

---

## MOKYMO DIFERENCIAVIMO PAGRINDAI

*Liuda Šiaučiukėnienė*

Kauno technologijos universitetas

---

Šiandieninė Lietuvos pedagogika išgyvena švietimo reformos laikotarpį. Naujos politinės, ekonominės, socialinės ir kultūrinės sąlygos reikalauja įdiegti naujesnes pedagogines idėjas, demokratines švietimo tradicijas, atsikračius sovietinės ugdymo filosofijos bei pedagogikos nuostatų toliau vystyti pedagogiką, remiantis šiuolaikiniais edukologijos pasiekimais. Mūsų švietimo reforma, numatydama prioritetus ir spręstinus uždavinius, reikalauja visų tipų ir lygių švietimo įstaigose įgyvendinti ugdymo diferenciacijos principą. Šis principas realizuojamas per diferencijuoto mokymo sistemą.

Siekiant, kad diferencijuoto mokymo sistema būtų pripažinta ir efektyvi, skatintų pedagogus mąstyti ir kūrybiškai dirbti, būtinas jos metodologinis pagrindimas. Šis pagrindimas turi remtis ne tik ugdymo istorija, bet ir išryškinti pasaulinės edukacinės, psichologinės ir filosofinės minties įtaką tiriamam didaktiniam procesui, jo teoriniams teiginiams, metodiniams pasiūlymams ir laukiamiems rezultatams. Šiuo straipsniu to ir siekiama.

Kiekvienos švietimo sistemos pamatas yra žmogus ir kultūra. Mums atrodo, kad pasaulinės pedagogikos patirties naudojimas diegiant mokymo diferencijavimą ir yra orientacija į pasaulio kultūrų vertybes. Remdamiesi kultūros procesų bei jų bruožų pažinimu, siekiame „lygiaverčio dalyvavimo pasaulio kultūroje, kada reikia turėti ką kitiems sava pasakyti, nuolat atsinaujinant išeiti į pasaulį laisvu žmogumi, gebančiu ir suprasti, ir pasirinkti“ (V. Kavolis, 1992). Ši V. Kavolio mintis išreiškia naujus tikslus, uždavinius, perspektyvas ir kartu nepaneigia jau turimos patirties.

Kultūros filosofija išskiria du požiūrius į kultūros procesą. Pirmasis – pabrėždamas kaitą-evoliuciją tobulėjant – skiria kultūros išsivystymo istorines pakopas. Antrasis požiūris sutelkia dėmesį į psichologinę žmogaus unikalumą, nepakartojamumą raišką, taigi ir kiekvienai kultūrai būdingus mąstymo, jautimo ir veiklos modelius. Su pastaruoju požiūriu glaudžiai siejamas asmenybės vertinimas istorijos procese, taip pat atsisakymas nuo kurios nors kultūros ar civilizacijos pervertinimo ar nuvertinimo, kiekvienai, kaip ir individui, pripažįstant savitus bruožus ir vertybes (M. Lukšienė, 1993). Mums artimesnis antrasis požiūris, kuris leidžia pagrįsti pedagoginės minties raidos

ryšį su šiuolaikine psichologija ir patvirtina žmogaus individualybės unikalumą bei atsakymą nuo kurios nors kultūros ar civilizacijos pervertinimo.

Metodologinį požiūrį, kaip teorinį mokymo diferencijavimo pagrindą, lemia kritinis sovietinės pedagogikos minčių supratimas, siekimas vadovautis Vakarų kultūrai būdinga humanizmo tradicija, iškeliančia žmogų kaip absoliučią vertybę, nepamirštant, kad akylai taikyti Lietuvoje užsienio patirties negalima dėl skirtingų kultūros ypatumų (J. Vabalas-Gudaitis, 1928; J. Laužikas, 1936–1937; V. Lazersonas, 1936). Atmetę tradicinį ir vienintelį sovietinės pedagogikos metodologinį pagrindą – marksistinę filosofiją, reikalaujančią vienpusiško ir kritiško Vakarų Europoje ir JAV vyraujančių filosofinių srovių, psichologijos teiginių, pedagoginės teorijos vertinimo – apžvelgusime tas pedagogines, filosofines, psichologines idėjas, iš kurių formuojasi mokymo diferencijavimo teoriniai pagrindai.

Mokymo diferencijavimo problema yra glaudžiai susijusi su didaktinės minties raida. Autorė nekelia tikslo atlikti išsamią raidos analizę, bet nori aptarti tuos klausimus, kurie padeda atskleisti ir pagrįsti mokymo diferencijavimo teoriją ir praktiką.

Mokymo diferencijavimas neatmeta klasikinės pedagogikos teiginių, priešingai, ieško naujų kelių ir būdų šiems teiginiams realizuoti, papildyti. Mūsų tiriamam klausimui pagrįsti ypač svarbios yra natūralistinės pedagogikos pradininko švietėjo ir filosofo Ž. Ž. Ruso (1712–1778) idėjos. Jo nuomone, vaikai turi būti auklėjami natūraliai, pagal prigimtį, atsižvelgiant į jų amžiaus ypatybes. „Gamta nori, kad prieš tapdami suaugusiais, vaikai būtų vaikais“, – rašė Ruso. Jis manė, jog auklėjimą vaikai gauna iš trijų šaltinių: gamtos, aplinkinių žmonių ir daiktų. Gamta auklėja „iš vidaus“, ugdydama žmogaus sugebėjimus ir jutimo organus, žmonės auklėja, mokydami vaiką pasinaudoti išugdytais gabumais ir organais, daiktai auklėja, kai pats žmogus, susidurdamas su jais ir jų veikiamas, įgyja patyrimo. Auklėjimas bus tinkamas tada, kai visi trys faktoriai veiks suderintai, viena kryptimi.

