiu, diskusiniu pokalbiu, problemine paskaita. 10 klasių lietuvių literatūros pamokos stebėjimo protokolai rodo, kad informacinei paskaitai, kurios metu kalba tik mokytojas, skiriama nedaug laiko. Vidutiniškai informacinė paskaita, mokytojo žodis sudaro penktadalį pamokos laiko. Informacinės paskaitos metu pristatomas rašytojas bei jo kūryba, pateikiama literatūros rūšių apžvalga, dėstoma egzodo literatūros įvadinė pamoka, pateikiamas pamokos temos apibendrinimas. Taigi teikiamaisiais metodais (informacinė paskaita, pasakojimu) išdėstoma pagrindinė mokomoji medžiaga, apibendrinamos žinios Nors dažniausiai į mokytojo informacinę paskaitą įsiterpia aktyvaus mokymo(si) metodas – diskusinis, probleminis pokalbis. Kaip informacinės ir probleminės paskaitos derinio pavyzdį galima pateikti pamoką apie lietuvių

pokario literatūrą. Šioje pamokoje mokytoja pasakojo, pateikė mokiniams medžiagą apie lietuvių pokario literatūrą bei tuo pat metu vyko probleminis pokalbis su klase. Šioje informacinėje ir probleminėje paskaitoje, mokiniai buvo aktyvūs ne tik mokytojo paskaitos klausytojai, bet ir pokalbio dalyviai. Jie šios pamokos metu turėjo atlikti užduotį – užpildyti testą. Mokytoja prieš pamoką mokiniams išdalino testą su klausimais apie lietuvių pokario literatūrą. Mokiniai, klausydamiesi mokytojo pasakojimo, mokinių išsakytų minčių, pamokos metu žymėjosi atsakymus teste. Po pamokos mokytoja surinko mokinių užpildytus testus, kuriuos patikrino ir įvertino. Šioje pamokoje mokiniai aktyviai dalyvavo, atidžiai klausėsi mokytojo ir klasės draugų, nes jie buvo motyvuoti geriau užpildyti testą ir būti gerai įvertinti.

Daugumos protokoluose užfiksuotų literatūros kūrinių nagrinėjimas vyko taikant probleminį, diskusinį pokalbį su klase. Šitaip nagrinėta A. Vaičiulaičio „Valentina“, R. Granausko „Gyvenimas po klevu“, V. Mačernio „Vizijos“, H. Radausko „Pasauliu netikiu, o pasaka tikiu“ ir kt. Aktyvaus mokymo(si) metodais mokiniams užduodami klausimai, ir jie patys mėgina rasti atsakymą, įsitraukia į diskusiją, bando rasti problemos sprendimą. Probleminiame, diskusiniame pokalbyje, probleminėje paskaitoje į mokytojo pasakojimą įtraukiami ir mokiniai, kurie, remdamiesi jau turimomis žiniomis, svarsto probleminius, diskusinius klausimus, pateikia konkrečių pavyzdžių, apibendrina informaciją. Probleminėje paskaitoje mokiniai ne tik klausosi, bet ir išgirsta, kritiškai mąsto. Probleminėje paskaitoje mokytojai dažnai susiduria su problema, kad ne visi mokiniai dalyvauja pokalbyje, ne visi yra aktyvūs. Šią problemą mokytojai dažniausiai sprendžia šitaip: kviečia ir aktyvius, ir pasyviuosius mokinius išsakyti savo nuomonę. Nors, žinoma, dažniausiai kalba tie patys mokiniai, kiti kur kas rečiau išsako savo požiūrį. Vienoje stebėtoje pamokoje ši problema buvo ne tokia ryški, mokiniai buvo gana aktyvūs. Mokinių aktyvumo priežastis – mokinių įvertinimas. Mokytoja įvertindavo kiekvieną mokinį už aktyvų dalyvavimą probleminiame pokalbyje. Svarbu pastebėti tai, kad mokytoja neigiamų pažymių nerašė. Taigi mokiniai nebijojo išsakyti savo nuomonę, suklysti, jie buvo suinteresuoti aktyviai dalyvauti pamokoje, kad gautų teigiamą įvertinimą. Taikydami probleminį pokalbį, mokytojai susidūrė ne tik su mokinių pasyvumu, bet ir drausmės problema. Kartais atskiri mokiniai ne tik kad nedalyvauja pokalbyje, bet ir triukšmauja, užsiima pašaliniais dalykais.

