

Mokytojų rengimas ir „aktyviosios mokyklos“ teorija bei patirtis

Stasė Valatkienė

Vilniaus universitetas

Straipsnyje apžvelgiamos šiuolaikinės mokytojų rengimo problemos pasaulyje ir Lietuvoje. Lyginamuoju aspektu nagrinėjama, aktualizuojama XX a. pradžios „aktyviosios mokyklos“ teorija ir praktinė patirtis, reikšminga rengiant būsimojus mokytojus. Detaliai analizuojami naujųjų mokyklų ugdymo turinio, mokymo organizavimo, pedagoginio bendravimo, mokinių savivaldos ir kiti klausimai, mokytojų rengimo modeliai.

Temos aktualumas. Mokytojų rengimo klausimais plačiai diskutuojama ir Lietuvos, ir pasaulinėje pedagoginėje spaudoje, įvairiuose forumuose, nemažai dėmesio jiems skiriama ir moksliniuose tyrimuose. Daugiausia priekaištų pateikiama dėl pernelyg teorizuotų pedagoginių studijų, jų atotrūkio nuo praktikos, nuo vaiko, jo psichologijos, dėl vaiko mokymosi dėsningumų nežinojimo ir kt. Kadangi visais šiais klausimais turtingos patirties gali atskleisti „aktyviosios mokyklos“ teorija ir praktika, nuodugnesnės naujųjų mokyklų studijos daugeliu atžvilgių padėtų sėkmingiau spręsti šiuolaikinės mokytojų rengimo problemas. Būsimasis mokytojas čia rastų gausybę praktinių patarimų įvairiais mokymo organizavimo, pedagoginio bendravimo, mokinių pažinimo, jų aktyvavimo, kritinio mąstymo ugdymo, darbo planavimo, bendradarbiavimo ir kitais klausimais.

Taigi šio **straipsnio tikslas** – panagrinėti „aktyviosios mokyklos“ teoriją ir praktiką, reikšmingą rengiant mokytojus.

Šis tikslas konkretinamas tokiais **uždaviniais**:

1. Apsvarstyti pagrindines mokytojų rengimo tendencijas ir problemas pasaulyje.
2. Lyginamuoju aspektu pateikti „aktyviosios mokyklos“ pedagoginius principus, mokymo organizavimo formas ir metodus, aktuales šiuolaikinei mokyklai.
3. Atskleisti pedagoginio bendravimo ypatumus naujųjų mokyklų praktikoje.
4. Pateikti „aktyviosios mokyklos“ mokytojų rengimo modelį.
5. Konkrečiais pavyzdžiais pagrįsti „aktyviosios mokyklos“ poveikį tarpukario Lietuvos mokyklai.

Tyrimo metodai: mokslinės pedagoginės, psichologinės literatūros, pedagoginės minties šaltinių, švietimo reformų dokumentų, koncepcijų, metodinių rekomendacijų lyginamoji analizė, interpretavimas, analitinės indukcijos metodas (darant išvadas).

Lietuvoje, kaip ir visame pasaulyje, mokytojų rengimas buvo ir yra nuolatinių diskusijų

objektas. Dar mūsų klasikas St. Šalkauskis, remdamasis G. Keršenšteineriu, teigė, jog „mokyklų sutvarkyme svarbiausias klausimas yra ne mokomojo plano, bet mokytojų paruošimo klausimas“. Sprendžiant šį klausimą, turi būti išaiškinti keli dalykai: „1) bendrasis mokytojo pasiruošimas, arba bendrasis išsilavinimas; 2) dalykinis jo pasiruošimas, arba pasiruošimas dėstomajai specialybei; 3) pedagoginis jo pasiruošimas; 4) mokytojų ruošiamoji organizacija“ (St. Šalkauskis, 1991, p. 359). St. Šalkauskis, kaip ir „aktyviosios mokyklos“ atstovai, daug dėmesio skyrė ne tik mokytojo rengimui, bet ir jo asmenybei: „kaip auklėtojas (o auklėtoju jam visada tenka būti), mokytojas turi būti pilnutinė asmenybė, tvirto būdo, plačių interesų, entuziastingai siekianti aukštųjų idealų ir žmogiškųjų vertybių“ (p. 360). Šalkauskis labai tiksliai apibrėžia pedagogikos teorijos ir praktikos ryšį, nusako jų reikšmę mokytojo darbe: praktika be teorijos yra akla, o teorija be praktikos bergždžia (p. 362). Kalbėdamas apie mokymo proceso organizavimą, ypač akcentuoja „išgyvenimą ir dėstomąjį dalyką“, „išijautimą ir mokinių psichiką, „didaktinį meniškumą“, sugebėjimą palaikyti drausmę, mokinių susidomėjimą, imlumą, veiklumą, savaveiksmiškumą (p. 364).