Ruso kelė idėją, kad žmogus iš prigimties yra laisvas, geras, doras, turįs visas prielaidas tobulėti, tik reikia sudaryti palankias sąlygas. Vaiką reikia mokyti be prievartos. Ruso buvo prieš scholastinę mokyklą su jos kalimu, griežta drausme, kūno bausmėmis ir vaiko asmenybės slopinimu. Mokymui nereikia jokių programų, vadovėlių, net mokyklų. Jis siūlė mokytis gamtoje, mokytis iš gamtos. Mokytojas – vaiko palydovas bei patarėjas. Vaikas neturi jausti griežto vadovavimo. Tačiau mokytojas turi taip organizuoti aplinką, visus vaiką veikiančius aplinkos veiksmius, kad jie diktuočių vienkopus ar kitokius sprendimus. Tik toks mokymas suformuos savarankišką asmenybę, leis jai vystytis savaime, be prievartos, be išorinio kišimosi.

Ruso nuomone, auklėjimo procese būtina atsižvelgti į vaikų amžiaus ypatybes. Jis išskyrė keturis vystymosi laikotarpius. Ruso pripažino, kad vaikai gimsta turėdami savitą temperamentą, kuris lemia sugebėjimus ir charakterį. Juos būtina ugdyti ir tobulinti. Jis pasisakė prieš vienodą požiūrį į auklėjamus vaikus, kvietė studijuoti vaikų individualius poreikius bei sugebėjimus. Pasisakė už darbinį auklėjimą ir auklėjimo, mokymo glaudų ryšį su gyvenimu.

Ruso pervertina vaiko savaiminį vystymąsi, individualų požiūrį ir vaiko laisvę, ugdymo procesą suabsoliutina, todėl ne visos jo mintys diferencijuoto mokymo teorijai ir praktikai yra priimtinos. Tačiau Ruso vienas pirmųjų ugdymo vyksme matė ugdytinio amsenybę, akcentavo jos pažinimą.

Ruso mintys, taip pat G. S. Holo, Dž. Diuji psichologinės ir pedagoginės idėjos, pasikeitusios XIX a. pab. ir XX a. pr. socialinės-ekonominės sąlygos ir kultūros poreikiai davė impulsą atsirasti pirmajai „naujai mokyklai“. Anglijoje ją įkūrė S. Redi (1889). Toje mokykloje buvo stengiamasi organizuoti visą mokymą taip, kad galėtų atsiskleisti vaiko interesai, kūrybiniai sugebėjimai, polinkiai, kad vaikas mokytųsi iš aplinkos, kad vyrautų jo jaunatviškas džiaugsmas ir veikla. Vėliau panašias idėjas platino H. Litcas (Vokietija), V. Frėjus, A. Ferjeras (Šveicarija), E. Demolenas, R. Kuzine, S. Frene (Prancūzija), O. Dekrolis (Belgija) ir kt. Plataus atgarsio ir pritarimo susilaukė švedų kultūros veikėjos E. Key knyga „Vaiko amžius“ (1902), kuri buvo išversta į daugelį kalbų ir pakartotinai leidžiama. Kalbant apie individualybės ugdymo kryptį, minėtina M. Montesori pedagoginė sistema, kurios pagrindą sudaro vaiko samprata ir savišvieta.

Apskritai, šis ugdymo mokslo plėtros laikotarpis pasižymi klasikinės pedagogikos kritika, daug kur atmetamos J. A. Komenskio, J. F. Herberto mintys, vietoj jų siūlomos pragmatizmo idėjos. Pragmatinė didaktika teigė, jog mokymo pradžia turi būti mokinio veikla, jo mąstymas, patirtis. Dž. Diuji siūlė remtis vaiko interesais, savarankišku darbu, reikalavo ugdyti mąstymą, mokyti spręsti problemas. Tikrasis mokymo centras – ne mokytojas, o mokinys. Mokytojas – ne informatorius, bet konsultantas, veiklos organizatorius.

Pripažįstant tradicinės mokyklos trūkumus ieškoma geresnės mokymo organizacijos, kuri atitiktų psichines mokinio ypatybes. Remiantis eksperimentinės psichologijos duomenimis, kuriuos pateikia E. Moimanas, V. Lajus, A. Bine, E. Klaperedas, šiame pedagogikos plėtros periode pradėjo ryškėti mokymo diferencijavimo idėja. L. Jovaiša (1993) rašo: „Diferencijuotas mokymas vyksta jau XVIII a. Vokietijoje ir JAV. XX a. sukuriamos įvairios diferencijuoto mokymo formos. Vienos jų, Manheimo mokyklinės sistemos (J. A. Zikingeris), esmė yra ta, kad sukuriamos atskiros klasės stip-

riems bei gabietms ir silpniems mokiniais. Daltono planas (H. Parkherst) remiasi principu, pagal kurį mokiniai kas savaitę savarankiškai mokosi atskirose patalpose, pasirinkę jų polinkius atitinkančią vieną iš trijų programų (siauriausią, normalią, plačiausią). Tokios programos parengiamos ne tik savaitei, bet ir mėnesiui, metams. Pagal trečią mokymosi sistemą atskiri mokymo dalykai pasirenkami pagal poreikius (JAV, kai kuriose VFR mokyklose). Jenos planas (P. Petersenas) reprezentuoja mokymą individualiai grupėmis (individualizuotas mokymas).”