Stebėjimo protokoluose užfiksuotos pamokos formos – seminaras ir disputas. Disputu buvo nagrinėjama problema, kuri kilo iš R. Granausko kūrinio ir tapo ginčo tema „Ar galima žmogų išrauti su šaknimis iš savo žemės“. Po šio disputo mokiniams buvo skirta parašyti rašinį tema „Meilė gimtiesiems namams“. Kitas protokoluose užfiksuotas disputas, skirtas L. Donskio „Be pykčio“ laidai apie teatrą. Disputui vadovavo ir mokytojas, ir iš anksto numatyti mokiniai – disputo vedėjai. Pastebėta šio disputo problema - tik aktyviųjų mokinių dalyvavimas diskusijoje. Žinoma, mokytoja stengiasi koreguoti mokinių pasyvumą, atkreipia dėmesį į pasyviuosius mokinius, ragina

mokinius užduoti ir adresuoti klausimus tiems, kurie dar nekalbėjo. Disputui buvo paruošta klasės aplinka netradiciškai, suolai išdėstyti ratu. Seminaro pamokai mokytoja mokiniams skyrė užduotis: parengti pranešimus apie N. Niliūno, H. Nagio, A. Mackaus ir Liūnės Sutemos kūrybą bei pačius autorius. Šiam seminarui mokiniai ruošėsi dirbdami grupėse. Mokytoja mokinius sukirstė į grupes pagal jų sėdėjimo vietą, draugystę ir tai, kokį autorių mokinyms norėtų pristatyti. Kiekviena grupė rengė pranešimą apie pasirinktą autorių. Ši seminaro paskaita buvo gana gerai organizuota, nes mokiniai joje aktyviai dalyvavo. Mokytoja, kad įtrauktų visus grupės narius į grupinį darbą, iš anksto nepasakė mokiniams, kuris grupės narys bus pagrindinis pranešėjas, kuris oponentas, kuris koreferentas. Toks paskirstymas vyko tik prieš pranešimo pristatymą. Šitaip mokytojai pavyko visus mokinius įtraukti į grupinį darbą, visi grupės nariai buvo motyvuoti gerai parengti grupinį pranešimą, nes iš anksto nežinojo, ar jiems teks oponuoti, ar koreferuoti, ar pristatyti autorių ir jo kūrybą. Tai puikus būdas ugdyti ir mokinių bendradarbiavimo įgūdžius. Seminarui vykstant, buvo pakeista suolų vieta klasėje, atkreiptas dėmesys į netradicinę aplinką.

Grupinio darbo metodas taikytas ne tik ruošiant seminaro medžiagą, bet ir literatūros rūšių apžvalginėje pamokoje. Grupei buvo pateikta užduotis: po literatūros žanrais atrinkti ir surašyti konkrečių skaitytų kūrinių pavadinimus. Mokytoja grupes sudarė ne pagal mokinių gebėjimų lygį, o pagal sėdėjimo vietą. Nors mokiniai, dirbdami grupėse, turėjo galimybę naudotis įvairiais literatūros šaltiniais, jiems buvo išdalintos priemonės – dideli popieriaus lapai ir markeriai, visgi ne visi mokiniai buvo aktyvūs, o pasyvieji vengė įsitraukti į grupinį darbą. Gal šiuo atveju mokiniai buvo pasyvūs todėl, kad už atliktą darbą nebuvo įvertinamas kiekvienas mokinytis individualiai, todėl ne visi grupės nariai jautėsi atsakingi, nesistengė bendradarbiauti. Dėl mokinių pasyvumo, motyvacijos stokos išryškėjo ir kita problema – drausmės ir klasės valdymo. Mokiniams dirbant grupėse, mokytojo vaidmuo buvo aktyvus, jis konsultavo ir padėjo. Mokytojas stebėjo, kad mokiniai netriukšmautų, atliktų užduotį, visi grupės nariai būtų aktyvūs. Tačiau gal mokinių pasyvumo ir drausmės problemą geriau išspręstų ne mokinių drausminimas, o kiekvieno grupės nario individualus įvertinimas.

Literatūros pamokose dažnai buvo organizuojami savarankiški mokinių darbai: darbas su knyga ar kitais šaltiniais, grafiniai darbai (schemos), pasiruošimas seminarui, konspektavimas. Mokiniams dirbant savarankiškai, mokytoja juos konsultavo, jei reikėjo, patarė, kaip ir kur rasti problemos sprendimą. Dažnai, mokiniams dirbant savarankiškai, klasėje kildavo šurmuly, kadangi ne visada mokiniai už savarankišką darbą buvo įvertinti, kai kurie jų tinginiavo.

Tyrimo rezultatų apibendrinimas. Respondentai panašiai vertina ir teikiamųjų, ir aktyvaus mokymosi metodų efektyvumą. Metodų istorinė raida ir užsienio mokyklų praktika rodo, kad aktyvaus mokymosi metodai yra efektyvesni, todėl tokia daugumos respondentų nuomone galima suabejoti. Be to, šiandien Lietuvos švietimą reglamentuojantys dokumentai pabrėžia, kad reikia ugdyti savarankiškas ir kūrybingas asmenybes, kritinį, reflektyvų mąstymą. Aktyvaus mokymo(si) metodai šiam tikslui labiau tinka nei teikiamieji. Aktyvaus mokymosi metodų taikymo istorija rodo, kad svarbu derinti teikiamuosius ir aktyvaus mokymosi metodus, kad mokymas nebūtų vienpusis. Dauguma respondentų teigia, kad teikiamuosius metodus taiko beveik tiek pat dažnai, kaip ir aktyviuosius. Tai patvirtina daugumos respondentų išsakyta nuomonė, kad mokymo(si) procese reikia derinti teikiamuosius ir aktyvaus mokymo(si) metodus, kad mokymas nebūtų vienpusiškas. Tačiau stebėjimo protokolai rodo, kad mokytojai aktyvaus mokymosi metodus taiko dažniau nei teikiamuosius, be to, stebėjimo protokoluose užfiksuota, kad mokytojai derina teikiamuosius ir aktyvaus mokymosi metodus. Tai rodo, kad šių dienų lietuvių kalbos ir literatūros mokytojai tarsi pritaria tarpukario Lietuvos pedagogams, kurie teigiamai vertino aktyviuosius metodus, tačiau pasisakė už teikiamųjų ir aktyvaus mokymosi metodų derinimą.

