

MANO KNYGA – VAIKAS

*Agotos Šidlauskaitės
gyvenimo ir psichologinės
pedagoginės
praktikos bruožai*

Eglė Rimkutė

MANO KNYGA – VAIKAS

*Agotos Šidlauskaitės
gyvenimo ir psichologinės
pedagoginės
praktikos bruožai*

Vilniaus
universiteto
leidykla
2008

UDK 159.9(=882:71):929Šidlauskaitė
Ri86

ISBN 978-9955-33-229-9

© Eglė Rimkutė, 2008
© Vilniaus universitetas, 2008

Turiny

PRATARMĖ | 9

PROLOGAS | 11

AGOTOS ŠIDLAUSKAITĖS GYVENIMO KELIAS | 13

„Užaugau Lietuvoj, šalelėj mylimoj...“ | 15

Šeima. Mokslų pradžia | 15

Studijos Vytauto Didžiojo universitete | 20

Milano katalikiškasis universitetas | 22

Lemtingieji 1939–1940 metai | 26

Pabėgėlė Milane: 1940–1948 | 29

Pirmieji žingsniai Amerikos žemyne | 32

Ottawos universitetas | 34

Lietuviškoji „Venta“ Kanados platybėse | 38

PROFESORĖS AGOTOS ŠIDLAUSKAITĖS

PSICHOLOGIJA | 43

„Organizminis“ požiūris | 50

Žmogaus raida ir raidos psichologija | 57

Raidos samprata ir jos tyrimas | 57

Profesorės A. Šidlauskaitės raidos psichologijos prielaidos | 58

<i>Teoriniai asmenybės raidos rėmai: Ego ir Savastis</i>	61
<i>Prenatalinė individo raida</i>	64
<i>Naujagimis ir tolesnė jo raida</i>	66
<i>Kalbos ir mąstymo raidos bruožai</i>	68
<i>A. Tomatiso „organizminė“ klausos teorija</i>	72
<i>Vaiko socializacija ir asmenybės raida</i>	76
<i>Sąsajos su Marijos Montessori vaiko ugdymo sistema</i>	80

Vaiko psichopatologija | 83

<i>Psichopatologijos ir jos priežasčių samprata</i>	84
<i>Mokymosi negalės ir jų paplitimas Amerikoje septintąjį–devintąjį dešimtmetį</i>	89
<i>Vyraujanti disleksijos samprata</i>	91
<i>Disleksiko asmenybė</i>	93
<i>Disleksijos kilmės ir koregavimo / gydymo problema</i>	94
<i>A. Tomatiso disleksijos teorija</i>	99
<i>Kalbėjimo įgūdžių raida, kaip socialinio prisitaikymo rodmuo</i>	105
<i>Rašytinės kalbos mokymosi analizė</i>	113

PSICHOLOGINĖ PAGALBA | 119

Vaiko studijų centras | 123

<i>Aplinka</i>	124
<i>Vaiko psichologinis įvertinimas: pagrindiniai principai ir nuostatos</i>	126
<i>Psichologinio įvertinimo priemonės</i>	130
<i>Mokymo programa</i>	135
<i>Vasaros stovykla</i>	139
<i>Specialios poveikio (gydymo) priemonės</i>	140
<i>A. Tomatiso audiopsichofonologinis disleksijos gydymo metodas</i>	141

Ventos parengiamoji mokykla | 148

Idėja | 149

Ventos parengiamosios mokyklos ugdymo filosofija | 151

Ventos parengiamosios mokyklos mokymo programa | 154

Socialinis ir dvasinis moksleivių ugdymas | 167

Darbštumo ir savidrausmės ugdymas | 159

Ventos parengiamosios mokyklos moksleiviai:

jų atranka ir psichologinis įvertinimas | 164

*Keletas Ventos parengiamosios mokyklos moksleivių
psichologinių „fotografijų“* | 167