Šalkauskis, samprotaudamas apie mokytoją, remiasi tiek G. Keršenšteineriu, tiek F. Herbarto sekėju Otto Vilmanu ir kt. Taigi jis nuosekliai derina klasikinę herbartinę ir XIX a. pabaigos–XX a. pradžios naująją pedagogiką, kurioje slypi daugelio šiuolaikinių metodinių naujovių istorinės ištakos (grupinio darbo metodas, probleminis mokymas, mokinių savivalda, projektų metodas, mokymo individualizavimas ir diferencijavimas, integracija,

bendradarbiavimo metodai, pedagoginė sąveika, kontrakto metodas, aktyvieji metodai ir kt.).

Keičiasi laikai, bet, anot A. Hargreaves'o, nors Didžiojoje Britanijoje ir Australijoje mokymas vadinamas *teaching*, o Jungtinėse Amerikos Valstijose ir Kanadoje – *instruction*, „pagrindinis švietimo kaitos ir mokyklos tobulinimo veiksnys yra mokytojas“ (A. Hargreaves, 1999, p. 9).

Kalbant apie šiuolaikines mokytojų rengimo tendencijas ir problemas pasaulyje, siūlomi įvairūs būdai gerinti mokytojų rengimą: testais tikrinti būsimojus mokytojus prieš įstojant ir baigus mokslus, gerinti parengimo turinį, pertvarkyti studijų programas, organizavimą, ilginti pedagoginės praktikos trukmę ir gerinti kokybę. Siūlomos įvairios alternatyvios programos, daug diskutuojama dėl netradicinio rengimo modelio – mokytojų rengimo mokykloje, kuris jau praktikuojamas JAV ir kurio istorinės ištakos – „aktyvioji mokykla“. Šio modelio paskirtis – praktinės pedagogikos studijos: vadovavimas klasei, elgesio vadyba, individualių mokymo programų sudarymas, stresų valdymas, konfliktų sprendimas ir kt.

Edgaras Stonesas (Didžioji Britanija) kritiškai vertina mokytojų rengimą dėl nepakankamo dėmesio pedagogikos teorijai ir dėl teorijos atotrūkio nuo praktikos. Pabrėžia, jog būsimojiems mokytojams būtina dėstyti būtent mokymo teoriją, ne tik pedagoginę psichologiją, būtina mokyti spręsti problemas, suvokti, kad mokymas – tai mokytojų ir mokinių sąveika, o ne vienos krypties procesas, – šiuo atveju „aktyviosios mokyklos“ indėlis ypač ženklus ir aktualus, rengiant mokytojus. E. Stonesas piktinasi ir tuo, jog būsimoji mokytojai nei teoriškai, nei praktiškai nemokomi suprasti, kaip žmonės mokosi ir kas yra nau-

dingas mokymasis. Autorius reikalauja parodyti studentams praktinę teorijos reikšmę, siūlo visą dėmesį skirti mokymo proceso analizei. Stonesas ypač akcentuoja sisteminių analitinių praktinio mokymo nagrinėjimą, rengiant mokytojus. Kita vertus, autorius pažymi, jog praktinė pedagogika turi remtis moksline teorija.

D. Hargreavesas rengiant mokytojus siūlo remtis naujojo profesionalizmo modeliu, kuris grindžiamas šiais principais: nuo individualizmo prie bendradarbiavimo; nuo pavienių asmenų prie porų; nuo hierarchinės priklausomybės prie darbo grupių; nuo priežiūros prie konsultavimo, nuo kvalifikacijos tobulinimo prie profesinės raidos; nuo paviršutiniškų ryšių prie partnerystės; nuo autoritarizmo prie sutarties; nuo proceso prie rezultato; nuo išlikimo nuostatos prie pozicijų stiprinimo. Šių teiginių istorinės ištakos taip pat „aktyvioji mokykla“.