Dažniausiai respondentai grupes grupiniam darbui sudaro pagal skirtingą gebėjimų lygį, tai yra, silpnuosius ir stipriuosius mokinius jungia į vieną grupę, bei pagal skirtingą motyvaciją, tai yra, grupėje dirba stiprios, vidutinės ir silpnos motyvacijos mokiniai. Respondentai teigia, kad, organizuojant darbą grupėse, susiduriama su problema, kada stipresnieji mokiniai yra aktyvūs, o silpniesnieji būna pasyvūs ir lieka jų šešėlyje. Gali būti, kad ši problema susijusi su mokinių darbo įvertinimu. Kad skirtingų gebėjimų ir motyvacijos mokiniai stengtųsi kuo geriau atlikti užduotį ir būtų suinteresuoti bendradarbiauti, reiktų kiekvieną grupės narį įvertinti individualiai. Gana didelė dalis mokytojų mano, jog geriausia sudaryti grupes pagal vienodą gebėjimų lygį. Tai kelia abejonę, ar mokytojai, šitaip organizuodami grupinį darbą, moko mokinius bendradarbiauti, spręsti problemas ir motyvuoja silpnesnius. Respondentai teigia, kad, taikant aktyvaus mokymo(si) metodus iškyla konkretaus mokinio žinių įvertinimo problema. Daugelis respondentų pažymi, kad, taikant aktyviuosius metodus, jiems sunku įvertinti kiekvieną mokinį. Dauguma respondentų, mokiniams dirbant grupėse, kartais juos įvertina individualiai, kartais – visą grupę. Vadinasi, dauguma respondentų grupinį darbą įvertina pagal situaciją, retai įvertina kiekvieną grupės narį individualiai, o tai patvirtina spėjimą, kad neindividualizuotas mokinių darbo įvertinimas gali būti susijęs su tuo, kad silpniesnieji mokiniai lieka pasyvūs. Geriausias būdas turbūt būtų įvertinti kiekvieną grupės narį individualiai ir išvesti bendrą grupės pažymių vidurkį, skatinti geriausias grupes. Šitaip būtų motyvuoti ir išmoktų stipresnieji mokiniai padėti silpniesiems, ugdytųsi atsakomybės jausmą ne tik už save, bet ir už visą grupę, mokytųsi bendradarbiauti.

Daugumos respondentų nuomone, taikant aktyvaus mokymosi metodus, svarbu netradiciškai paruošti aplinką. Tačiau gana didelė dalis mokytojų neskiria dėmesio netradicinės aplinkos paruošimui. Taigi iškyla problema, kad netradiciniai aktyvaus mokymosi metodai gana dažnai taikomi tradicinėje aplinkoje. Dauguma respondentų pritaria, kad aktyvaus mokymo(si) metodai užima daugiau laiko nei tradicinis mokymas, todėl mažiau laiko lieka programai išėiti. Nemažai respondentų mano, kad, dirbant aktyvaus mokymosi metodais, sugaištama daug laiko, o mokinių žinios būna neišsamios, pasak jų, teikiamaisiais metodais galima perteikti žinias greitai ir išsamiai. Tokie respondentų atsakymai verčia suabejoti, ar šių dienų lietuvių literatūros mokytojai orientuojasi į laisvąją kalbos ugdymo kryptį, kurią šiandien nurodo lietuvių kalbos išsilavinimo standartai, o ne į tradicinę. Kiek mažiau respondentų mano, kad aktyvaus mokymosi metodai netrukdo programai išėiti. Turbūt šie repondentai savo nuomonę pagrindžia tuo, kad, taikant aktyvaus mokymosi metodus, geriau įsisavinamos žinios, mokiniai interpretuoja, o ne reprodukuoja žinias, ugdoma komunikacinė kompetencija. Didžioji dalis respondentų mano, kad, taikant aktyvaus mokymo(si) metodus, sunku parengti užduotis. Šiandien pedagogų rengimas labiau orientuotas į gerą dalyko žinojimą, Visgi, rengiant pedagogus, didesnę dėmesį reiktų skirti pedagogo praktinio darbo kompetencijoms ugdyti.