Darbas su mokytojais ir tėvais | 196

Tesklendžia į aukštumas talentas! | 199

VIETOJ EPILOGO | 219

PRATARMĖ

Sumanymas plačiau pristatyti Lietuvos visuomenei psichologijos daktarę Agotą Šidlauskaitę, gerokai labiau žinomą Kanadoje ar Italijoje negu Lietuvoje, brendo ne vienerius metus. Esu įsitikinusi, kad ši neeilinė asmenybė turi būti „sugrąžinta“ Lietuvai. Integruotas į Lietuvos psichologiją, jos darbas vaiko psichologijos srityje turėtų gerokai pagilinti Lietuvos psichologinės minties vagą, o jos pačios harmoningas, vaiko ugdymui paskirtas gyvenimas galėtų būti puikus pavyzdys idealų ieškančiai visuomenės daliai.

„Mano knyga – vaikas“, – tarsi teisindamasi dėl neparašytų knygų sako ši kukli, sąmoningai praktinį psichologo darbą pasirinkusi moteris. Agota Šidlauskaitė, ilgą laiką profesoriavusi Ottawos universitete, įkūrusi jame gerai žinomą Vaiko studijų centrą, o vėliau Ottawos priemiestyje įsteigusi privačią Ventos parengiamąją mokyklą, plėtoja savitą, giliomis mokslo įžvalgomis paremtą teoriją, kuria remiasi savo praktiniame darbe.

Epizodiškai bendraujant, susitikus keletą kartų Lietuvoje, pavyko iš profesorės išprašyti keletą Kanadoje publikuotų jos straipsnių bei paskatinti raštu pasisakyti kai kuriais aktualiais psichologijos klausimais. Jus 2002–2005 m. pristatėme mokslo

darbų žurnale „Psichologija“ (Nr. 26, 28, 30, 32). Tačiau rašyti memuarus ar išsamiau analizuoti savo profesinį gyvenimą veikli Ventos mokyklos šeimininkė neturi nei laiko, nei noro. Pagaliau nutiko taip, kad nuolat Agotos Šidlauskaitės profesinė patirtimi besidominti šių eilučių autorė 2006 m. vasarą buvo pakviesta į profesorės namus ir Ventos parengiamąją mokyklą. Tokio pasiūlymo negalėjau atsisakyti. Atvykus man buvo leista susipažinti su daugybės paskaitų, skaitytų įvairioms auditorijoms, rankraščiais, rūpestingai pribraukytomis knygomis, kuriomis buvo remtasi ieškant atsakymų į sudėtingiausius klausimus. Ten taip pat galėjau tiesiogiai stebėti „Ventos“ mokytojų pamokas, dalyvauti sudėtingų atvejų aptarimuose, klausyti profesorės, visų pagarbiai ir trumpai vadinamos „Doc.“ (žodžio „daktarė“ santrumpa), skaitomų paskaitų mokytojams. Ir, aišku, ilgas valandas kalbėtis apie žmogų, jo kūną ir dvasią, psichologiją, pačios Agotos Šidlauskaitės, priverstos palikti karštai mylėtą ir niekad nepamirštą tėvynę, gyvenimo kelią.

Visa tai ir pabandžiau suguldyti į šią knygą. Ją rašydama norėjau ne tiek tiksliai ir dokumentuotai atskleisti profesorės biografijos faktus, kiek plačiau pristatyti jos originalų požiūrį į žmogaus asmenybės formavimąsi, į jos tykančias grėsmes, psichologinę pagalbą, kurios reikia ne tik neįgaliems, bet ir gabiems normalaus intelekto vaikams.

PROLOGAS

(...) *Leiskite man pradėti nuo vieno mūsų pirmokėlio pastabos. Kai buvo pasakyta, kad dinozaurai gyveno prieš labai daug metų, jis, aiškindamasis situaciją, pabandė patikslinti – tai turėjo būti prieš tiek metų, kiek dabar jų turi Doc.!*

Kieran buvo teisus: iš tiesų, Doc. vaikystės prisiminimai siekia labai labai tolimus laikus. Žinoma, pirmieji mano prisiminimai susiję su mano mylima tėvyne Lietuva – mažyčiu taškeliu pasaulio žemėlapyje. Sėdėdama ant mūsų ūkio kalvos, aš įsivaizdavau esanti tikrame pasaulio epicentre! Prieš akis atsiveriantį paveikslą sudarė gražūs laukai, kuriuose ganėsi arkliai ir avys, ir, žinoma, žąsys. Tuo metu ... seniai, labai seniai ... nebuvo automobilių, ir mes keliaudavome arklių traukiamais vežimais vasarą ir rogėmis žiemą.

