

## Įtakingiausių XX–XXI a. mokymosi teorijų apžvalga

Mokymasis – labai sudėtingas žmogaus veiklos aspektas, kuris vis dar nėra iki galo suprastas ir paaiškintas. Nėra vienos mokymosi teorijos. Mokymo(si) procesus tyrinėja įvairios teorijos. Jos remiasi skirtingomis žinių ir žinojimo sampratomis, skirtingai aiškina mokymosi „mechanizmus“ ir teikia skirtingas rekomendacijas ugdymo praktikai. Ugdymo praktikoje – sąmoningai ar nesąmoningai – remiamasi teorinėmis idėjomis, jos lemia praktinius mokytojo sprendimus. Teorinių prielaidų įsisąmoninimas, supratimas ir taikymas ugdymo praktikoje padeda siekti veiksmingesnio mokymo(si).

A. Pollardas išskiria tris mokymosi procesų teorijas, turėjusias didžiausią poveikį XX–XXI a. pedagogikai: biheviorizmą, konstruktyvizmą ir socialinį konstruktyvizmą (žr. lentelę p. 7). Jis pabrėžia, kad mokytojo sprendimą, kuria teorija vadovautis, turi lemti keliami ugdymo tikslai. Diskusijoms apie šiuolaikinį ugdymą ir mokymąsi stipriausią poveikį daro dvi mokymosi teorijos – konstruktyvizmas ir socialinis konstruktyvizmas. Dažnai jos laikomos atsaku bihevioristinei mokymosi sampratai, grįstai žinių, kaip tam tikro apibrėžto „rinkinio“, perdavimu mokiniui, kuris iš esmės laikomas pasyviu, išoriškai motyvuojamu priėmėju.

Žinios, bihevioristų manymu, yra objektyvios, santykinai nekintančios, nepriklausančios nuo jas pažįstančiojo sąmonės. Anot bihevioristų, neįmanoma tyrinėti ir pačios mokymosi veiklos, vykstančios besimokančiojo galvoje. Mokymasis gali būti suprastas tik stebint besimokančiojo elgesį. Mokymas suprantamas kaip pageidaujamo elgesio skatinimas ir nepageidaujamo elgesio slopinimas. Mokyklos paskirtis – perteikti susistemintas žinias mokiniams. Švietimo sistema, mokytojai žino, kokias žinias ir kokia tvarka reikia perduoti. Mokytojas laikomas pagrindiniu mokymo proceso subjektu. Mokiniai laikomi pasyviais informacijos gavėjais, objektais, neprisiimančiais atsakomybės už tai, ko ir kaip mokosi. Tradicinio mokymo atveju dominuoja individualus mokinių darbas ir aiškinamieji metodai. Bihevioristine teorija grindžiamas ugdymas dažnai vadinamas didaktiniu ugdymu, siekiant pabrėžti aktyvų mokytojo vaidmenį perduodant žinias.

Bihevioristinis požiūris į mokymąsi iš esmės buvo kritikuojamas dėl besimokančiojo vaidmens nuvertinimo. Kritikuodamas tradicinę mokymo sistemą P. Freiras teigė, kad „švietimas kenčia nuo pasakojimų ligos“. Anot Freiro, išsami bet kurio lygio mokytojo ir mokinio santykių analizė atskleidžia mokytojo pasakojimu grįstą santykių pobūdį. Čia veikia subjektas (mokytojas) ir kantrūs klausantys objektai (mokiniai). Turinys, kas tai bebūtų – vertybės ar empirinės žinios – pasakojimo proceso metu tampa bedvasiai ir sustingę.

Konstruktivistinė mokymosi teorija laikosi kitokio požiūrio į žinias ir žinojimą ir akcentuoja aktyvų besimokančiojo vaidmenį. Žinios nėra tai, kas paimama iš pasaulio ar pasaulyje atrandama. Žinios yra žmogaus konstruojamos. Biheivoristų įsitikimą, jog žmogaus mąstymas nepažinus, keičia požiūris, kad įmanoma tyrinėti ir pažinti žmogaus intelektą, informacijos apdorojimo procesus. Mokymasis imamas suprasti kaip aktyvi individo informacijos apdorojimo ir žinojimo konstravimo veikla.