Kadangi daugiausia priekaištų rengiant mokytojus pateikiama dėl pernelyg teorizuotų pedagoginių studijų programų, neatitinkančių mokykloje vykstančių pokyčių, ir dėl pedagoginės praktikos trukmės ir kokybės, šiais atžvilgiais gilesnė naujųjų mokyklų patirties analizė būtų labai prasminga.

Kadangi mokykloje vis dar dominuoja tradiciniai (teikiamieji) mokymo metodai, būsimiems mokytojams vertėtų pateikti lyginamuoju aspektu dviejų pagrindinių pedagoginių krypčių – F. Herbarto atstovaujamos tradicinės mokymo sistemos ir Dž. Diujo „veiklos“, „aktyviosios mokyklos“ mokymo organizavimo formų ir metodų (tetinių, teikiamųjų ir euristinių, randamųjų) lyginamąją charakteristiką, plačiau šias sistemas paanalizuoti, remiantis konkrečiais mokyklos praktikos pavyzdžiais. Nuolat reikėtų analizuoti tokius mokymo or-

ganizavimo modelius, kur mokytojas – ne pagrindinis žinių šaltinis, o labiau informacijos situacijų organizatorius, keliantis problemas ir padedantis mokiniams rasti reikiamus šaltinius ir atsakymus.

Bene svarbiausias masinio mokymo trūkumas – vaiko individualybės ignoravimas. „Aktyvioji mokykla“ ir šiuo atžvilgiu galėtų tapti pradžios pozicija rengiant mokytojus.

Jau XX a. pradžioje buvo pastebėta ir tyrimais patvirtinta, kad žinios suvokiamos ir perimamos kiekvieno vaiko individualiai, jos nėra tiksliai mokytojo pateiktų žinių kopija. Kiekvienas jas interpretuoja taip pat labai individualiai, skirtingai, negu buvo mokomas. Informacija gali būti ir iškreipta, iš dalies ištrinta arba net visai skirtingai, suvokta, negu buvo pateikta. Kita vertus, visus sprendimus vaikas atlieka remdamasis būtent savo individualiu žinių interpretavimu. To meto didaktiniuose svarstymuose pabrėžiama individualaus suvokimo raiška, individualaus priėjimo principo svarba. Jau 1888 m. P. Serčo iniciatyva JAV įvyksta posūkis į mokymo individualizavimą (Pueblo planas). Daug dėmesio skiriama vaiko individualiems poslinkiams mokymo procese, kurie yra pagrindinis mokymo stimulus. Vėliau ši sistema buvo plėtojama Gary, Daltono, Vinetkos planuose, pagrindžiama Dž. Diujo teorija. Svarbiausia – sužadinti vaiko žinių poreikį ir leisti jam jas įsisavinti savarankiškai. Į klausimą, kaip mokyti, pateikiamas vienintelis atsakymas – mokymasis – tai „atradimas“. Tai gi mokytis atradimo, paieškos, tyrinėjimo metodais. Taip mokantis ugdomos intelektualinės galios, mokymosi motyvacija, įgyvendinamos pasirinkimo pagal interesus, poreikius galimybės. Pažymėtina, kad mokymo proceso psichologizavimas remiantis intereso principu pa-

plito JAV F. Herbarto dėka, o F. Parkeris daug dėmesio skyrė mokinių saviraiškai, F. Adlerio pagrindinis principas – „mokymasis veikiant“. Ypač daug vietos savo darbuose interesui skiria Diujis. Jo teigimu, tik žinant vaiko interesus galima įeiti į jo gyvenimą, sužinoti, kas jam rūpi, kuo jis gyvena, kokią medžiagą gali įsisavinti labiausiai efektyviai. Diujis ir jo sekejai taip pat daug dėmesio skyrė veiklai, žaidybos juose elementui, modeliuoti socialines situacijas, ypač mokantis visuomeninių disciplinų. Pavyzdžiui, nagrinėjant temą „tarptautiniai prekybiniai ryšiai“ – klasė suskirstoma į dvi grupes: viena – gerai ekonomiškai išsivysčiusi, turi iškasenų; kita – silpnai išsivysčiusi. Vyksta argumentuota diskusija, ir patys mokiniai daro išvadas.