Vienų mano moksleiviškų atostogų metu, ganant žąsis ant kalvos viršūnės, man kilo kaimo ant kalvos – vietos, kur žmonės draugiškoje ir laimingoje bendruomenėje kartu gyvena, dirba ir mokosi, – vizija...

Deja, neilgai trukus taikus mano tėvynės gyvenimas buvo sudaužytas. Lietuva, 1918 m. atgavusi laisvę po ilgalaikės Rusijos priespaudos, vėl tą laisvę prarado 1940, kai Sovietai okupavo šalį. Aš augau šiuo trumpu 1918–1940 m. trukusiu laisvės laikotarpiu.

(...) Labai vingiuotu keliu aš pasiekiau savo vaikystės viziją – kaimą ant kalvos, kur žmonės laimingoje ir draugiškoje bendruomenėje kartu gyvena, dirba ir mokosi. Tai „Ventos“ bendruomenė! Ši bendruomenė ant kalvos yra mano gyvenimo svajonė ir mano gyvenimo darbas. Aš jaučiu, kad visų, kurie sudaro šią bendruomenę, dėka, o ypač vaikų ir jų tėvų, kurie patikėjo juos mūsų globai, dėka, aš dabar gyvenu geriausius savo gyvenimo metus. Ačiū jums, kartu su mumis pažymintiems 25-erių metų sukaktį.

Tai ištrauka iš Agotos Šidlauskaitės kalbos, pasakytos 2006 m. birželio 10 d., minint 25 metus gyvuojančios Ventos parengiamosios mokyklos gimtadienį.

Kaip vingiavo šis ilgas, į „Ventos“ bendruomenę atvedęs kelias?

*Agotos
Šidlauskaitės
gyvenimo
kelias*

„UŽAUGAU LIETUVOJ, ŠALELĖJ MYLIMOJ...“

Šeima. Mokslų pradžia

1914 m. vasario 5-ąją, Šv. Agotos dieną, Pavėkių (tuomet vadintas Paviėkių) kaime, netoli Kurtuvėnų, Mortos ir Jono Šidlauskų šeimoje gimė septintas vaikas – mergaitė, kuriai tėvai davė Agotos ir Elžbietos vardus.

Abu tėvai buvo paprasti kaimo žmonės, kilę iš netoli vienas nuo kito nutolusių Žemaitijos kaimų. Tėvas – iš Gilvyčių kaimo, iš kurio išėjo, palikęs ūkį kitiems dviem broliams. Ambicingas ir išdidus, – galima spėlioti, bandantis save tapatinti su bajoriškos kilmės protėviais, – jis, visai neturėdamas santaupų, nusipirko skolon 40 ha iš dvarininko ir ėmė sukti savo šeimos lizdą Pavėkių vienkiemyje. Kad galėtų užsidirbti pinigų skolai išmokėti, ilgam laikui parsisamdė į caro kariuomenę kažkur Rusijos platybėse. Ten, atrodo, buvo užsitarnavęs ir aukštesnį karinį laipsnį.

Motinos – Mortos Jaspelkytės – šeimos šaknys driekėsi Luokės–Vidsodžio apylinkėse. Galbūt ši retokai Lietuvoje pasitaikanti pavardė kilusi iš žodžių „iš pelkės“? Gal tai žmonės, kurie vietinių gyventojų buvo išstumti į pelkę? – tokias hipotezes šiandien kelia jos dukra Agota Šidlauskaitė. Ji neatmeta prielaidos, kad jos tolimieji protėviai iš motinos pusės galėjo būti Vytauto Didžiojo čia atgabenti totoriai ar kitos tautybės rytiečiai, kurių palikuonys iki šiol yra išsaugoję tamsesnę odos spalvą ir kai kuriuos rytietiškų veido bruožus.