Respondentai, taikydami aktyvaus mokymosi metodus, dažniausiai susiduria su šiomis problemomis: ne visi mokiniai aktyvūs; ne visi mokiniai palankiai priima aktyvius metodus; vieni mokiniai užduotis atlieka greičiau nei kiti, todėl nuobodžiauja ir trukdo kitiems dirbti; mokiniams trūksta bendradarbiavimo įgūdžių. Gali būti, kad mokinių pasyvumo grupėje problema susijusi su bendradarbiavimo įgūdžių stoka ir su neindividualizuotu, o visos grupės įvertinimu. Taip pat mokinių pasyvumas gali kilti dėl drausmės ir klasės valdymo problemų. Dauguma respondentų teigia, kad rečiausiai jiems kyla problemos dėl drausmės ir klasės valdymo. Tačiau stebėjimo protokolai ir respondentų atsakymai į anketoje pateiktus atviro pobūdžio klausimus rodo, jog gana dažnai mokytojai, taikydami aktyvaus mokymo(si) metodus, susiduria su drausmės ir klasės valdymo problemomis. Dauguma respondentų mano, kad, taikant aktyvaus mokymo(si) metodus, mokytojo vaidmuo turi būti aktyvus. Tačiau gana nemaža dalis respondentų mano, kad, taikant aktyvius metodus, mokytojo vaidmuo turėtų būti pasyvus. Galima manyti, kad nemaža dalis mokytojų neteisingai suvokia savo vaidmenį mokymo procese. Jeigu šiandien be mokymo, didelis dėmesys skiriamas mokymuisi ir konsultavimui, tai ir mokytojo vaidmuo keičiasi, jis tampa patarėju, veiklos organizatoriumi, bet jis išlieka aktyvus.

Šiam tyrimui pasirinktos tik 10 klasių lietuvių literatūros pamokos, nes siekta iliustruoti, kad ne tik istorinėje aktyvaus mokymo(si) metodų raidoje, bet ir šiandien išryškėja aktyvaus mokymosi metodų taikymo problemos. Žinoma, gali būti, kad aktyvaus mokymosi metodų taikymo lietuvių literatūros pamokose tyrimų rezultatai skirtųsi nuo kitų dėstomųjų dalykų, tuo labiau, kad

kiekvienas mokomasis dalykas turi ir savo didaktinę specifiką, todėl, norint daryti išsamesnius aktyvaus mokymosi metodų tyrimų apibendrinimus, reiktų ištirti, kaip aktyvaus mokymosi metodai taikomi kitų dalykų pamokose. Matome, kad šiandien aktyviųjų metodų taikymo problema aktuali, todėl ši problema galėtų būti kitų tyrimų tikslu.

IŠVADOS

- Aktyvieji metodai nuėjo ilgą istorinio vystymosi kelią – nuo atskirų pradmenų Antikoje iki šių dienų apibrėžtų metodinių sistemų. Antikos pedagogika, pirmiausia, Sokrato dialogo metodas – daugelio šiuolaikinių aktyvaus mokymo(si) metodų kilmės šaltinis.
- Nors viduramžių ugdymas buvo teocentrinis, tačiau dėmesiu mąstymui, proto aktyvinimui garsėjo Basilijaus patarimai jaunimui, Jeronimo, šv. Augustino, T. Akviniečio mokymas.
- Renesanso epochoje praktiškai aktyvinti mokinius bandė Vitorino da Feltrė; teorinius aktyviųjų metodų pradmenis pateikė M. Montenis.
- Dž. Lokas akcentavo aktyvaus mokymo svarbą ugdant džentelmeną. J. A. Komenskio „Didžioji didaktika“ – teorinės didaktikos pradžia, tuo pačiu ir aktyviųjų metodų teorinių pradmenų užuomazgos.
- Ryškus klasikinės pedagogikos atstovų Ž. Ž. Ruso, J. H. Pestalocio, A. Dystervėgo, J. F. Herbarto ir kt. vaidmuo psychologizuojant ir aktyvinant mokymą. Jei Ž. Ž. Ruso daugiau teoriškai pabrėžia būtinybę žinias atrasti iš naujo, tai J. H. Pestalocis ne tik įsakmiai nurodo, jog būtina skatinti, o ne slopinti aktyvią žmogaus prigimtį, bet ir savo praktinėje veikloje įvairiais būdais aktyvina mokinius. Nors J. F. Herbartas – tradicinės pedagogikos atstovas, tačiau ir jis pasisako už mokinio vidinį aktyvumą, už mokinių tiriamąją veiklą, vadovaujant ir perteikiant žinias mokytojui.
- XIX a. pabaigoje – XX a. pradžioje Vakarų Europoje ir JAV aktyvaus mokymo(si) metodų raida pasiekė aukščiausią išsivystymo lygį „aktyviosios mokyklos“ teorijoje ir praktikoje. Tai rodo Dž. Diujo probleminio mąstymo metodai, R. Kuzinė teoriškai pagrįstas grupinio darbo metodas, V. Kilpatriko projektų metodas; dominuoja euristiniai, tiriamieji, randamieji metodai, grindžiami aktyvumo, savarankiškumo, mokymosi veikiant ir kitais principais. Kartais aktyvieji metodai neišvengia vienpusiškumo.
- Vakarų Europos didaktiniai ieškojimai pasiekė ir Lietuvos mokyklą visais jos raidos etapais, pradedant pirmosiomis aukštesnio lygio mokyklomis, kolegijomis, universitetu XVI – XVII amžiuje ir baigiant Nepriklausomybės metais (1918 – 1940). Ypač svarbią vietą užima Edukacinė komisija (analitinis – indukcinis metodas, praktinis žinių taikymas ir kt.).
- „Naujojo ugdymo“ idėjos atsispindėjo Lietuvos pedagogų J. Laužiko, J. Vabalo – Gudaičio, J. Adomaičio - Šerno, S. Šalkauskio, J. Murkos, M. Mačernio, G. Petkevičaitės – Bitės, M. Pečkauskaitės, A. Vireliūno, J. Geniušo ir kt. didaktiniuose – metodiniuose ieškojimuose. Vis tik daugelis tarpukario Lietuvos pedagogų, pritardami aktyviems mokymo metodams, neatmetė ir teikiamųjų metodų, pasisakė už aktyviųjų ir teikiamųjų metodų derinimą, o S. Šalkauskis pateikė net teorinį tokio derinimo pagrindimą.