Tokių praktinių situacijų, aktyviųjų metodų taikymo pavyzdžių pateikiama gausybė. Jų nagrinėjimas galėtų būti gera pamoka būsimiems mokytojams.

Individualizuojant mokymą daug dėmesio skiriama darbo spartai, greičiui – užduotį gali atlikti greitai, lengvai ar lėtai, sunkiai. Kiekvieno vaiko savas darbo tempas, o per bendrus užsiėmimus paprastai dominuoja vidutinė klasės sparta, kuri vienus slegia dėl to, kad verčia nuobodžiauti, dirbti be reikiamos įtampos, kitus per daug skubėti, ypač įtempti jėgas ir, neišmokus vieno, griebtis kito. Ypač reikšmingi mokymui individualizuoti E. Meimano, V. Štemo, E. Klapparedo, V. Lajaus ir kt. darbai. Jie eksperimentiškai tyrė mokinių dėmesio, suvokimo, mąstymo, atminties ypatybes, stengėsi išsiaiškinti mokymosi skirtumus atsižvelgiant į amžių ir individualias ypatybes. Jau Ov. Decroly klasės darbą keitė grupiniu, pabrėždavo, kad vaiko asmenybės ugdymui reikia ir individualaus, ir grupinio, ir bendro mokymosi. Dž. Diujis,

V. Kilpatrikas, M. Montesori, E. Parkhurst, K. Uošburnas ir kt. išskėlė savarankiško, individualaus mokymosi pranašumą, palyginti su frontaliuoju, mokymu, savimoka, saviugdosa principų svarba individualybei ugdyti. Grupinio ir individualaus darbo sintezė yra Morisono sistema.

Taigi mokytojui labai svarbu suvokti, kad kiekvienas vaikas turi savitą pasaulio patyrimą, savus išgyvenimus ir įsitikinimus, skirtingą žinių, informacijos lygį, nevienodus interesus, motyvaciją, charakterį, veiklos tempą ir stilių, skirtingas mąstymo, jausmų, valios savybes. Reikia stengtis tas skirtības suprasti, jokiū būdu nevertinti jų kritiškai. Mokytojo intuicija taip pat gali tapti kūrybinių sprendimų šaltiniu. H. Šarelmanas, pabrėždamas mokytojo teisę į laisvą kūrybą, primygtinai sakė, kad jokia pedagogikos teorija nesugebės pakeisti mokytojo intuicijos. Tik dėmesingas įsiklausymas pedagoginėje situacijoje į savo intuiciją leis mokytojui pajusti naujų metodų „miglotus praregėjimus“.

Tyrimai rodo, jog komunikacinės pedagogikos pagrindus taip pat pradėjo „aktyvioji mokykla“. Tai rodo Dž. Diujio, A. Ferjero, G. Keršensteinerio, F. Fersterio, R. Kuzinė, P. Peterseno ir kt. darbai. Šie pedagogai ypač pabrėžia pedagoginę sąveiką, darbo vientisumą nugalint mokymo sunkumus. Mokytojo vaidmuo turi būti aktyvus, bet ne autoritarinis. Buvo padaryta svarbi išvada – pirmiausiai būtina tobulinti pedagoginį bendravimą, tik tuomet keisis mokymo procesas. Daug dėmesio bendraujant buvo skiriama aktyviam klausymui. Šiuolaikiniai tyrimai (C. Rogers) rodo, jog mokytojai, išmokę aktyviai klausytis, tampa emociškai brandesni, atviresni, mažiau gynybiški ir autoritariški, demokratiškesni. S. An-