Tarnyba kariuomenėje Joną Šidlauską atskyrė nuo šeimos. Į namus jis grįždavo tik trumpų atostogų. Jų metu pradėdavo eili-

nio vaiko gyvybę ir vėl išvykdavo į savo tarnybos vietą. O motina nuolankiai priėmė savo dalį – gimdė ir augino vaikus, tvarkė ūkio reikalus, rūpinosi namų statyba. Paaugę vaikai natūraliai įsitraukdavo į ūkio darbus ir mažesniųjų priežiūrą. Mažoji Agutė taip pat neilgai buvo jauniausia – ji netrukus sulaukė dar dviejų sesučių. Kas žino, ar devynių vaikų šeima nebūtų dar padidėjusi, jei 1919 metais sunki liga nebūtų nutraukusi vos 47-erių sulaukusio tėvo gyvastį. Nuo tol ne tik vaikų priežiūra, bet ir visi materialiniai gausios šeimos išlaikymo rūpesčiai atiteko motinai, beraštei, bet intuityviai puikiai savo motinystės pareigas, kaip Aukščiausiojo valią, suvokusiai ir vykdžiusiai kaimo moteriai. Nors ir sunkai versdamasi, tačiau daug dirbdama, draugiškai sutardama, šeima neelgetavo ir gyveno normalų daugumai to meto Lietuvos ūkininkų būdingą gyvenimą.

1918 m. Lietuvai išsikovojus nepriklausomybę ir pradėjus steigti mokyklas, pradinė mokykla buvo atidaryta ir netoliese esančiame Šemetiškių kaime. Ją pradėjo lankyti ir trys vyresnieji Šidlauskų vaikai. Nors, pagal daugelio to meto ūkininkų galvoseną, mokslas reikalingas tik vyrams, mirus tėvui, 1920 m. į mokyklą įsiprašė ir šešiametė Agutė. Dar ir šiandien ji prisimena, kaip brolis veždavo ją rogutėmis, o kartais, suvystytą į skaras, nešdavo mokyklon per pusnynus... Šemetiškėse buvo tik trys pradinės mokyklos klasės, tad norintiesiems tęsti mokslą reikėjo dar dvi klases baigti gerokai toliau esančiame Kurtuvėnų miestelyje. Kad galėtų kasdien lankyti pamokas, kaimo vaikai turėjo nuomotis būstą pas miestelio gyventojus. Nors naujos neįprastos sąlygos šiek tiek baugino mergaitę, jos noras mokytis buvo stipresnis už visas baimes ar nepatogumus. O jaunos malonios mokytojos, sugebėjusios aprėpti ir dirbti iš karto su visais nuo šešerių iki šešiolikos metų vaikais, pa-

veikslas įsirėžė visam gyvenimui. Ir vėl norisi spėlioti, ar šis ryškus vaikystės prisiminimas nebuvo pirmoji pačios Agotos pašaukimą įžiebusi žiežirba?

Mama ir vyresniosios seserys, suprasdamos nenumaldomą Agutės troškimą mokytis, sutiko visomis išgalėmis remti ją ir leisti mergaitei toliau lavintis. Kadangi Kurtuvėnuose tuo metu vidurinės mokyklos nebuvo, dvyliktuosius metus einanti paauglė įstojo į Šiaulių mergaičių gimnaziją. Norėdama palengvinti šeimai tekusią jos mokslinimo našta, Agutė nusprendžia pati užsidirbti bent kiek pinigų padėdama mokytis jaunesniems miestelėnų vaikams. Tai nelengva, bet gabiai ir darbščiai mergaitei įveikiama. Tai netgi nesukliudo aktyviai įsitraukti į skautų veiklą, kurių šūkis „Dievui ir tėvynei“ visiškai atitinka jautrios entuziastingos paauglės savivoką ir idealus. Tada atrodė, kad būtų įveikusi dar daugiau – sugebėjusi mokytis muzikos, kuri taip viliojo klausantis tame pat name gyvenusios smuikininkės pratybų. Tačiau... užsidirbtų pinigėlių užteko tik batams. Meilė muzikai turėjo pasitenkinti tik jos klausymu ir žavėjimusi kitų sukurtais ir atliekamais kūriniais. Taip yra iki šiol: Bacho ir kitų klasikų muzika nuolat skamba jos jaukiuose namuose, prisėdus valandėlę pailsėti ar pamedituoti, keliaujant automobiliu.