Tolesnei ugdymo minties raidai ir mokymo diferencijavimo plėtrai turėjo įtakos pozityvizmo ir neopozityvizmo filosofija. Pozityvizmas ir neopozityvizmas sudarė prielaidą atsirasti eksperimentinei pedagogikai, kuri užsiėmė šio amžiaus pradžioje. E. Moiranas (1862–1915) savo veikalė „Eksperimentinės pedagogikos įvado paskaitos” aprašo vaikų psichinių procesų savybių laboratorinius tyrimus. Jo mintis papildė A. Nečiajevas (1866–1916) ir tęsė J. Vabalas-Gudaitis (1881–1955). Eksperimentinės pedagogikos atstovai tik atlikus tiesioginius tyrimus. Nors eksperimentinės pedagogikos atstovai pasitenkino empiriniais tyrimais, tačiau jie davė impulsą mūnčiai, kad mokymo objektą, t. y. mokinį, būtina pažinti ir tik tada iš gautų tyrimo duomenų pateikti pasiūlymus, apibendrinimus, išvadas, numatyti pedagoginį poveikį. Todėl šios krypties pedagogai atsiriboja nuo filosofijos, etikos, ideologijos bei teorinės psichologijos. Jie remiasi tik empiriniu ugdymo tikrovės tyrimu, natūraliu eksperimentu, išorinių procesų analize. Tai savotiškas „realistinis” požiūris į mokymo procesą posūkis.

Mokymo proceso ir mokinio tyrimai labai pagyvėjo atsiradus testų metodui. Pradžioje buvo kuriami psichologiniai testai (A. Bine, R. Amthaueris, Š. Biuler, H. Hetcer, D. Vechsleris, H. Roršachas ir kt.). Pasirodė stambus G. M. Vipples veikalas „Psichinės ir fizinės mokyklinio amžiaus vaikų veiklos tyrimo vadovas” (1910). Vėliau šalia psichologinių testų E. Torndaikas (1874–1949) pasiūlė didaktinius testus. Jis laboratorijose eksperimentavo su gyvūnais ir nusprendė, kad išvadas galima pritaikyti mokymui. Radosi jo pasekėjai, buvo pradėtas tirti išmokimas, pedagoginės išmokimo sąlygos, žmogaus elgesio psichologinė struktūra. Taip susiformavo bihevizmas, kurio pagrindinis teiginys yra tas, kad kiekvienas stimulus duoda reakciją. Pedagogas turi organizuoti situacijas, jos sukelia tinkamus atsakus ir taip vyksta išmokimo procesas. Bihevizmas inspiravo programuoto mokymo atsiradimą, o šis padėjo atsirasti moduliniam mokymui, kurio tikslas – kuo lengviausiai visus išmokyti. J. Laužikas savo monografijoje (1974) pateikia teorinius mokinio pažinimo pagrindus ir praktines rekomendacijas. Jo nepateikino to meto mokinio pažinimo metodai, nes jų pagrindinė

paskirtis – tirti mokinio atskiras psichines funkcijas, o ne asmenybę kaip vieningą sistemą. Jis pasiūlė anamnezės metodą, kuriuo remdamasis sudarė kompleksinį mokinio ir mokymo proceso tyrimų modelį.

Šiame didaktikos plėtros periode prasidėjo įvairių priemonių kūrimas, mokymo proceso eigos modeliavimas. Gausūs eksperimentai įvertinami sudėtingomis formulėmis. atsiranda įvairių pedagoginių procesų tyrimų matematinės išraiškos, reikalaujama statistinio teorinių teiginių pagrindimo ir panašiai. Visa tai atsiliepė ir mokymo diferencijavimo problemos sprendimui: pradėta ieškoti koreliacijos tarp ugdytinio savybių ir mokymosi rezultatų. Grupuojant, skirstant mokinius naudojami matematiniai metodai ir t. t. Aišku, visa tai padėjo realizuoti individualų požiūrį mokymą diferencijuojant, patvirtino teorinius teiginius. Mokymo diferencijavimo teorija atmeta biheviorizmo siūlomą visiškai supaprastintą žmogaus elgesio psichologinę struktūrą, bet pripažįsta natūralaus eksperimento reikšmę, testavimą kaip instrumentą ugdytiniais pažinti. Ieškodami pažinimo metodų, grupavimo kriterijų ir būdų, remiamės Ž. Moritono (1882–1973) mintimis, kad negalima per daug žavėtis vaiko testavimu, jo pažinimo metodų tobulinimu, užmirštant ugdymo tikslą. Vadinas, mokymo diferencijavimo teorija teisingai derinasi su neotomistų idėjomis, nepritaria ugdymo priemonių pervertinimui mokymo ir auklėjimo tikslų sąskaita. Mintis apie šį didaktikos plėtros periodą geriausiai apibūdina L. Jovaiša (1993), teigdamas:

„Šiuolaikinės pedagoginės neopozityvizmo ir kibernetikos kryptys daugiau domisi mokymo priemonėmis ir intelekto lavinimu (instrumentalizmas, programuotas, kompiuterinis, modulinis, etapas mokymas ir kt.). Intelektas tampa ugdymo tikslu. Ugdymas virsta manipuliacijų su priemonėmis procesu. Šiuo procesu apribojama mokymo teorija. Klasikinė didaktika praranda esminę reikšmę. Pagrindinė ugdymo problema lieka nenutraukiamas mokymo turinio (protinio turinio) ir techninių priemonių tobulinimas. Procesualinis mokymo pobūdis pasiekia viršūnę tyrinėtojų darbuose, bet moksleivių ir studentų pažangumas beviltiškai krenta. Ugdymo esmės problema užmirštama.“

Mokymo diferencijavimo teorija, pabrėžianti individualų požiūrį į žmogų, siekia sukurti tokią mokymosi sistemą, kuri laiduoja teisę ir laisvę pasirinkti mokymosi turinį, formas, metodus, sudaro sąlygas kiekvienam dirbti savo tempu, individualiu darbo stiliumi, pagal savo galimybes. Ji padeda išugdyti visuomenės narį, visada sugebantį įsisąmoninti save, savo apsisprendimus, prisiimantį atsakomybę už savo pasirinkimus, sugebantį savarankiškai rinktis, suvokiantį ir vertinantį savo vidines galimybes, sugebantį efektyviai priešintis mąstymo ir elgesio unifikavimui.