Ypač stiprų poveikį naujo požiūrio į mokymąsi formavimuisi padarė šveicarų psichologo Ž. Piaže kognityvinės psichologijos idėjos. Ž. Piaže suvokia intelektą kaip prisitaikymo prie aplinkos būdą. Sąveikoje su aplinka žmogus susikuria daug įvairiausių aukšto abstrakcijos lygio elgesio schemų. Kiekviena nauja situacija sukelia žmogui atpažinimo ir elgsenos pasirinkimo sunkumų, t.y. prarandama pusiausvyra. Pažinimas vyksta siekiant atkurti suirusią pusiausvyrą tarp savęs ir aplinkos. Kai informacija neprieštarauja jau turimai, ji integruojama į jau turimas pažinimo struktūras (vyksta asimiliacijos procesas). Kai informacija neatitinka turimos, ji priimama tik tada, kai pakeičiamos jau anksčiau susidarytos schemas (tai vadinama akomodacijos procesu). Žmogus nuolat patenka į naujas situacijas ir nuolatos aktyviai konstruoja savo žinojimą. Mokymosi paskata laikoma aktyvi intelekto prigimtis, o ne išoriniai stimulai, kaip teigta biheivoristų.

Konstruktivistinė mokymosi teorija iš esmės keičia ir mokymosi mokykloje supratimą. Mokymasis laikomas aktyvia mokinio veikla. Aktyvumas suprantamas kaip nuolatinės intelektinės pastangos plėtoti savo supratimą, nuolat siejant turimą žinojimą, supratimą, patirtį su naujai įgyjama mokymosi patirtimi. Tokia mokymosi samprata keičia ne tik mokinio vaidmens mokymosi procese supratimą, bet skatina permąstyti ir mokytojo vaidmenį bei esminius didaktinius principus. Vadovaujantis konstrukcine žinojimo samprata pasakojamieji metodai darosi nepakankamai veiksmingi. Ypatingos reikšmės įgyja mokytojo gebėjimas atskleisti turimą mokinių supratimą ir juo remtis. Tai iliustruoja D. Ausubel suformuluota didaktinė maksima: „Jeigu visą mokymosi psichologiją turėčiau suformuluoti tik kaip vieną principą, jis būtų toks: išsiaiškinkite, ką vaikai žino, ir atitinkamai mokykite“. Viena vertus, kuo vaiko patyrimas įvairesnis ir turtingesnis, tuo jam lengviau mokytis naujų dalykų. Kita vertus, mokiniai turi išankstinių nuomonių, įsivaizdavimų, kurie yra klaidingi. Seniau manyta, kad mokant visa sena informacija bus „ištrinta“ ir jos vietą užims „teisinga“ informacija. Tačiau tyrimai rodo, kad pačių mokinių susidaryti įsitikinimai yra labai patvarūs ir juos labai sunku pakeisti. Taigi mokinys nėra „tuščias indas“, kurį reikia pripildyti (ši metafora dažnai vartojama tradiciniam požiūriui į mokymą nusakyti), bet aktyvus savo unikaliu patyrimu besiremiantis prasmės kūrėjas. Jo supratimo plėtotei reikalinga sąveika. Kitų išsakytas supratimas, reiškiamas požiūris sudaro besimokantiesiems galimybių patirti produktyvią įtampą: susidurdami su kitokiu, nei jų pačių, supratimu, išvelgdami įvairias perspektyvas, prielaidas,

įsitikinimus jie tikslina savo supratimą, kvestionuoja savo mintis, prielaidas, įsitikinimus, ima savęs klausti, kieno – savo ar kitų – įsitikinimai atrodo labiau panašūs į tiesą. Taip gilėja supratimas. Konstuktyvistinė mokymosi teorija grindžiamas ugdymas kartais vadinamas autentišku ugdymu, siekiant pabrėžti, kad dėmesio centre yra vaikas, jo patirtis, veikla, interesai, motyvacija.

Konstuktyvistinė mokymosi teorija, pagrįsta J. Piaget kognityvinės psichologijos idėjomis, nors ir pabrėžia sąveikos svarbą, tačiau mokymosi vyksmo vieta, metaforiškai tariant, laiko besimokančiojo galvą. Toks kognityvinis požiūris į mokymąsi imtas laikyti nepakankamu dėl per menko dėmesio socialiam kultūrinam kontekstui ir per siauro paties mokymosi tikslų supratimo.