dersen pažymi, kad aktyvus klausymas užtikrina gilesnį mokinių supratimą, sukuria tvirtesnius tarpusavio ryšius. Jau „aktyviosios mokyklos“ atstovų buvo pradėta tirti, kiek pedagoginis bendravimas lemia mokinių pažintinio aktyvumo ugdymą, rengti pedagoginės komunikacijos modelius. Aštriai kritikuojamas tradicinis bendravimo modelis pamokoje – organizaciniai veiksmai, mokytojo klausimai ir reikalavimai, mokinių atsakymai – reakcijos į mokytojų reikalavimus. Taikant šį modelį labai nedaug reiškiasi mokinių savarankiška, kūrybinė mintis. Todėl rengiant mokytojus daug dėmesio buvo skiriama ugdyti bendravimo įgūdžius (Dž. Diujis). Mokytojas turi suprasti, kad kiekvienas jo žodinis ar neverbalinis signalas sukelia vaikų atsaką. Jis turi suvokti, jog didelė dalis informacijos perduodama neverbaliniu būdu (apie 90–95 proc.), todėl labai svarbu ne tik tai, kas sakoma, bet ir kaip sakoma. Būtina sukurti atmosferą be baimės – leisti mokiniui klysti ir nebijoti klysti. Juk svarbiausia, kad mokinys išsąmonintų, kaip jis tą ar kitą atsakymą gavo. Kalbant apie B. Bloomo taksonomijos „laiptelius“, tyrimai rodo, jog 95 proc. mokytojų klausimų skiriami pirmam (žinioms atkurti) ir antram (suprasti) laipteliams. „Aktyviosios mokyklos“ siekiai – įgyvendinti visus tikslus. Žinoma, daug kur kentė mokinių žinių sistema.

„Aktyviosios mokyklos“ šalininkai ypač pabrėžia mokymąsi bendradarbiaujant, socializacijos principo svarbą. Ypač aštriai prieš tradicinę mokyklą pasisako Dž. Diujis, pažymėdamas, kad „beveik vienintelis sėkmės matas mokyklose – konkurencija blogiausia šio žodžio prasme. Vaikai palyginami pagal tai, kaip ir kiek žinių jie sugeba sukaupti bei atsiminti. Dėl šio mokyklose paplitusio požiūrio vieno

vaiko pagalba kitam tampa beveik nusikaltimu“ (Dž. Diuji, 1906). Mokymasis bendradarbiaujant daugiausia grindžiamas atradimo metodais, kada mokiniai, kaip pažymi N. M. Grendstadas, vis iš naujo turi organizuoti, pervertinti, klasifikuoti savo žinias, vis kažką iš naujo atrasti. Diujis, remdamasis mąstymo ir kūrybos psichologija, ypač akcentuoja randamųjų metodų svarbą ugdant kritinį mąstymą. Kita vertus, Diujis, pateikdamas problemų sprendimo metodą, jame įkūnija ir socialinę prasmę – vaikas turi išmokti spręsti problemas, nes gyvenimas kupinas problemų. Pasak Diujio, remiantis vien vaikui aktualiomis problemomis, galima sukurti palankią mokymosi situaciją.

Daugelis iš A. Ferjero pateiktų trisdešimties reikalavimų naujajai mokyklai nepraranda savo aktualumo iki šių dienų. Jų gilesnės studijos būtų prasmingos ir rengiant mokytojus. Vienas iš jų – naujoji mokykla yra praktinės pedagogikos laboratorija, įkūnija pedagogikos teorijos ir praktikos ryšį, mokslinių tyrimų svarbą mokykloje. Kitas ypač sureikšmina aplinkos veikimo principą, kurio prasmė šiandieną pirmiausia įkūnyta saugos principu. Tuos reikalavimus galima suskirstyti į tam tikras sritis: fizinis lavinimas (1–10), protinis lavinimas (11–20), dorovinis auklėjimas (21–30). Šie reikalavimai pedagogikos teorijai suteikia taikomąjį pobūdį. Praktikai visada laukia konkrečių praktinių rekomendacijų, o jų vaidmenį kaip tik ir atlieka nurodyti reikalavimai. „Naujoji mokykla“ daugiausia dėmesio skiria ne kalimui, ne žinių perėmimui atmintinai. Jos šūkis – „ugdyk taip, kad mokinys veiktų“. Mokiniai buvo raginami tyrinėti, stebėti tai, kas arčiausiai jų, kas juos supa – gamtą. Ferjeras ypač pabrėžia lyginamosios analizės metodą stebint. Tiriant gamtą jis siūlo tokias užduotis: stebėti tą patį

miško plotą, pievą, lauką ankstyvą pavasarį ir vasaros pabaigoje, palyginti žoles, gėles, medžius. Stebėti, kaip skleidžiasi įvairių medžių pirmieji lapai, apibūdinti jų dydį, išsidėstymą, lapo formą, jo sandarą. Surinktos medžiagos pagrindu rengti pranešimus, referatus. Ferjeras pateikia net stebėjimo pamokų metodiką.