Šios sistemos pagrindinis bruožas yra tas, jog ji atitinka humanistinės pedagogikos teiginius – žmogaus teisę pasirinkti bei žmogaus asmenybės pripažinimą. Diferencijuoto mokymo sistema grindžiama idėjomis – pagrindinis akcentas yra ne mokymas, ne žinių, mokėjimų ir įgūdžių formavimas, bet mokymasis; taikydamas diferencijuoto mokymo būdą pedagogas stengiasi padėti, palengvinti, skatinti mokymąsi, atskleisti mokinio polinkius, interesus, sugebėjimus, padėti vaiko asmenybei vystytis ir realizuoti save, pagrindžia individualaus požiūrio į kiekvieną besimokantį svarbą.

Humanistinės pedagogikos psichologinis pagrindas yra A. Maslow motyvacijos koncepcija (1968, 1972). Amerikiečių psichologas A. Maslow pateikia savitą poreikių klasifikaciją, kurioje atsispindi įvairių poreikių hierarchija ir ryšiai. Autoriaus nuomone, kiekvienas žmogus gimsta turėdamas atitinkamų rūšių poreikius, ir patenkinus žemesnius jų vietą užima esantys aukščiau. Įsisažmonintas poreikis paprastai tampa veiklos motyvu. Daugelis motyvų glūdi pasąmonėje, potraukiuose, instinktuose. Išskelti į sąmonės lygį, jie padeda spręsti individo išlikimo ir pažangos problemas. Pasekime, kaip keičiasi mokymosi motyvai, ir koks šio proceso ryšys su diferencijuotu mokymu, kuris siekia atskleisti kiekvieno žmogaus potencines galimybes, stengiasi sudaryti sąlygas nuolatiniam asmenybės tobulėjimui ir saviaktualizacijai.

Besivystantis žmogus nuosekliai pereina vaikystę, paauglystę ir jaunystę, formuojasi jo pastovūs bruožai. Mokymo tikslai ir uždaviniai, turinys, metodai ir organizacinės formos siekia stimuliuoti, o ne slopinti nuoseklų žmogaus asmenybės formavimąsi, jo prigimties jėgų vystymąsi. Kiekvieno vaiko poreikis yra pažinti, veikti, ieškoti, o pedagogo rūpestis – kaip tą natūralų poreikį puoselėti, gilinti, plėtoti.

Diferencijuotas mokymas reikalauja, kad mokymo turinys, metodai, formos būtų skirti žmogui, t. y. atitiktų jo individualybės bei amžiaus tarpsnio ypatumus, būtų prasmingi ir reikalingi. Savo darbo praktikoje taikydami didaktinį diferencijavimą, mes rėmėmės psichologų teiginiais apie amžių tarpsnių ypatumus (Ž. Pjaže, D. Bruneris) ir skirstėme pagal mokyklinius tarpsnius. Diferencijavimas parenkant kiekvienam vaikui ar vaikų grupei uždavinius, reikalavimus, darbo formas ir metodus, kurie leidžia vaikams mokytis pagal savo potencines galimybes, kiekvienam užtikrina mokymosi sėkmę, o ši turi lemiamą reikšmę tolesnės veiklos motyviui. Ji padeda vaikui jaustis saugiai kitų vaikų grupėje. Netaikant diferencijuoto mokymo, lėtesnio mąstymo, menkliau pasirengę mokyti, silpnesnės sveikatos vaikai patiria nesėkmę, ją išgyvena kaip bausmę, kuri vienus tik tam tikrą laiką skatina įveikinti kliūtis ir sunkumus, o kitus iš karto pastumia į nusivylimą, skatina agresyvumą, neapykantą mokytojui ir mokyklai. Todėl taikant vidinį diferencijuotą mokymą pradinėse mokyklose pasiekti geri vaiko moky-

mosi rezultatai vėl motyvuoja stengimąsi, ugdo pasitikėjimą savo jėgomis, pasitikėjimą ir meilę mokytojui. Tiesa, pernelyg lengvai pasiekiamų laimėjimai nebetenka motyvuojančios jėgos. Todėl pedagogas, taikydamas diferencijuotą mokymą, gali laiku pastebėti motyvacijos kitimus ir sunkinti arba lengvinti veiklos užduotis.

Penktoji–šeštoji klasės – tai adaptavimosi tarpšnis: keičiasi mokymo organizavimo pobūdis, didėja dalykinė diferenciacija, pereinama prie dalykinės sistemos, dėsto ne vienas, o keletas mokytojų. Pasikeitimai neretai sumažina saugumo poreikio patenkinimą, ne visi vaikai iš karto prisitaiko prie naujų sąlygų, prie atskirų mokytojų reikalavimų bei darbo stiliaus. Šiose klasėse vaikai tampa savarankiškesni už pradinukus. Apie vienuoliktuosius metus jų abstraktus mąstymas beveik pasiekia suaugusio žmogaus lygį. Todėl jiems lengviau mokytis abstrakčius dalykus kaip algebra, gramatika. Tačiau šiame tarpšnyje veiklos plėtros intensyvumas nelygus dėl fizinio vystymosi ypatumų – atsiranda prieštaravimai tarp veiklos poreikių, kuriuos kelia mokytojas, ir galimybių juos patenkinti, tarp veiklos uždavinių ir vaiko fizinių bei intelektualinių galimybių. Keičiasi ir emocionalumas. Kaip ir pradinukas, jis emocingai vertina įvykius, tačiau jo emocijos pastovesnės. Mokymasis dažnai tiktai išorinis pareigos atlikimas. Sėkmei suvokti didelę reikšmę turi pažymys. Šiose klasėse jis dažnai įgyja motyvuojančią galią, kuri stiprina saugumo poreikį, atsiranda kompetencijos jausmas, noras pirmauti moksle, o tai patenkina ir pirmuosius savigarbos poreikius. Vidinis atskirų dalykų ar temų diferencijavimas klasėje turi tikslą išlyginti vaikų pasirengimo toliau mokytis spragas, padėti adaptuotis prie dalykinės sistemos, įvairių mokytojų reikalavimų, naujos klasės mokinių ir t. t. Dinaminis diferencijavimo pobūdis nėra vaikų skirstymas į „gabius ir negabius“, į „silpnus ir stiprius“ (tai žeidžia mokinių savigarbą), bet mokytojo geranoriška pagalba mokymuisi ir išmokimui.