Nuo XX a. 9-to dešimtmečio pradžios ėmė stiprėti **socialinio konstruktyvizmo** idėjų įtaka. Socialinis konstuktyvistinis požiūris į pažinimą grįstas prielaida, kad bet koks pažinimas, žinios bei pati realybė yra bendros žmonių socialinės veiklos konstruktas. Realybė nėra „objektyvybė“, kuri „laukia, kad būtų atrasta“. Ji yra kuriama ir perkuriama bendroje žmonių veikloje. Mokymas ir mokymasis irgi yra socialinis procesas, vykstantis ne „žmogaus galvoje“, bet *tarp žmonių*. Mokymasis vyksta tam tikrame specifiniame kontekste, pasižyminčiame tam tikromis fizinėmis, emocinėmis, socialinėmis ir kultūrinėmis istorinėmis charakteristikomis ir yra to konteksto lemiamas. Mokymas ir mokymasis visada yra kontekstuali ir labai didelė dalimi kalbėjimu grįsta praktika. Kalba yra ta ypatingai veiksminga priemonė, kuri įgalina besimokančiuosius koordinuoti savo veiklą ir kartu apmąstyti įgytą patirtį, dalytis jos interpretacijomis.

Viena svarbiausių socialinio konstruktyvizmo atramų yra rusų psichologo L. Vygotskio ir jo mokinių sociokultūrinė psichologinių procesų teorija. Nors pati teorija buvo kuriama 3–jame XX a. dešimtmetyje, tačiau jos idėjų įtaka edukologijos kontekste ypač suintensyvėjo XX a. 8–9 dešimtmetyje, kai L. Vygotskio darbai buvo išversti į anglų kalbą. Ši teorija skyrėsi nuo klasikinės to meto psichologijos požiūrių į psichologinių procesų prigimtį ir raidą. Klasikinė psichologija psichologinius procesus teigė juos esant įgimtus, laikė juos dalimi biologinės žmogaus prigimties, kurios raida grindžiama natūraliu augimu, arba aiškino ją kaip organizmo reakciją į išorinius stimulus. Ir paveldimumo, ir išorinio sąlygojimo teorijas L. Vygotskis laikė nepakankamomis paaiškinti sudėtingai žmogaus psichinių galių raidai. L. Vygotskis skyrė du protinio funkcionavimo lygmenis: žemesnįjį ir aukštesnįjį. Žemesniojo lygmens funkcijos, tokios kaip reaktyvus dėmesys, sensomotorinis mąstymas, anot mokslininko, yra įgimtos ir paveldimos. Jų raida pagrįsta natūralia biologine saviraida. Tačiau aukštesniąsias mąstymo funkcijas mokslininkas teigė esant socialinės prigimties, laikė jas socialiniu – kultūriniu konstruktą, kuris yra ne įgimtas, bet yra sukurtas žmogaus istorinės kultūrinės raidos metu ir yra įgyjamas dalyvaujant socialinėje sąveikoje.

Aiškindamas aukštesniųjų mąstymo funkcijų raidą L. Vygotskis teigė, kad reikia skirti dvi šiuolaikinio kultūringo žmogaus elgesio raidos linijas: jo biologinės raidos procesą, kurio metu jis

tapo Homo sapiens, ir istorinės kultūrinės raidos procesą, kurio metu primityvus žmogus tapo kultūringu žmogumi. Kultūra sukuria ypatingas elgesio formas, keičia psichinių funkcijų veiklą, „pristato naujus aukštus besivystančioje žmogaus elgesio sistemoje“. Istorinės raidos procese visuomeninis žmogus keičia savo elgesio būdus, transformuoja gamtines duotybes ir funkcijas, išvysto ir sukuria naujas elgesio formas – specifiskai kultūrinės. Šios dvi linijos – biologinė, natūrali ir istorinė, kultūrinė – žymi ir vaiko aukštesniųjų mąstymo funkcijų raidą. Viena raidos linija susijusi su savaiminiu žmogaus augimu ir brendimu, kita – su kultūriniu psichologinių funkcijų tobulėjimu, naujų mąstymo būdų, kultūringo elgesio formų įvaldymu. Šios dvi linijos vaiko raidoje yra sudėtingai susipynusios ir lemia sudėtingą bei unikalią vaiko raidos prigimtį. Svarbu čia tai, kad „ne gamta, o visuomenė pirmiausia turėtų būti laikoma žmogaus elgesį lemiančiu veiksniumi. Tokia yra esminė kultūrinės vaiko raidos idėja“. Anot L. Vygotskio, vaiko kultūrinės raidos dėsnis galėtų būti suformuluotas taip: bet kuri aukštesnioji mentalinė funkcija vaiko kultūrinės raidos procese „pasirodo du kartus: pirma socialiniame lygmenyje ir vėliau – psichologiniame; pirma tarp žmonių kaip interpsichologinė kategorija, po to vaiko viduje kaip intrapsichologinė kategorija. Tai galioja ir sutelktam dėmesiui, ir loginei atminčiai, ir sąvokų formavimuisi, ir valios ugdymuisi [...]“.