- Lietuvių kalbos išsilavinimo standartai labiau orientuoti ne į tradicinę, o į naująją (laisvąją) kalbos ugdymo kryptį. Todėl aktyvaus mokymo(si) metodai ypač aktualūs šių dienų lietuvių kalbos ir literatūros pamokoje.

- Aktyvaus mokymo(si) metodų taikymo 10 klasių lietuvių literatūros pamokose tyrimo rezultatai rodo, kad išryškėja šios aktyvaus mokymo(si) metodų taikymo problemos: drausmės ir klasės valdymo; respondentai panašiai vertina teikiamųjų ir aktyvaus mokymo(si) metodų efektyvumą (kai tuo tarpu aktyvieji efektyvesni); grupių sudarymo problema (nemaža dalis respondentų grupės grupiniam darbui sudaro pagal vienodą gebėjimų lygį); grupinio darbo vertinimas (dauguma respondentų grupinį darbą įvertina pagal situaciją – kartais, kiekvieną grupės narį individualiai, kartais – visą grupę); klasės aplinkos paruošimo problema (nemaža dalis respondentų neskiria dėmesio netradicinei klasės aplinkai paruošti); mokytojams kyla sunkumų rengiant užduotis grupiniam darbui; grupinio darbo metu ne visi mokiniai aktyviai dalyvauja problemos sprendime; vieni mokiniai užduotis atlieka greičiau nei kiti, todėl nuobodžiauja arba trukdo kitiems dirbti; mokiniams trūksta bendradarbiavimo įgūdžių dirbant grupėje.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Ainscow M, Hopkins D, West M. Kaita ir mokyklos tobulinimas. Vilnius: Tyto Alba, 1998, p.317.
2. Adomaitis – Šernas J. Etnologija, arba mokslas apie žemės tautas. Chicago (III): Lietuva, 1900, p.667.
3. Aktyvaus mokymosi metodai: mokytojo knyga. Vilnius: Garnelis, 1998, p.148.
4. Aleknavičius K. Elementarius, arba Lengvus mokslas skaytit Raszto Szwento. Vilnius, 1858, p.70.
5. Arends R. I. Mocomės mokyti. Vilnius: Margi raštai, 1998, p.519.
6. Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai: priešmokyklinis, pradinis ir pagrindinis ugdymas. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2003, p.654.
7. Bennett B, Rolheiser - Bennett C. Stevahn L. Mokymasis bendradarbiaujant. Vilnius: Garnelis, 2000, p.351.
8. Bitinas B. Ugdymo filosofija. Vilnius: Enciklopedija, 2000, p.247.
9. Bižys N. Linkaitytė G. Valiuškevičiūtė A. Pamokos mokytojui. Vilnius: Margi raštai, 1996, p.180.
10. Bukauskienė T. Pedagogė Gabrielė Petkevičaitė - Bitė. Vilnius: Mokslas, 1988, p.174.
11. Bukauskienė T. Lietuvių literatūros mokymo istorija (iki 1940). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla, 1993, p.178.
12. Čepinskis V. Mokyklos skyrius Lietuvos Respublikos Konstitucijoje // Mokykla ir gyvenimas, 1921, Nr. 6,7, p.25-32.
13. Dilytė D. Pedagoginiai raštai: antikos pedagogai. Kaunas: Šviesa, 1991, p.253.
14. Dystervėgas A. Pedagoginiai raštai. Kaunas: Šviesa, 1988, p.405.
15. Duoblienė L. Šiuolaikiniai mąstymo ir jo ugdymo tyrimų projektai // Acta paedagogica Vilnensia. Vilnius: VU leidykla, 2001, Nr. 8, p.123-137.
16. Duoblienė L. Trys filosofijos mokymo kryptys Lietuvos vidurinėje mokykloje // Acta paedagogica Vilnensia. Vilnius: VU leidykla, 2004, Nr. 12, p.156-163.
17. Duoblienė L. Racionalumas ir apžava sekant mokytojo pavyzdžiu: ugdymo filosofijos perspektyvos // Acta paedagogica Vilnensia. Vilnius: VU leidykla, 2005, Nr. 15, p.79-85.
18. Filosofijos atlasas. Vilnius: Alma littera, 1998, p.253.
19. Geniušas J. Epizodiškojo istorijos kurso metodika. Kaunas: „Raidės“ spaustuvė, 1927, p.56.
20. Geniušas J. Rinktiniai pedagoginiai raštai. Kaunas: Šviesa, 1968, p.259.
21. Gėtė J. V. Faustas. Kaunas: Valstybinė pedagoginės literatūros leidykla, 1962, p.212.