Septintoji–aštuntoji klasės – tai žvalgomasis tarpšnis, kuriame plečiamas savęs, socialinio ir darbo pasaulio pažinimas. Siūlant fakultatyvus prisideda mokymo turinio diferenciacija. Atskirų dalykų mokymosi diferenciacija padeda aiškinti paauglio interesus. Praktinių dalykų mokymasis išryškina vaikų polinkius, sugebėjimus, kaupiamą patirtis. Tačiau tame tarpšnyje vis dar ryškūs prieštaravimai tarp paauglio vaizduotės ir realybės, tarp konkrečių užduočių ir individo galimybių. Dėl vystymosi ypatumų dažnai sumažėja paauglio darbštumas. Kartais jis sunkiai sutelkia dėmesį, pradeda blogiau mokytis. Keičiasi meilės ir priklausomumo poreikių kryptis. Suaugusiųjų draugystė ir nuomonė dažnai paaugliui nepriimtina, nes šie nenori pripažinti jo subrendimo ir savarankiškumo. Viena svarbiausių paauglio veiklos motyvų yra užtikrinti savo socialinį statusą, t. y. pripažinimo poreikis.

Tačiau dažnai šio poreikio patenkinimas pasireiškia prieštaravimu suaugusiems – tėvams, mokytojams.

Paauglystėje išryškėja asmenybės aktyvumas, todėl vienoda veikla greitai atsibosta. Atsiranda užklasiniai ir užmokykliniai interesai. Nuo to dažnai nukenčia mokymosi pažangumas, blėsta įprotis sistemingai mokytis. Diferencijuotas mokymo turinys gali patenkinti šio amžiaus mokinio interesus. Pedagogas drauge su juo, kaip suaugęs su suaugusiu, gali aptarti jo individualią darbinę mokymosi programą: panaudodamas jo aktyvumą, interesus bei pasiekimus užklasiniame veikloje, leidžia savarankiškai parengti atskiras užduotis, jas paaiškinti kitiems ir t. t. Čia jau galimi intensyvaus mokymosi pradai. Tačiau, jei atsiranda mokymosi sunkumų, klaidų, spragų, negalima pamiršti išlyginamųjų užsieninių bei vidinio dinaminio diferencijavimo. Santykiuose su pačiu savimi paauglys ypač susidomėjęs savo asmenybe, atsiskleidžia jo sąmonė, jis jautrus, nori būti dėmesio centre. Diferencijuotas mokymas padeda mokiniui pažinti save, įsisaugoti, ką jis jaučia, ko jis nori, ką ir kaip jis daro, kaip mąsto, kaip reiškia savo mintis. Taip pedagogas padeda paaugliui klasėje ir mokykloje jaustis saugiau, lavintis, tapti savo proto, jausmų, žinių ir elgesio šeimininku. Diferencijuoto mokymo reikalavimai – kad pedagogas nevaidintų „kontrolieriaus“ ir tartųsi su paaugliu, siūlytų jam pačiam pasirinkti atsiskaitymo laiką, formą. Tai atitinka paauglio socialinę motyvaciją, prisideda prie teigiamo savęs įvertinimo, kompetencijos bei pripažinimo poreikio patenkinimo, nes pagrindinis mokymosi motyvas šiose klasėse yra noras užimti tam tikrą vietą grupėje.

Orientavimosi tarpsnyje (9–10) klasėse) baigiamas antrasis vidurinės mokyklos koncentras, sudaromos galimybės ieškoti savo kelio bei atskleisti savo gabumus, mokantis pasirinktus dalykus ir renkantis fakultatyvus. Prideda negilus profiliavimas, kartu keičiasi ir gilėja diferencijavimas. Šalia vidinio diferencijavimo įteisinamas išorinis, ne tik pagal turinį, bet ir pagal įsisavinimo lygį: pagrindinis (B lygis) arba sustiprintas (A lygis). Kurio lygio kursą lankyti, mokinys nusprendžia pats arba pasitaręs su tėvais bei mokytojais. Mokantis galima pereiti iš vieno lygio į kitą. Vadinasi, diferencijavimas yra dinaminis. Jis būdingas ankstyvosios jaunystės laikotarpio moksleiviams. Pagrindinis šio amžiaus jaunuolių veiklos bruožas yra kitoks negu paauglių, pasikeičia pažinimo poreikiai. Šio amžiaus mokiniai į mokymąsi pradeda žiūrėti kaip į tolimesnį egzistencijos pagrindą. Jeigu paauglystėje rūpėjo išmokyti tekstą, jį atgaminti ir gauti pažymį, tai vyresnis moksleivis nori viską suprasti, įsisaugoti. Mokymosi dalykuose pradeda ieškoti reikšmės asmeniniam gyvenimui. Iš čia kyla tendencija pačiam diferencijuoti mokymosi dalykus: vieni įdomūs, o kiti reikšmingi, trečius jis linkęs atmesti kaip nereikalingus. Nuo tokio požiūrio į mokymosi dalykus formuo-

jasi individualius darbo stilius. Keičiasi mąstymas, pradeda daug ką vertinti savo nuomone. Pasirenkami dalykai, fakultatyvai, kitaip tariant, mokymosi turinio diferencijavimas, prisideda prie savęs pripažinimo, vertinimų, poreikio patenkinimo, taip pat prie saviaktualizacijos poreikio atsiradimo, kuris pasireiškia intensyviu profesinės orientacijos formavimuisi.