Ši socialinio kultūrinio aukštesniųjų funkcijų formavimosi idėja iš esmės keičia požiūrį į vaiko raidą. L. Vygotskis polemizuoja su Ž. Piaže teigdamas, kad esminė raidos kryptis yra ne judėjimas socializacijos link, kaip teigiama Ž. Piaže raidos sampratoje, bet priešingai – nuo socialaus judama link individualaus. Todėl norėdami suprasti vaiko raidą, anot L. Vygotskio, užuot klausę, kaip vaikas elgiasi tam tikrame kolektyve, turėtume klausti, „kaip kolektyvas kuria vieno ar kito vaiko aukštesniąsias funkcijas“. Prielaidą, kad individo funkcijos yra duotybė, kuri socialinėje veikloje išsiskleidžia, sudėtingėja, arba, priešingai, jos natūrali raida yra pristabdoma, slopinama, keičia priešingas supratimas: funkcijos pirmiausia susiklosto kaip santykiai kolektyve, o vėliau tampa psichinėmis individo funkcijomis.

Analizuodamas mąstymo ir kalbos vystymosi sąveiką L. Vygotskis diskutuoja su Ž. Piaže dėl vaiko egocentrinės kalbos funkcijos laikinumo. Ž. Piaže egocentrine kalba laiko tokį vaiko kalbėjimą, kai jis kalba garsiai, tačiau neįstengia suprasti pašnekovo perspektyvos, į nieką nesikreipia, kalba taip, lyg garsiai galvotų kalbėdamas pats su savimi. Ši kalbos forma, anot Ž. Piaže, socializacijos procese palaipsniui išnyksta, nes nebeatlieka jokių funkcijų. Vaiko kalba iš esmės pasidaro sociali. L. Vygotskis laikosi kitokio požiūrio. Jo teigimu, pirminė vaiko kalbos funkcija yra socialinė, nukreipta į sąveiką su kitais. Raidos procese kalba išsiskiria į dvi atšakas: bendravimo kalbą, nukreiptą į kitus, ir egocentrinę kalbą, nukreiptą į save. Egocentrinė kalba pereina palaipsniui trumpėjimo etapus: iš pradžių vaikas garsiai kalba su savimi, tada pašnibždomis,

kol galiausiai ima kalbėti su savimi mintyse, kalba tampa vidine. Ši kalba, savo prigimtimi sociali, ima atlikti sudėtingas kognityvines ir savireguliacijos funkcijas. Kalba ir mąstymas, anot L. Vygotskio, yra neatsiejami.