Besimokant Šiaulių gimnazijoje, įvyko vienas reikšmingas įvykis, turėjęs lemiamos reikšmės bręstančios asmenybės savivokai, jos savasčiai ir visam tolesniam gyvenimui. Per vieną draugę Agota sužinojo apie moksleivių ateitininkų organizaciją ir jų sąjūdį. „Priklausymas prie Ateities judėjimo privalo būti ateitininko suprantamas kaip sąmoningas nenuilstamas ruošimasis tapti karštu lietuviu patriotu, aiškiai susipratusiu kataliku, tikru inteligentu šviesuoliu, aktyviu veikėju visuomenininku ir gerai pasiruošusiu

prie savo profesijos specialistu“, – šie aukščiausius idealus deklaruojantys ateitininkų principai (Šalkauskis, 1954, p. 109) tarsi grūdai krinta į jiems paruoštą dirvą: jie tiksliai išreiškia tai, kas dar ne visai sąmoningai jau buvo suvokta anksčiau, ganant kaime žąsis, veržiantis į mokslą, tapus skaute. Agota labai aiškiai supranta, kad tai jos gyvenimo idealai, kad jie yra ir bus jos kelrodis, ir įstoja į ateitininkų organizaciją.

Tačiau Lietuvoje tuo metu ima klostytis labai nepalankios ateitininkams aplinkybės. Nors pirmiau pateikti žodžiai yra citata iš moksleivių sąjungos įstatų, priimtų 1927 m. Palangos konferencijoje, kurią sveikino čia atvykęs prezidentas A. Smetona, pripažindamas, kad ateitininkai daug prisidėjo prie nepriklausomybės atgavimo, greitai A. Smetonos režimas pradėjo ateitininkų veiklą stabdyti. 1930 m. rugpjūčio 30 d. švietimo ministro aplinkraščiu moksleivių ateitininkų veikla buvo uždrausta, motyvuojant, kad „visuomeninės moksleivių kuopelės buvusios reikalingos rusų laikais palaikyti tautinei sąmonei, bet nepriklausomoje Lietuvoje jos jau atgyvenusios savo amžių ir net esančios žalingos – ugdančios jaunimo neapykantą ir jį skaldančios“ (Girnius, 1975, p. 413). Aišku, tai sukėlė moksleivių ateitininkų pasipriešinimą ir privertė juos savo veiklą perkelti į pogrindį. Prasidėjusios represijos, šalinimas iš mokyklų, sodinimas į kalėjimus ar trėmimas į Varnių koncentracijos stovyklą tik dar labiau kėlė dvasią ir skatino aktyviausiųjų norą nepasiduoti. Represijos neišgąsdino ir Agotos. Ji taip pat net nesvarstė galimų nepaklusnumo padarinių. O jų ilgai laukti neteko: baigiamosios aštuntos klasės moksleivė, įpusėjus mokslo metams, pašalinama iš Šiaulių mergaičių gimnazijos. Nebaigta mokykla, iš rankų sprūstąs brandos atestatas, neaiški ateitis, nors ir skaudžiai išgyventi, nepalaužė jaunos merginos, priešin-

gai – tai tik dar labiau išryškino idealų ir ištikimybės jiems svarbą. Be to, kaip ne kartą gyvenime, Agotai pasisėkė sutikti žmonių, norinčių ir galinčių jai padėti. Vyskupas K. Paltarokas ir Biržų gimnazijos direktorius sudarė sąlygas užbaigti eksternu aštuntąją klasę Biržuose. Ir štai 1932 m. išduotas brandos atestatas liudija:

„Šiuo raštu pažymima, kad Šidlauskaitė Agota, Romos katalikų tikėjimo, gimusi 1914 vasario 5 d., Šiaulių apsk. Kurtuvėnų valsč. Paviekių km., pristačiusi Šiaulių valdžios mergaičių gimnazijos septynių klasių pažymėjimą, duotą 1932 m. sausio 21 d. Nr. 11, išlaikė 1932 m. birželio mėn. Biržų valdžios gimnazijoje pašaliečio teisėmis egzaminus iš viso aukštesniosios mokyklos aštuonių klasių kurso su sustiprintu matematikos – gamtos mokslų dėstymu.“

Aštuoniolikmetei abiturientei vėl iškilo apsispręsti reikalaujantis uždavinys – kuo būti, kokią profesiją pasirinkti? Labiausiai viliojo astronomija, kuri tuo metu buvo vyrų veiklos sritis. Gimnazijoje taip pat patiko fizika ir matematika, tad svarstė politechnikos studijų galimybę, kur galbūt per fiziką atsivertų kelias į astronomiją. Apie šiuos Agotos planus išgirdęs ateitininkų globėjas P. Dovydaitis įvertino juos gana skeptiškai ir nedvejodamas pareiškė, kad šiai mergaitei tiktų studijuoti teologiją ir filosofiją Vytauto Didžiojo universitete. Agotai toks pasiūlymas buvo netikėtas, bet apsvarsčius pasirodė visai įdomus ir priimtinas. Apsispręsti padėjo ir P. Dovydaičio, su kuriuo jau buvo susipažinusi ateitininkų organizacijoje, autoritetas.

Studijos Vytauto Didžiojo universitete

1932 m., materialiai ir dvasiškai remiant P. Dovydaičiui, Agota pradeda studijas Kaune, Vytauto Didžiojo universiteto Teologijos-filosofijos fakultete. Tuo metu jau dešimtmetį gyvuojančiame atkurtame Lietuvos universitete filosofijos disciplinas skaitė visi žymiausi tarpukario Lietuvos filosofai: A. Maceina, S. Šalkauskis, P. Kuraitis, J. Ehretas. Istoriją dėstė P. Dovydaitis, psichologiją – M. Reinys. Studentai privalėjo pasirinkti vieną pagrindinę ir vieną ar daugiau šalutinių studijų šakų. Agota pagrindine šaka pasirenka filosofijos istoriją, o šalutinėmis – filosofijos sistemą, arba metafiziką, pedagogiką – psichologiją ir sociologiją. Ji taip pat toliau aktyviai dalyvauja ateitininkų veikloje, dirba Ateitininkų centro valdyboje, kurios įpareigojimu lanko moksleivių ateitininkų kuopas įvairiose Lietuvos vietovėse, dalyvauja ateitininkų organizuojamuose renginiuose. Šalia studijų ir visuomeninės veiklos, kad užsidirbtų pinigų pragyvenimui, dirba samdoma korepetitore.

Jau gerokai vėliau, retrospektyviai vertindama savo studijas, Agota yra teigusi, kad ji patenkinta savo pasirinkimu: filosofijos istorija atskleidė bendresnio požiūrio į žmogų – nuo antikos iki XX a. – panoramą, o psichologijos, pedagogikos ir sociologijos disciplinos leido dar giliau pajusti žmogaus egzistencijos sudėtingumą ir daugiapusį sąlygotumą. Daug kas atsivėrė rašant diplomini darbą „Fikcionalinė Vaihinger’io filosofija“, kurio temą pasiūlė ir rašymui vadovavo prof. J. Ehretas. Analizuojant šio vokiečių filosofo „tarsi filosofiją“, teko pasigilinti į jo pirmtakų pažiūras. Agota prisimena, kad ypač jai imponavo G. Leibnicas ir jo monadų teorija, jo priežastingumo principo aiškinimas, toks artimas jos religinei pasaulėžiūrai. I. Kantą buvę sunku suprasti, tačiau