Apsisprendimo tarpsnyje (11–12 klasėse) toliau vyksta išorinis diferencijavimas, gilesnis mokymosi turinio profiliavimas. Mokiniai gali rinktis humanitarinį, gamtamokslinį, techninį, ekonominį-komercinį profilius. Diferencijavimas čia platus – vienas trečdalis disciplinų yra profilinės. Taip sudaromos palankios sąlygos saviraiškai.

Jaunystė – tai aštuoniolikos–dvidešimt dvejų metų amžiaus tarpsnis. Šiuo laikotarpiu jaunimas palieka bendrojo lavinimo mokyklas, mokosi aukštesiose mokyklose, įgyja specialybę, pradeda dirbti, kiti tęsia mokslą aukštesnėse profesinio parengimo įstaigose. Šis amžius mažai kuo skiriasi nuo jaunystės pabaigos. Juk jaunas darbininkas ar pirmojo kurso studentas – vakarykštis abiturientas. Būdingiausias šio laikotarpio bruožas yra tas, kad iš visų reikalaujama brandos ir atsakomybės. Pirmieji žingsniai visada nelengvi. Kiekvienas patiria adaptacijos sunkumus. Diferencijuotas mokymas atskleidžia realias galimybes išnaudoti perimamumą ir, taikant atitinkamus metodus bei organizavimo būdus, padėti įveikti sunkumus naujame mokymosi lygmenyje.

Diferencijuotas mokymas siūlo šio amžiaus besimokantiesiems sudaryti sąlygas dirbti pagal individualų planą, individualius darbo paketus, tai yra mokyti savo darbo stiliumi, tempu, pasirinktu lygiu. Galimybė taip mokyti leidžia ne tik patenkinti saviaktualizacijos poreikį, bet sudaro pagrindą ir prielaidas ugdyti jų tolesnio mokymosi motyvus, poreikį nuolat lavintis, ugdyti save kaip asmenybę, pereiti į kitą nuolatinio mokymosi etapą – suaugusiųjų švietimą.

St. Šalkauskis (1936), rašydamas apie mokymo individualizavimą, nurodo vertikalų diferencijavimą, t. y. pagal amžiaus tarpsnius. Šio diferencijavimo pagrindinė kryptis mokymo procese grindžiama Maslow poreikių hierarchija. Tačiau tas pats autorius teigia, kad skirtingos mokinių individualybės yra ryškios ir tame pačiame amžiaus tarpsnyje, toje pačioje klasėje arba akademinėje grupėje. Tai, pagal St. Šalkauskį, horizontalus diferencijavimas, kuris realizuojamas vidiniu diferencijavimu, nagrinėtu J. Laužiko. Jeigu pažiūrėsime į Maslow poreikių hierarchinę eilę iš kitos pusės, t. y. horizontaliai, tai pamatysime, kad gali būti skirtingai patenkinti atskirų to paties amžiaus ar mokyklinio tarpsnio ugdytinių poreikiai, nevienodi veiklos motyvai. Šis klausimas ypač ryškus, kai pereinama iš vienos mokymo grandies į kitą, kai pasikeičia gyvenimo sąlygos, kai ugdytojas dar gerai ne-

pažįsta ugdytinių ir panašiai. Vadinasi, būtina pažinti kiekvieno besimokančiojo individualybę.

Mokymo diferencijavimo sistema grindžiama teiginiais, kad pagrindinis akcentas yra mokymasis, kad taikydamas diferencijuoto mokymo būdą pedagogas ieško kaip padėti, palengvinti, skatinti mokymąsi, kaip atskleisti mokinio polinkius, interesus, sugebėjimus, kaip padėti vaiko asmenybei tobulėti ir realizuotis; pagrindžia individualaus požiūrio į kiekvieną besimokantį svarbą. Tai suteikia pedagogui ir mokiniui daug laisvės, tačiau nereikia manyti, jog kopijuojama atviro ugdymo teorija ir praktika. Pirmiausia ši teorija ne visada pripažįsta mokymo proceso sistemingumą. Diferencijuotas mokymas, atvirkščiai, yra labai aiškios struktūros, kurioje visos dalys nuosekliai viena su kita susietos ir funkcionuoja ciliškumo tvarka. Darbas klasėje arba akademinėje grupėje, jei pedagogas ją skirsto į tipologinius pogrupius, imanomas tik suplanavus savo veiklą, laiką ir metodinius būdus. Mokinių darbas pagal individualią programą jokiū būdu nėra chaotiškas darbas. Jau pats žodis „programa“ rodo, kad turinio įsisavinimas yra sistemingas; skirtumas – nevienodas lygis, tempas, mokymosi formos ir pan.

Negalima pamiršti ir socialinės pedagogikos ryšio su diferencijuoto mokymo sistemos teoriniais teiginiais, siūloma metodika bei darbo būdais. Socialinės pedagogikos idėjos vėl reikšmingos mokyklų praktikai ir populiarios pastarojo dešimtmečio ir dabartinėje švietimo sistemoje. Iškilio konstrukcinės sąveikos, lygiateisiško bendravimo idėjos, kur laisvi, saugūs moksleiviai jaučia atsakomybę už pasirinktą elgesį ar veiklos būdą. Toks bendradarbiavimas yra galimas organizuojant darbą grupėse. Mokymosi procese schema „subjektas–subjektas“ pakeičia kita – „subjektas–grupė“. Pedagogas taip pat yra grupės dalyvis. Diferencijuotas mokymas, atsižvelgdamas į socialinės pedagogikos mintis, realizuoja individualų požiūrį per mokinių grupavimą, tačiau nelaiko konstrukcinės sąveikos pagrindiniu teigiamu grupinio darbo elementu. Mums atrodo, kad saugumo laisvę grupėje ir lygiateisiškumo jausmą dirbant klasėje su mokiniais padeda sudaryti diferencijuotos grupinės ar individualios užduotys, kurios atitinka kiekvieno individo ar grupės sugebėjimus, polinkius, interesus, laiduoja atlikimo sėkmę. Diferencijuotas mokymas neatmeta ir grupės sudarymo pagal mokinių pageidavimus (atviras grupavimas), taip pat siūlo ir tokias grupines užduotis, kuriose kaip tik išryškėja konstrukcinė sąveika. Užduočių įvairumas ir sudėtingumo lygis leidžia kiekvienam rasti vietą grupėje: nuo grupės lyderio iki atlikėjo.