Remiantis sociokultūrine mokymosi teorija galima suformuluoti kelias svarbias gaires ugdymo praktikai. Jei ugdymas ir mokymasis suprantamas kaip iš esmės socialus procesas, tai socialinė aplinka, kurioje vyksta žmogaus ugdymasis, laikytina ne ugdymosi aplinkybe, bet svarbiu ugdymosi šaltiniu. Nuo socialinės sąveikos kokybės priklauso mokinio kognityvinių galių raida, mąstymo įpročių formavimasis. Sąveika yra tas veiksnys, nuo kurio labai didele dalimi priklauso, ar mokiniai sėkmingai ugdysis kognityvines galias, ar kai kurios galios bus apleistos, jei sąveika jų nesiūlys. Nors mokytojas negali daryti tiesioginio poveikio mokiniui, mokinys gali mokytis, ugdytis tik pats, tačiau mokytojas gali daryti netiesioginį poveikį keisdamas socialinę aplinką. Šiam mokytojo vaidmeniui atskleisti L. Vygotskis pateikia vaizdžią sodininko ir mokytojo vaidmens paralelę. Būtų neprotinga, jei sodininkas, norėdamas daryti poveikį augalui, imtų traukti jį iš žemės. Taip ir mokytojas, siekdamas daryti tiesioginį poveikį, prieštarautų pačiai ugdymo prigimčiai. Bet sodininkas gali paskatinti augimą padidindamas temperatūrą, reguliuodamas drėgmę, keisdamas greta esančių augalų išsidėstymą, parinkdamas trąšas. Taip ir mokytojas pirmiausia yra mokymosi aplinkos kūrėjas. Tais atvejais, kai mokytojas pakeičia knygą ir tampa pagrindiniu žinių šaltiniu, jis neatlieka ugdymo vaidmens. Geriausiai savo vaidmenį jis atlieka tais atvejais, kai sugeba pats atsitraukti, bet įgalina palankų aplinkos jėgų poveikį.

Palanki mokymuisi aplinka, anot L. Vygotskio, yra tokia, kurioje mokymas aplenkia vaiko raidą. Geriausiai tai iliustruoja jo sukurta „artimiausios raidos srities“ samprata. Artimiausioji raidos sritis suprantama kaip skirtumas tarp esamo vaiko raidos lygio, kurį nurodo problemos, kurias jis gali spręsti savarankiškai, ir potencialaus raidos lygio, kurį nusako problemų sprendimas vadovaujant suaugusiajam ar vaikui bendradarbiaujant su gabesniais bendraamžiais. Jei parama tinkama ir prasminga, tada vaiko supratimas gali išsiplėsti ir gerokai pranokti tai, ką jis būtų pasiekęs vien savo jėgomis. Taigi mokymas naudingas tada, kai jis aplenkia natūralią vaiko raidą, kai mokymas atitinka labiau potencialius nei realius pasiekimus. Taip stiprėja ir vaiko galios: iš pradžių vaikui reikalinga speciali ir jautriai teikiama pagalba, kurios intencija yra padėti besimokančiajam pasiekti tokį kompetencijos lygį, kad panašią užduotį galėtų atlikti savarankiškai.

Sociokultūrinė mokymosi teorija akcentuoja ir tai, kad mokymasis siejamas ne tik su kognityvine raida ir pažinimo veikla. Jis siejamas su asmens tapatybės formavimusi, kokybiškais asmenybės pokyčiais, žmogaus tapsmu tuo, kuo jis dar nėra. Mokslininkai, besiremiantys socialiniu kultūriniu požiūriu į mokymąsi, taip apibendrina šio proceso esmę: asmenybė yra sukuriama (formuojama ir transformuojama) socialiniame kontekste per praktinę tam tikros

bendruomenės veiklą ir joje egzistuojančius žmonių santykius, žmogui siekiant ne tik ir ne tiek pažinimo, kiek pripažinimo. Veikla ir santykiai socialiaame kontekste suardo asmens vientisumą, žmogų suskaldo. Tapti žmogumi reiškia išgyventi skilimą; tapti bendruomenės nariu reiškia būti padalytam. Bendruomenė apibrėžia pripažinimo būdus ir santykius, kuriais pripažinimas gali būti pasiektas. Praradęs vientisumą žmogus stokoja tapatumo ir jo siekia. Tai ir yra jo aktyvios pastangos tapti tuo, kuo jis dar nėra. Per dalyvavimą praktikos bendruomenėje prigimtis transformuojama į kultūrą.