22. Grendstad N. M. Mokyti – tai atrasti: susiliejančio ugdymo principai ir praktiniai darbo būdai. Vilnius: Margi raštai, 1996, p.166.
23. Grigonis M. Dailiosios literatūros keliais // Švietimo darbas, 1924, Nr.6, p.522-534.
24. Herget A. Svarbiausios pedagoginės srovės šių dienų gyvenime. Kaunas, Marijampolė: Dirvos B-vė, 1923, I dalis, p.112.
25. Jackūnas Ž. Pagrindinės ugdymo kaitos nuostatos // Mokymas, mokymasis ir vertinimas: projekto medžiaga. Vilnius, 2003. p. 8-11.
26. Jovaiša L. Ugdymo mokslas ir praktika: analitinių straipsnių monografija. Vilnius: Agora, 2001, p. 501.
27. Kairaitis Z. Tylos pedagogika // Mokykla, 1999, Nr. 12, p.16-18.
28. Karčiauskienė M. Johano Heinricho Pestalocio veikla ir pedagoginės idėjos // Pestalocis J.H. Pedagoginiai raštai. Kaunas: Šviesa, 1989, p.7-38.
29. Karčiauskienė M. Lietuvos mokyklos ir pedagoginės minties bruožai 1863-1918 m. // Lietuvos mokykla ir pedagoginė mintis XIX a. antroji pusė - XX a. pradžia. Kaunas: Šviesa, 2002, p.9-24.
30. Komenskis J. A. Didžioji didaktika. Kaunas: Švietimo Ministerijos knygų leidimo komisijos leidinys, 1927, p.262.
31. Komenskis J.A. Pedagoginiai raštai. Kaunas: Šviesa, 1986, p.488.
32. Ksenofontas. Atsiminimai apie Sokratą. Vilnius: Pradai, 1993, p.239.
33. Kuzmickis Z. Laboratorinis literatūros dėstymo metodas // Švietimo darbas, 1928, Nr. 9, p. 1062-1074.
34. Kuzmickis Z. Teatras, inscenizacija ir mokykla // Švietimo darbas, 1929, Nr.5, p.383-391.
35. Kuzmickis Z. Kaip turi būti tvarkomas lituanisto kabinetas // Tautos mokykla, 1935, Nr. 10, p.220-221.
36. Laužikas J. Švietimo reforma. Kaunas: Šviesa, 1934, p.160.
37. Laužikas J. Švietimo integracijos pagrindai // Rinktiniai raštai. Kaunas: Šviesa, 1993, T.1, p.202-462.
38. Laužikas J. Rinktiniai raštai. Kaunas: Šviesa, 1997, T 2, p.668.
39. Laužikas J. Rinktiniai raštai. Kaunas: Šviesa, 1997, T. 3, p.662.
40. Leitner S. Išmokime mokyti. Vilnius: Vaga, 1998, p.317.
41. Lietuvos mokykla ir pedagoginė mintis XIII-XVII a. Istorinių šaltinių antologija. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla, 1994, p.351.
42. Lietuvos mokykla ir pedagoginė mintis 1918 – 1940. Antologija. Trečiasis tomas. Vilnius: Mintis, 1996.
43. Maceina A. Pedagogikos istorija. Kaunas: VDU teologijos – filosofijos fakultetas, 1939, T.1, p.392.