Mokyklą, kaip ir kiekviena organizacija, turi bendrų tikslų, uždavinių ir taisyklių. Diferencijuotas mokymas, siūlydamas laisvę ir teisę pasirinkti mokymo turinį, formas, metodus ir būdus, remiasi individualiu požiūriu. Todėl kyla klausimas, kiek skirtingumo, individualumo galime toleruoti ar

net skatinti. A. Paškus (1991) nurodo du kelius, vedančius į žmogiškojo veiksmo išryškėjimą: kontrolės (individualios, visuotinės, politinės, ekonominės) ir laisvės (individo, visuomenės). Nurodyti keliai atitinka dvi švietimo sistemos plėtojimosi strategines kryptis.

Diferencijuoto mokymo teorija nesiuo nė vieno iš šių kraštutinių kelių. Reikėtų ieškoti kompromiso tarp laisvės ir kontrolės. Būtina tam tikra valdymo struktūra, kuri numatytų, planuotų, tirtų, siūlytų, koreguotų švietimo sistemos strategiją, kryptis, uždavinius, o laisvę paliktų kiekvieno pedagogo metodinei taktikai, nes, remiantis to paties A. Paškaus teiginiais, „asmens laisvės krypčių yra daug“ (1990). Todėl mes pritariame P. Jucevičienės minčiai apie pedagogo metodinės veiklos svarbą. Metodinė taktika yra kūrybinis, laisvas pedagogo darbas, jo meistriškumo išraiška. Pedagogas, atsižvelgdamas į individo ar grupės ypatumus, gali pasirinkti mokymo būdus, metodus, formas, užduočių turinį pagal situaciją. Jaunesnėse klasėse labai svarbi pedagogo metodinė-informacinė veikla. Žmogų supa didžiuliai informacijos šaltiniai, o vaikas be pagalbos nepajėgus atrinkti, kokią informaciją tobulinimuisi naudoti anksčiau, kokią vėliau, kaip ją perdirbti, kaip pritaikyti, kaip elgtis esant sunkumams ir pan. Vėliau išryškėja pedagogo patarėjo, drašintojo, partnerio, kolegos vaidmuo:

„Pažinkite mane. Pastebėkite mano specialius gabumus, interesus. Atkreipkite į mane, kaip į individą, dėmesį. Duokite man kasdien galimybę ką nors pasiekti, kad ir mažoje srityje“, rašo V. J. Černius (1993).

Tarybinė pedagogika dažnai kėlė kolektyvo formavimo idėją. Tačiau besimokančiųjų kolektyvas buvo suprantamas kaip grupė, kuriai tiesiogiai vadovauja pedagogas. Kiekvienas mokinys – ne individuali asmenybė, bet kolektyvinės minties vykdytojas. Tarybinė pedagogika teigė mokytoją, kaip ugdymo proceso vadovą, atsakingą už rezultatus, už negeroves. Jis privalėjo vadovauti net ir mokinio šeimai. Taip buvo kuriamas mokytojo „vadovokontrolieriaus“ modelis. Mokykloje pradėjo vyruoti autokratinis darbo stilius. Tokį mokytojo modelį grindė L. Vygotskio teorija, pagal kurią pedagogas turi eiti vaiko vystymosi priekyje ir traukti jį paskui save, būti vadovu. Užuot padėjus įgimtam saviveiksmingumui – jis slopinamas. Todėl buvo smerkiamos idėjos, kurios reikalavo kreipti dėmesį į mokinį, jo savybes, į mokymosi procesą ir t. t. Tarp šių smerkiamų idėjų buvo ir diferencijuotas mokymas. Tarybinė pedagogika laikėsi vieningos mokyklos idėjos: vieningi mokymo planai, programos, mokyklų struktūra, reikalavimai mokytojams ir pan. Tik po 1957 metų Pedagogikos akademijos sesijos buvo pradėta kalbėti apie diferencijuotą mokymą. Atsirado teorinių teiginių ir daug praktinių tyrimų (R. Kirsanovas, E. Rabunskis, A. Budarinas, I. Unt, C. Habibas, L. Obrazcova ir kt.). Tyrėjai teigiamai vertino diferencijavimo įtaką moky-

mo proceso gerinimui ir pateikė nemažai rekomendacijų praktinei pedagogo veiklai. Buvo pradėtos kurti specialios mokyklos su sustiprintu vienos ar kitos disciplinos dėstymu, siūlomi fakultatyviniai užsiėmimai, bandoma diferencijuoti mokymą klasės ar akademinės grupės viduje, tačiau nekeičiant vieningo mokymo turinio ir reikalavimų. Nebuvo sukurta psichologinė-pedagoginė besimokančiųjų diagnostika. Kiekvienas tyrinėtojas pateikdavo savo mintis ar rekomendacijas. Taigi diferencijuotas mokymas apėmė tik pavienės mokymo proceso struktūros dalis, išliko neįymia mokymo kryptimi, kurią kai kurie autoriai net griežtai kritikavo ir smerkė. Kiekvienas besimokantysis ir toliau turėjo taikytis prie vieningos bendros mokyklos. Mokymo procesas ir toliau liko unifikuotas, nelankstus, nekūrybiškas. Daug buvo kalbėta, rašyta apie mokymo individualizavimą (L. S. Slavina, B. G. Ananjevas, L. I. Božovič, A. A. Budarinas, B. Gladkich, Z. Vetrova ir kt.). Tačiau ir šios mintys liko neįgyvendintos. Pavieniai tyrimai paskendo senoje, nejudrioje sistemoje. Abstraktūs, bendri ir ideologizuoti mokymo tikslai ir uždaviniai mažai veikė procesą.