Labai svarbus ir kitas aspektas. Dalyvaudami bendruomenės veikloje, vaikai ne tik mokosi kultūriškai priimtinių mąstymo ir kalbėjimo būdų. Jie ne tik perima kultūrinį palikimą, bet ir kuria naujas bendrabūvio, komunikacijos formas ir normas, kurias laiko teisingomis ir atitinkančiomis bendruomenės poreikius. Nors kartais maži ir nepastebimi, šie pokyčiai visada atveria reikšmingų visuomenės pokyčių galimybę. Siekdami pozityvių socialinių, kultūrinių pokyčių klasėje, dalyvaujame visuomenės transformavimo veikloje. Todėl ugdymas suprantamas ir kaip kultūrinio tęstinumo, ir kaip kultūrinio atsinaujinimo, pozityvių socialinių pokyčių visuomenėje veiksnys. Kartais sociokultūrine mokymosi teorija grindžiamas ugdymas vadinamas transformuojančiu. Savo esme toks ugdymas yra nukreiptas ir į asmens savęs paties ir aplinkos transformavimą siekiant ir pragmatinių (pavyzdžiui, įgalinant mokinius prisitaikyti prie besikeičiančių socialinių sąlygų) ir visuomenės tobulėjimo (pavyzdžiui, siekiant padaryti pasaulį geresne vieta gyventi) tikslų.

Nors kultūros labai skiriasi pagal tai, kaip jaunieji bendruomenės nariai įvesdinami į kultūrą, vis dėlto pripažįstama, kad pokalbis yra vienas iš svarbiausių būdų, kuriuo vaikams teikiama parama ir vadovavimas. Kalba yra viena svarbiausių labiau ir mažiau patyrusių bendruomenės narių bendravimo priemonė.

Informacija, kurią vaikai gauna per kalbą, gali neatitikti patirties, kurią jie įgijo kitais būdais, ar turimo supratimo, susiformavusio įgytos patirties pagrindu. Kalba sukuria prielaidas motyvuojančiam kognityviniam konfliktui kilti ir tuo pat metu suteikia priemones tą konfliktą išspręsti įsitraukiant į pokalbį, tam tikrą mąstymo drauge su suaugusiuoju ar daugiau patyrusiais bendraamžiais veiklą. Vartodami kalbą vaikai gali aktyviai tikrinti savo supratimą lygindami su kitų, jie gali gauti informacijos ir paaiškinimų, kurie padėtų sužinoti ar suprasti tai, kas jiems svarbu. Vaikai, kurie negali klausinėti labiau patyrusių žmonių apie pasaulį, kurį jie atranda, ar dėl to, kad suaugusieji nelinkę bendrauti, ar dėl to, kad patys vaikai stokoja komunikavimo gebėjimų, pasitikėjimo, praranda vertingą mokymosi patirtį, padedančią ugdytis mąstymą. Bendraudami su tėvais ar kitais vyresniais žmonėmis vaikai mokosi kalbos vartojimo ir mąstymo būdų, kuriuos jie galės panaudoti ateityje.

L. Vygotskio sociokultūrinės mokymosi teorijos idėjas plėtojantis mokslininkas N. Mercer sukūrė „intermentalinės raidos srities“ idėją. Anot mokslininko, yra nemaža tyrimų, kaip įvairiuose socialiniuose kontekstuose kalba vartojama idėjoms reprezentuoti, tačiau per mažai mąstoma apie tai, kaip kalba vartojama mąstyti kartu, kolektyviai suvokti patirties prasmę ir spręsti problemas. Mokslininkas teigia, kad turėtume pripažinti, jog kalba turi šią specialią – kolektyvinio mąstymo – funkciją, priešingu atveju, nuvertintume jos socialinį ir psichologinį reikšmingumą. Jei manytume, kad kalba sukurta tiksliai perduoti informaciją, tai bičių ženklų sistema šiuo požiūriu turbūt būtų pranašesnė nei žmonių kalba. Tai, kad kalba mums sunku perteikti prasmes taip, kad jos tiksliai tokios, kaip sumanyta, kiltų kito žmogaus galvoje, tik parodo ypatingą kalbos, kaip naujo supratimo kūrimo priemonės, potencialą. Mokslininko teigimu, kalba yra sukurta daryti dalykus, kurie yra daug įdomesni nei tikslus informacijos perdavimas iš vieno smegenų į kitas; ji atveria galimybę mentalinius individualių žmonių resursus sujungti į kolektyvinį, komunikacinį intelektą, kuris įgalina žmones geriau suprasti pasaulį ir kurti praktinius būdus, kaip jame būti.