44. Maceina A. Pedagoginiai raštai. Kaunas: Šviesa, 1990, p.764.
45. Mačernis M. Veiklos mokyklos didaktika. Istorinė veiklos principo atsiradimo apžvalga // Pedagoginis metraštis. Klaipėda, 1937, I sąsiuvinis, p.5-21.
46. Mačernis M. Vidurinių amžių ugdymas // Pedagoginis metraštis. Klaipėda, 1937, I sąsiuvinis, p.150-180.
47. Mačernis M. Veiklos mokyklos didaktikos principų aiškinimas // Pedagoginis metraštis. Klaipėda, 1938, II sąsiuvinis, p.12-24.
48. Matjošaitis – Esmaitis S. Gimtoji kalba // Švietimo reikalai, 1919, Nr. 4, p.11–12.
49. Matjošaitis – Esmaitis S. Pedagogikos istorija: vadovėlis mokytojų seminarijoms, mokytojams ir tėvams. Kaunas: Spaudos fondas, 1930, p.224.
50. Montenis M. Esė. Vilnius: Mintis, 1983, p.210.
51. Murka J. Metodikos etiudai: skaitymai tėvams, pradedantiems dirbti mokytojams ir mokytojų kursams. Vilnius: „Žaibo“ spaustuvė, 1919, p.143.
52. Nauckūnaitė Z., Salienė V. Bendrieji lietuvių kalbos didaktikos klausimai: metodinė priemonė aukštųjų mokyklų studentams, Vilnius: VPU, 2002, 1 dalis, p.62.
53. Norkus J. Iš literatūros metodikos // Mokykla ir gyvenimas, 1926. Nr. 3–4, p.3 – 11.
54. Ozmon H., Craver S. M. Filosofiniai ugdymo pagrindai. Vilnius: Leidybos centras, 1996, p.467.
55. Pečkauskaitė M. Šis tas iš pedagogijos. Kaip žmonės pastebi // Draugija, 1912, p.113-120.
56. Pečkauskaitė M. Motina – auklėtoja. Vilnius: Presvika, 1998, p.156.
57. Pečkauskaitė M. Mergaitės kelias. Vilnius: Techlab, 1992, p. 107.
58. Pestalocis J. H. Pedagoginiai raštai. Kaunas: Šviesa, 1989.
59. Petkevičaitė – Bitė G. Laiškai // Raštai, Vilnius: Vaga,1968, T.6, p.550.
60. Račkauskas J. Švietimo reforma Lenkijoje ir Lietuvoje XVIII a. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla, 1994, p.242.
61. Rajeckas V. Mokymo metodai. Vilnius: VPU leidykla, 1997, p.73.
62. Ruseckienė L. Literatūros pedagogikos studijos. Vilnius: Gimtasis žodis, 2001, p.269.
63. Šalkauskis S. Rinktiniai raštai. Pedagoginės studijos. Vilnius: Leidybos centras,1992, kn.1, p.439.
64. Šalkauskis S. Rinktiniai raštai. Pedagoginės studijos. Vilnius: Leidybos centras,1992, kn.2, p.447.
65. Šliūpas J. Koks privalo būti vaikų auginimas ir auklėjimas. Chicago, 1908, p. 91.
66. Tepperwein K. Menas mokytis nepavargstant: nauji metodai palengvina mokymąsi. Vilnius: Alma littera, 1998, p.182.
67. Tamošiūnas T. Projektų metodas ugdymo praktikoje. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, 1999, p.173.

68. Tatarė A. Pamokslai išminties ir teisybės, išguldinėti galvočių visų amžių dėl Lietuvos vaikelių. Chicago (III): Lietuva, 1899, p. 182.
69. Teresevičienė M., Adomaitienė J. Projektai mokymo(si) procese. Kaunas: VDU, 2000, p.53.
70. Teresevičienė M., Gedvilienė G. Mokymasis bendradarbiaujant. Vilnius: Garnelis, 1999, p.133.
71. Teresevičienė M., Gedvilienė G. Mokymasis grupėse ir asmenybės kaita. Kaunas: VDU, 2003, p.178.
72. Tijūnėlienė O. Ugdymo realybė: mokytojas – mokinys. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla, 2001, p.151.
73. Vabalas – Gudaitis J. Psichologijos ir pedagogikos straipsniai. Vilnius: Mokslas,1983, p.247.
74. Vaitkevičius J. Istorinė (lyginamoji) didaktika. Vilnius: VPU - kla, 2001, p.189.
75. Valančius M. Antano Tretininko pasakojimas. Vilnius: J. Zavadzkis, 1906, p.112.
76. Valatkienė S. „Naujojo ugdymo“ sąjūdis Vakaruose, jų idėjų atspindys Lietuvoje 1918- 1940. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 1997, p.158.
77. Valatkienė S. Šiuolaikinių didaktinių ieškojimų istorinės ištakos // Pedagogika, 2002. Nr. 60, p.126-129.
78. Vydūnas. Mokyklos darbas // Darbymetis, 1922. Nr. 5, p.15-31.
79. Vireliūnas A. Kaip mokyti kraštotyros? Kaunas: Sakalas,1924, p.76.
80. Žadeikaitė L. Bendrųjų programų ir išsilavinimo standartų įgyvendinimo nuostatos // Mokymas, mokymasis ir vertinimas: projekto medžiaga. Vilnius, 2003, p.6-7.
81. Žilionis J. Ugdymo sistemos: ikiinstitucinis ugdymas, antika, viduramžiai, renesansas. Vilnius: VPU, 2003, p.43.
82. Bjercknes E., Inglar T., Lappen R., Tobiassen T. Learning and counselling. Kaunas: VDU, 2002, p.95.
83. Kincheloe J. L., Weil D. Critical Thinking and Learning: an encyclopedia for parents and teachers. London: Greenwood Press Westport, Connecticut, 2004, p.532.
84. Locke J. An Essay Concerning Human Understanding. – London: Collins Clear type Press, 1964, p.475.
85. Locke J. Locke on politics, religion and education. New York: The Macmillan Company, 1965, p.286.
86. Reviews of National Policies for Education. Lithuania. OECD, 2002, p.276.
87. The Emile of Jean Jacque Rousseau: selections / translated and edited by William Boyd. New York: Teachers College Press, 1967, p. 198.
88. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. Москва,1997, p.203.
89. Лай А. Экспериментальная дидактика: ея основы с подробным описанием процессов воли действия. С. Петербург, 1914, p.510.