Remdamiesi mintimi, kad tiriamas didaktinis procesas turi būti analizuojamas pedagoginėje sistemoje, atmetame socialinio užsakymo reikšmę ir vaidmenį, siekiantį centralizuotai valdyti mokymo sistemą, atskirus jo elementus, nustatyti tarpstruktūrinius ryšius. Taip užkertamas kelias didaktinio proceso dinamikai bei lankstumui, siekiama unifikavimo. Visos mokymo sistemos dinamizmas priklauso nuo mokymo tikslų ir uždavinių. Mokymo tikslai yra labai įvairūs ir nevienodo lygio – nuo bendro švietimo sistemos tikslo iki kiekvieno pedagoginio susitikimo tikslo. Juos lemia ir formuoja šalies politinė, socialinė, ekonominė ir kultūrinė situacija bei raida. Reikėtų pažymėti edukacinės teorijos ir bendruomenės poreikių įtaką. Kritikuojame požiūrį, reikalaujantį pagrindinį dėmesį kreipti į mokymo turinį, metodus bei priemones.

Diferencijuotas mokymas nėra pagrįstas mokymo priemonių taikymu, nukreipiant mokymo procesą didaktiniam tikslui pasiekti. Atmesdami pedagogo, kaip absoliutaus mokymo proceso vadovo, funkciją nepritariame minčiai, kad visus mokymo proceso veiksmus galima iš anksto numatyti, planuoti, koreguoti ir atitinkamomis priemonėmis valdyti. Mokytojo ir mokinio sąveiką mes suprantame kaip jų bendravimo abipusiškumą, pagrįstą pedagogine meile, globa, atsakomybe, pareiga, draugiškais santykiais.

Vadinasi, mokymo diferencijavimas yra lanksti sistema, kurioje formuojasi nauji ryšiai tarp struktūros elementų. Nauji ryšiai keičia ir pačius sisteminės struktūros elementus. Taip keičiasi turinys – jis tampa diferencijuotas. Mokymo būdai ir metodai – tai pedagogo kūryba, o mokinys renkasi jam, jo individualybei priimtinus darbo tempą ir būdą. Keičiasi tradicinės

organizacinės darbo formos: vieni mokiniai renkasi savarankišką darbą namuose, kiti lanko išlyginimo klases arba pamokas.

Diferencijuotas mokymas susieja naujais ryšiais mokinio individualybę su mokykla. Jis turi teisę rinktis tokią mokyklą, kuri atitiktų jo veiklos motyvaciją, jo poreikius, interesus, gyvenimo planus ir sugebėjimus.

## PRINCIPLES OF DIFFERENTIATION OF TEACHING

### Summary

The aims of the educational reform in Lithuania can be implemented if principles of differentiation of teaching will be realized in schools. In order to accomplish this task the worldwide tendencies in this field should be explored and analysed. The article presents the historical aspect of differentiation of teaching, starting with the ideas of S. S. Ruseau and proceeding to the concepts of G. S. Hall, S. Dewey, M. Montessory and other authors. The contemporary outlook is represented by A. Maslow and theory of humanistic education. The article also reviews the specificity of differentiated learning during the periods of childhood, adolescence and youth. The basic trends in Soviet pedagogy concerning differentiation of teaching are presented as well. The article concludes that differentiated learning creates a new type of relationship between the individual and the school. It enables pupils to choose the most suitable forms of working at school.

### Literatūra

1. Černius V. Mokykla: organizacija, bendravimas, vadovavimas // Lietuvos švietimo reformos gairės: Str. rinkinys / Lietuvos kultūros ir švietimo ministerija. Pedagogikos inst.; Sudaryt. P. Dereškevičius – V., Valst. leidybos centras – 1993. – P. 240–263.
2. Geniušas J. Mokyklos reforma ir mokytojai // Geniušas J. Rinktiniai pedagoginiai raštai. – K. 1968.
3. Jovaiša L. Edukologijos įvadas. – K., 1993.
4. Jovaiša L. Edukologijos pradmenys. – V., 1993.
5. Jucevičienė P. Teorija ir praktika modulnogo obučenija. – K.: Šviesa, 1989. – 272 p.
6. Kovolis V. Alternatyvios kultūros supratimas // Atgimimas. – 1992 06 24. – Nr. 31, – P. 7.
7. Laužikas J. Kuo aš busiu // Mokslo dienos. – 1937. – Nr. 6–7.
8. Laužikas J. Mokinių pažinimas ir mokymo diferencijavimas. – K.: Šviesa, 1974.
9. Lazersanas V. Psichologinė atranka Lietuvoje // Kriminalistikos žinynas. – 1936, – Nr. 11.

10. Lukšienė M. Pedagogika ir kultūra // Lietuvos švietimo reformos gairės: Str. rinkinys / Lietuvos kultūros ir švietimo ministerija. Pedagogikos inst., Sudaryt. P. Dereškevičius. – V., Valst. leidybos centras, 1993. – P. 25-45.
11. Maslow A. H. The Fother Reaches of Human Nature. – London, 1972.
12. Paškus A. Asmuo ir laisvė. – Chicago, 1984. – P. 167.
13. Paškus A. Sąžinė psichologiniu požiūriu. – Chicago, 1991. – P. 184.
14. Pedagogičeskaja enciklopedija. – Maskva, 1964. – P. 1-31.
15. Rogers C. R. Freedom to learn. – 1958. Nr. 9.
16. Šalkauskis St. Bendrieji pedagogikos pagrindai. – K., 1936.