Kad mokytojas galėtų mokyti, o vaikai mokytis, jie turi vartoti kalbą ir įsitraukti į bendrą veiklą tam, kad sukurtų bendrą komunikacinę erdvę, „intermentalinės raidos sritį“, kurios pagrindą sudaro bendro žinojimo ir bendrų tikslų kontekstas. Šioje intermentalinėje srityje, kuri nuolat kinta, nes vyksta dialogas, mokytojas ir mokiniai nuolat tariasi dėl bendros veiklos būdų. Jei srities kokybė sėkmingai palaikoma, mokytojas gali padėti mokiniams veikti peržengiant savo turimų galių ribas ir paversti šią patirtį naujais gebėjimais ir nauju supratimu. Jei nepasiseka dialogu palaikyti mokytojo ir mokinių mąstymo bendrumo, intermentalinės raidos sritis „žlunga“ ir parama grįstas mokymasis nevyksta. Sėkmė priklauso ir nuo mokytojo, ir nuo mokinių indėlio. Galima įsivaizduoti du hipotetiškus mokinius. Jų pažanga gali būti labai nevienoda, nes ji labai priklausys nuo jiems suteiktos paramos kokybės ir nuo to, kaip jie patys atsako į teikiamą paramą. Kai norime stebėti mokinio ar mokinių klasės pažangą, kurią jie daro mokytojo padedami, turime stebėti, kaip mokytojai ir mokiniai toje veikloje vartoja kalbą ir kitas komunikavimo priemones, kad sukurtų intermentalinę raidos sritį.

Taigi pritaikytas švietimo kontekstui sociokultūrinis požiūris gali būti apibendrintas taip: vaikų mokymasis, kognityvinių galių plėtotė, tapatybės formavimasis labai priklauso nuo sąveikos mokykloje ir pamokoje kokybės. Kai siekiame išsiaiškinti sėkmingo ir nesėkmingo ugdymo priežastis, turime susitelkti ne tik ir ne tiek į mokinių individualių gebėjimų ar individualių mokytojų didaktinius prezentacinius gebėjimus, ne į taikomų metodų ar naudojamų mokymosi priemonių kokybę, bet į socialinių ir komunikavimo procesų klasėje kokybę. Kalbėjimas klasėje – klasės diskursas – yra visko, kad vyksta klasėje, pagrindas. Suprasti ir tobulinti klasės diskursą iš

esmės reiškia suprasti ir tobulinti mokymą ir mokymąsi. Todėl ir mokytojo gebėjimas pažinti klasės diskursą vis dažniau laikomas svarbiu jo kompetencijos aspektu.

**1 pav. Kai kurie bihevioristinio, konstruktyvistinio ir socialinio konstruktyvistinio mokymosi mokykloje modelio ypatumai**

|                             | Biheviorizmas   | Konstruktyvizmas  | Socialinis konstruktyvizmas  |
|-----------------------------|---|---|--|
| Mokinio įvaizdis            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pasyvus</li> <li>• Individualus</li> <li>• Išoriškai motyvuotas</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktyvus</li> <li>• Individualus</li> <li>• Motyvuotas iš vidaus</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktyvus</li> <li>• Socialus</li> <li>• Socialiai motyvuotas</li> </ul>  |
| Mokymo ir mokymosi įvaizdis | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Žinias ir gebėjimus perduoda mokytojas</li> <li>• Mokymasis priklauso nuo mokymo ir sistemingo tinkamo elgesio pastiprinimo</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mokytojas sudaro vaikui galimybę žinias ir gebėjimus konstruoti laipsniškai, per patirtį.</li> <li>• Mokymasis gali būti nuo mokymo nepriklausomas</li> </ul>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Žinios ir gebėjimai konstruojami pamažu, per patirtį, sąveikaujant ir padedant suaugusiesiems</li> <li>• Mokymasis per mokytojo ir vaikų tarpusavio priklausomybę</li> </ul>  |
| Būdinga vaiko veikla        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klasė klausosi suaugusiojo</li> <li>• Klasė atlieka užduotis</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Daroma, eksperimentuojama, žaidžiama individualiai</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klasės, grupės ar individo diskusija su suaugusiuoju, kitu vaiku arba vaikais</li> <li>• Problemų sprendimas grupėje</li> </ul>   |
| Kai kurie bruožai           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiesiogiai, logiškai ir linijiškai remiasi turimomis dalyko žiniomis</li> <li>• Jei atitinka esamą supratimą, yra greitas ir veiksmingas būdas išmokyti</li> </ul>                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Remiasi tiesiogine vaiko patirtimi, leidžia jam tirti savaip ir savo tempu</li> <li>• Gali formuoti pasitikėjimą savimi ir suteikti praktinį įžvalgų supratimą</li> </ul>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skatinamas bendradarbiavimas ir kalbos raida</li> <li>• Struktūruojant iššūkius, mąstymas gali tapti aiškus ir plėstis prasmingas supratimas</li> </ul>   |
| Kai kurios problemos        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gali būti nesusijęs su turimu supratimu ir todėl paviršutiniškas</li> <li>• Sunku motyvuoti visus klasės vaikus</li> <li>• Sunku pritaikyti dalyko struktūrą įvairiems mokinių poreikiams</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Turi svarbių išteklių ir organizacinių poteksčių</li> <li>• Valdyti klasę dažnai yra svarbiau už mokymą</li> <li>• Laukiama vaikų motyvacijos ir atsakingo savarankiškumo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Būtinai atitinkamas – į mokymąsi orientuotas – klasės klimatas</li> <li>• Būtinai aukšto lygio suaugusiųjų sprendimai, žinios ir gebėjimai</li> <li>• Iš vaikų tikimasi kalbos, mąstymo ir socialinių gebėjimų</li> </ul> |