jo epistemologija vis dėlto palikusi pėdsaką: tai padėjo perprasti J. Piaget operacinio mąstymo koncepciją. Tikrą Kanto idėjų gylį suvokusi gerokai vėliau, skaitydama mėgstamiausio dinaminės psichologijos atstovo D. Rapaporto darbus. Nepaisant kai kurių filosofinių tekstų analizės sunkumų, diplominis darbas buvo apgintas ir įvertintas labai gerai.

Vienas įdomiausių ir giliausių išpaudą Agotos sieloje palikusių dalykų buvo psichologija, kurią skaitė vyskupas M. Reinys. Nors tai buvo daugiau filosofinė, tomistinio neoscholastinio pobūdžio psichologija, visai neliečianti psichikos raidos klausimų, čia vis dėlto buvo svarstoma prigimties ir ugdymo, arba įgimto ir įgyto, problematika. Tai brandino Agotos polinkį į taikomąją, su pedagogine praktika susijusią, individui tarnaujančią psichologiją. Šį polinkį dar labiau pagilino vienas studijų metu ją smarkiai sukrėtęs įvykis – jai teko būti staigaus psichotinio priepuolio, kuris ištiko kaimynystėje gyvenusią merginą, liudininke. Pirmąkart jos gyvenime pasitaikiusi tragiška situacija akivaizdžiai bylojo apie žmogaus psichikos paslaptį, pažeidžiamumą ir trapumą. Tai ne tik baugino, bet ir žadino smalsumą, norą išskverbti į neįžvelgiamas žmogaus proto ir jausmų gelmes, suprasti ir, jei įmanoma, pagelbėti. Tačiau tuo metu jokių konkretesnių planų ryškėjantiems polinkiams įgyvendinti Agota neturėjo. Maža to, baigdama ketvirtąjį kursą, ji ėmė suprasti, kad su Teologijos-filosofijos fakulteto baigimo diplomu bus sunku susirasti darbą. Jau buvo pradėjusi galvoti, ar nelikus universitete dar metams, kad, patobulinusi vokiečių kalbos įgūdžius, įgytų vokiečių kalbos mokytojos kvalifikaciją.

Tačiau nelaukta gyvenimas pakrypo kita linkme. Katalikų mokslų akademija tuo metu puoselėjo idėją Teologijos-filosofijos

fakulteto pagrindu įsteigti katalikišką universitetą ir rūpinosi būsimųjų jo dėstytojų rengimu. Buvo sumanyta skirti keletą stipendijų podiplominėms studijoms užsienio universitetuose, kur jauni ir gabūs fakulteto absolventai galėtų parengti daktaro disertacijas ir įgytų dėstytojų ir tyrėjų kvalifikacijas. Gabią ir veiklią Agotą Šidlauskaitę, labai gerai laikančią egzaminus, pastebėjo fakulteto profesūra. Tiksliau, ją, kaip būsimą pagalbiningę psichologijos srityje, nusižiūrėjo vyskupas M. Reinys, pasiūlęs įtraukti Agotą į kelių stipendininkų grupę. Nesunku įsivaizduoti, su kokių džiaugsmu ir entuziazmu Agota sutiko šią žinią, – ji tai priėmė kaip Dangaus dovaną. Nors, išgirdusi šią naujieną, ji įsivaizdavo vyksianti į Prancūziją, vyskupas manė kitaip. Jis buvo girdėjęs apie Milano katalikiškąjį universitetą ir ten pagarsėjusį psichologijos katedros profesorių A. Gemelli'į, todėl norėjo, kad jo pasirinktoji kandidatė būtų ten vykta tęsti mokslo. Agota nuolankiai sutiko su savo mokytojo nuomone. Taip antrą kartą jos studijų kryptį nulėmė kiti žmonės.