90. Педагогика: большая современная энциклопедия. Минск: ИООО „Современное слово“, 2005, p.718.
91. Valstybinės švietimo strategijos 2003 – 2012 metų nuostatos. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/kiti/strategija2003-12.doc>

PRIEDAI

Anketa

Gerb. Mokytojai,

Šioje anketoje pateikiami klausimai apie mokymo(si) metodų taikymą literatūros pamokose. Jūsų atsakymai padėtų išsiaiškinti šandienines metodų taikymo problemas.

Anketa anonimiška. Klausimai pateikiami atviri ir su atsakymų variantais. Prašome atsakyti į anketoje pateiktus klausimus. Pasirinktą atsakymo variantą prašome pažymėti varnele ar kryžiuoku langelyje.

Dėkojame už atsakymus.

Mokyklos pavadinimas _____

Amžius

- 20-30 m.
 30-40 m.
 40-50 m.
 50-60 m.
 60-70 m.
 daugiau nei 70 m.

Kvalifikacija

- mokytojas(-a)
 vyr.mokytojas(-a)
 metodininkas(-ė)
 ekspertas(-ė)

Išsilavinimas

- vidurinis
 aukštesnysis
 nebaigtas aukštasis
 aukštasis

Darbo stažas

- nuo 1 iki 3 metų
 nuo 3 iki 5 metų
 nuo 5 iki 10 metų
 nuo 10 iki 15 metų
 didesnis nei 15 m.

1. Kokie, Jūsų manymu, teikiamųjų (tradicinių) metodų privalumai ir trūkumai?

2. Kokie, Jūsų nuomone, aktyvaus mokymo(si) metodų privalumai ir trūkumai?

3. Ar sutinkate, kad teikiamieji metodai efektyvūs?

- Visiškai nesutinku Nesutinku Nesu tikras Sutinku Visiškai sutinku

4. Ar sutinkate, kad aktyvaus mokymo(si) metodai efektyvūs?

Visiškai nesutinku *Nesutinku* *Nesu tikras* *Sutinku* *Visiškai sutinku*

5. Kaip dažnai taikote teikiamuosius ir aktyvaus mokymo(si) metodus? Prašome atsakymą pateikti procentais.

Teikiamieji metodai %

Aktyvaus mokymo(si) metodai %

6. Kaip manote, ar svarbu mokymo(si) procese derinti teikiamuosius ir aktyvaus mokymo(si) metodus?

Visiškai nesvarbu *Nesvarbu* *Nežinau* *Svarbu* *Labai svarbu*

7. Pagal ką sudarote grupes grupiniam darbui? Prašome pažymėti vieną ar kelis pasirinktus variantus.

pagal mąstymo tipą;

pagal skirtingą gebėjimų lygį: silpnieji su stipriaisiais;

pagal panašų gebėjimų lygį: silpnieji su silpnaisiais, stiprieji su stipriaisiais;

pagal lytį: vienalytės grupės;

pagal lytį: mišrios grupės;

pagal skirtingą motyvaciją: grupėje dirba stiprios, vidutinės ir silpnos motyvacijos mokiniai;

pagal panašią motyvaciją: grupę sudaro panašiai motyvuoti mokiniai;

kita.

8. Kaip įvertinate grupinį darbą?

įvertinate kiekvieną grupės narį individualiai;

įvertinate visą grupę vienu balu (vienodai);

įvertinate kartais kiekvieną individualiai, kartais – visą grupę.

9. Kaip manote, ar, taikant aktyvaus mokymo(si) metodus, svarbu netradiciškai paruošti aplinką klasėje?

Visiškai nesvarbu *Nesvarbu* *Nežinau* *Svarbu* *Labai svarbu*

10. Ar sutinkate, kad aktyvaus mokymo(si) metodai užima daugiau laiko nei tradicinis mokymas, todėl mažiau laiko lieka programai išeiti?

Visiškai nesutinku *Nesutinku* *Nesu tikras* *Sutinku* *Visiškai sutinku*

Mokyklos pavadinimas -----
 Klasė -----
 Pamokos tema -----
 Data -----

Literatūros pamokos stebėjimo
PROTOKOLAS

Laikas	Mokymo(si) metodo pavadinimas	Mokytojo veikla	Mokinių veikla	Pastabos
1	2	3	4	5

1	2	3	4	5

Apibendrinimas