Lietuvos pedagogai taip pat buvo veikiami „aktyviosios mokyklos“ idėjų, jos matyti tiek jų teoriniuose darbuose, tiek vadovėliuose (J. Geniušo, A. Jakučionio, A. Vireliūno, A. Šerkšno, A. Vokietaičio, J. Laužiko, J. Vabalo-Gudaičio, St. Šalkauskio ir kt.). A. Vireliūno knygoje „Kaip mokyti kraštotyros“ pateikti klausimai, užduotys atitinka veiklos principą ir skirti stebėti gamtą: „Ką galima pamatyti einant paupiu? Kaip prasideda ir auga upelis?“ Pastebėti ir aprašyti dangų saulėtą ir apniukusią dieną; išžiūrėti rytais ir vakarais į žvaigždėtą dangų ir t. t. J. Murka „Metodikos etiuduose“ (1919 m.) pateikia daug metodinių nurodymų, praktinių patarimų mokytojui. Nagrinėjant straipsnelį „Vyt-Vyt“, pataria patyrinti paukščių gyvenimą, pastebėti, kaip pavojaus metu jie vieni kitus išpėja, kaip rūpinasi savo vaikais.

Nagrinėjant „aktyviosios mokyklos“ mokytojų rengimo turinį ir organizaciją, pažymėtina, kad mokytojas nebuvo išsprastas į vienos sistemos rėmus, nebuvo bendros metodinės sistemos, laikomasi tik pagrindinių „naujojo ugdymo“ principų, bendros dvasios. Mokytojams pasirengti dirbti naujose mokyklose buvo organizuojami įvairūs vasaros kursai, net grynai praktiniai visų metų kursai. Mokytojas skiriamas į vieną mokyklą, kur stažuojasi, stengiasi persikvalifikuoti. Du pirmus trimestrus stebi mokyklos darbą, pats veda pamokas, vadovaujamas mokytojo. Trečią trimestrą jau dir-

ba dviejose ar trijose kitose mokyklose. Visą tą laiką savo stebėjimus turi smulkiai fiksuoti užrašuose, gilintis į psichologinę ir pedagoginę literatūrą, dalyvauti mokytojų konferencijose, visais įmanomais būdais studijuoti „naujojo ugdymo“ teoriją ir praktiką. Po metų mokytojas turi pateikti mokslo darbą, kurio temą gali ir pats pasirinkti, tik reikia „naujojo ugdymo“ centro pritarimo. Remiantis direktoriaus ir mokytojų tarybos atestacija, parengtu mokslo darbu – referatu, kas mėnuo jo paties pateiktais pranešimais, primamas galutinis teigiamas ar neigiamas sprendimas dėl mokytojo tinkamumo dirbti naujojoje mokykloje.

Kadangi „aktyvioji mokykla“ egzistavo kartu su tradicine, buvo labiau privatus pobūdžio, išskyrus Prancūziją, JAV, kur buvo ir privačių, ir valstybinių mokyklų, tai ir mokytojų rengimas labiau vyko remiantis perkvalifikavimu, panašiai kaip šiandieną M. Montesori, Valdorfo mokyklose. Susipažinus su Zeinigo reikalavimais mokytojui, galima spręsti ir apie jo parengimo turinį. Mokslo atžvilgiu mokytojas turi pažinti gamtą, žmogų ir Dievą, išmanyti filosofiją, pedagogiką, psichologiją, daktiką, meno ir metodinius dalykus, atlikti pedagoginę praktiką, turėti meninių ir muzikinių gabumų, gražią kalbą, gebėti pareikšti ir apginti savo nuomonę.