*Lentelė paimta iš Pollard A.(2002). Refleksyvusis mokymas. Veiksminga ir duomenimis pagrįsta profesinė praktika. Vilnius: Garnelis. P.154*

*Parengė R. Jarienė*



#### Naudota literatūra

- Freire P. (2000) *Kritinės sąmonės ugdymas*. Vilnius: Tyto alba.
- Kalantzis M., Cope B. (2012). *New Learning: elements of a science of education*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo, Delhi, Mexico City: Cambridge University Press.
- Littleton K., Mercer N. (2013). *Interthinking. Putting Talk To Work*. London, New York: Routledge.
- Mercer N. (2000). *The Guided Constuction of Knowledge. Talk amongst teachers and learners*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters Ltd, 2000.
- Mercer N. (2000). *Words and Minds. How we use language to think together*. London, New York: Routledge, 2000.
- Mercer N., Littleton K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A sociocultural approach*. London, New York: Routledge.
- Piaget J. *Vaiko kalba ir mąstymas* (2002). Vilnius: Aidai.
- Packer M.J., Goicoechea J. (2000). Sociocultural and Constuctivist Theories of Learning: Ontology, Not Just Epistemology. *Educational Psychologist*, 35 (4), 227–241. Prieiga per internetą [http://lchc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2009\\_11.dir/pdfZJWU36cRRA.pdf](http://lchc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2009_11.dir/pdfZJWU36cRRA.pdf)
- Pollard A. *Refleksyvusis mokymas* (2002). Veiksminga ir duomenimis pagrįsta profesinė praktika. Vilnius: Garnelis.
- Pritchard A., Woollard J. (2010). *Psychology for the Classroom: Constructivism and Social Learning*. London, New York: Routledge.
- Vygotsky L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Ed. Cole M., John-Steiner, Scibner S., Souberman E. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Walsh S. (2013). *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburg University Press Ltd.
- Wells G. (1999) *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Выготский Л.С. (2005). История развития высших психологических функций. Кн. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва: Издательство Смысл; Эксмо (208-547). Prieiga per internetą [http://vanko.lib.ru/books/psycho/vugotskiy-psc\\_razv\\_chel-4-istoriya\\_razvitiya\\_vysshyh\\_psih\\_funkciy.pdf](http://vanko.lib.ru/books/psycho/vugotskiy-psc_razv_chel-4-istoriya_razvitiya_vysshyh_psih_funkciy.pdf)
- Выготский Л.С. (2005). Мышление и речь. Кн. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва: Издательство Смысл; Эксмо (664–1020). Prieiga per internetą [http://vanko.lib.ru/books/psycho/vugotskiy-psc\\_razv\\_chel-7-myshlenie\\_i\\_rech.pdf](http://vanko.lib.ru/books/psycho/vugotskiy-psc_razv_chel-7-myshlenie_i_rech.pdf)
- Выготский Л.С. (1996). *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика-Пресс.