Taigi XX a. pradžios pedagogai dėjo dabartinės pedagogikos ir mokyklos praktikos pamatus. Palyginus šiuolaikinių švietimo reformų nubrėžtus ugdymo principus, tikslus su XX a. pradžios pedagoginėmis sistemomis, matyti, kad šios sistemos atitinka dabartinių ieškojimų esmę. Todėl „aktyviosios mokyklos“ teorijos ir praktinės patirties gilesnės studijos jaunam mokytojui gali teikti visokeriopą pagalbą: viena vertus, daug praktinių patarimų, – anot Vydūno, mokant darbo mokyklos

metodais, galima visa ko išmokyti dešimt kartų daugiau negu tradicinėje mokykloje. Kita vertus, lyginamuoju aspektu pažvelgti į praeities ir šių dienų pedagoginių problemų sprendimą, mokymo organizavimo formas ir metodus bei ieškoti naujų sprendimų. Be to, pajusti istorinio perimamumo principo esmę, kadangi pagrindiniai ugdymo principai istorijos tėkmėje mažai patyrė istorinių lūžių.

Išvados

1. Diskusijose ryškėja mokytojų rengimo tendencijos, siūlomi įvairūs modeliai, iš jų ir mokytojų rengimas mokykloje, naujojo profesionalizmo modelis (D. Hangreaves).

2. Daugiausia priekaištų pateikiama dėl pernelyg teorizuotų pedagoginių studijų, dėl teorijos atotrūkio nuo praktikos. Šiais klausimais vertingos patirties gali suteikti „aktyviosios mokyklos“ teorija ir praktika.

3. Mokymo aktyvinimo, individualizavimo ir diferencijavimo istorinių ištakų verta ieškoti taip pat „naujojoje mokykloje“.

LITERATŪRA

1. Andersen S. and Pryor B. *The Process of Speech: a Social Science Perspective*. New York, 1992.

2. Dewey J. *Experience of Education*. New York, 1938.

3. Dewey J. *The School and the Child*. London, 1906.

4. Hargreaves A. *Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai*. Vilnius, 1999.

5. Herbart J. F. *Wyklady pedagogiczne*. Warszawa, 1937.

4. Mokymo proceso psychologizavimas vadovaujantis intereso principu susijęs su J. F. Herbarto daugiapusio intereso teorija, kurią Diujis aštriai kritikavo, bet teoriniu aspektu labai nuo jos nenutolo, nors abiejų mokslininkų pradžios pozicijos skirtingos: Herbartas remiasi asociatyvine psichologija, Diujis – biogenetiniais principais.

5. Tyrimai rodo, kad komunikacinės pedagogikos pagrindai taip pat „aktyvi mokykla“.

6. Naujosios pedagogikos atstovai (Dž. Diujis, V. Kilpatrikas, P. Petersenas, R. Kuzinė, S. Frenė, A. Ferjeras ir kt.) ypač pabrėžia mokymąsi bendradarbiaujant, socializacijos principo svarbą.

7. Daugelis iš Ferjero pateiktų „naujosios mokyklos“ bruožų nepraranda aktualumo iki šių dienų, ypač rengiant mokytojus.

8. „Aktyviosios mokyklos“ idėjos atsispindėjo Lietuvos pedagogų ieškojimuose 1918–1940 m.

9. Analizuojant naujosios mokyklos mokytojų rengimo modelį, pažymėtina, kad jis neišspraudžiamas į vienos sistemos rėmus, laikomasi tik bendrų „naujojo ugdymo“ principų.

6. Ferjeras A. *Iz opyta novoi školy zapada (škola deistivija)*. Moskva, 1926.

7. Stones E. *Quality Teaching*. London and New York, 1992.

8. Šalkauskis St. *Pedagoginiai raštai*. Kaunas, 1991.

9. Vireliūnas A. *Kaip mokyti kraštotyros*. Kaunas, 1924.

10. Murka J. *Metodikos etiudai*. Kaunas, 1919.

EDUCATION OF TEACHERS AND EXPERIENCE OF THE „ACTIVE SCHOOL“

Stasė Valatkienė

Summary

The comparative analysis of the works of foreign education scientists shows that there are many similarities in teacher education problems abroad and in

Lithuania: lack of integration between pedagogical theory and practice; too little effort to teach the future teachers to teach effectively and use modern

'active teaching methods; the role of practice work in teacher education is often underestimated and other problems.

Based on comparative analysis the article reviews the main principles of education, the content of teaching, forms and methods of its organization, attitu-

des toward the child, requirements for the education of teachers, problems of the pedagogical intercommunication and their solution in the „active school“. So studying of the theory and practice of „active school“ can help to solve these problems of modern teacher education.

Gauta 2001 10 02

Priimta 2001 11 26