MILANO KATALIKIŠKASIS UNIVERSITETAS (1936–1939)

Po filosofijos, abstrakčiai ir apibendrintai nagrinėjančios žmogaus vietą visatoje, jo proto galias, santykį su visu gyvuoju ir negyvuoju pasauliu, studijų Kaune į Milaną buvo vykta gilinti psichologijos žinių. Konkrečiau, šių studijų tikslas buvo pasirinkti tyrimų sritį, daktaro disertacijos temą, atlikti teorinę literatūros šaltinių analizę, parengti tyrimo metodiką. Pačius empirinius tyrimus buvo

planuojama atlikti Lietuvoje.

Tačiau tam, kad galėtų imtis šių darbų, pirmiausia reikėjo išmokti italų kalbą. Nors Agota neblogai mokėjo vokiečių ir lotynų kalbas, suprato, kad jos studijos Milane be italų kalbos būtų neįmanomos ar nevisavertės. Todėl su jaunatvišku entuziazmu savarankiškai ėmė mokytis italų kalbos. Pasinaudojo kažkieno patarimu: ėmė skaityti Bibliją italų, lotynų ir vokiečių kalbomis, lyginama kiekvieną šiomis kalbomis perteiktą frazę. Perskaičiusi nuo Pradžios knygos iki Apokalipsės, pasijuto perpratusi italų kalbos savitumą; beliko kasdieniais pokalbiais įtvirtinti įgūdžius. Gana greitai ir lengvai italų kalba tapo sava ir iki šiol yra nepamiršta bendravimo priemonė.

1936 m. psichologija Milano universitete nebuvo kuo nors išskirtinė ar pranokstanti šios disciplinos būklę kituose Europos universitetuose. Čia buvo neblogai įrengta laboratorija, turinti regos ir klausos tyrimų aparatūros, kuri buvo naudojama erdvės suvokimui tirti. Laboratorijoje vykdavo psichologijos seminarai, čia pasirodydavo ir iš kitų šalių atvykę mokslininkai. Čia Agota pirmą kartą pamatė J. Piaget, R. Jacobsoną ir kitus tuomet jau pagarsėjusius žmones.

Agotos psichologijos specializaciją vėlgi, atrodytų, nulėmė kiti žmonės ar atsitiktinumai (gal kas nors pasakytų, atsidūrimas reikiamoje vietoje reikiamu laiku), nors ji pati taip nemano. Milano universiteto rektorius ir Psichologijos katedros vedėjas A. Gemelli pasiūlė imtis vaiko psichopatologijos tyrimų – srities, kurioje rengėsi dirbti jo neseniai miręs kolega L. Necchi. Tai visai atitiko Agotos interesus ir jos globėjo M. Reinio kreipimą į pedagoginę psichologiją. Kadangi iki tol vaiko psichologija Milane nebuvo dėstyta, Agotai buvo palikta visiška savarankiško darbo ir ieškojimų

laisvė. Susigaudyti ir susiorientuoti naujoje aplinkoje labai padėjo italų doktorantas kunigas L. Cortesi. Jis supažindino su biologijos profesore G. Pastori, kuri tapo patarėja ir neformalia vadove, intelektualinės ir profesinės veiklos idealu. Jos veikiama Agota pradėjo domėtis paveldimumo klausimais, biologiniu temperamentų įvairovės pagrindu. Skaitydama daugiausia vokiečių psichologus, ji susižavi E. Kretschmerio tipologija. „Körperbau und Charakter“ („Kūno struktūra ir charakteris“), kurios antras leidimas pasirodė 1936 m., ir „Medizinische Psychologie“ („Medicininė psichologija“) buvo man kaip biblija“, – prisimena A. Šidlauskaitė. Ir dar prisimena, kad pusiau juokais kurį laiką E. Kretschmerio teoriją bandė taikyti charakterizuodama savo draugus.

Didžiausi vaiko raidos psichologijos autoritetai Agotai buvo Karlas ir Charlota Bühleriai: K. Bühlerio „Die geistige Entwicklung des Kindes“ („Vaiko psichikos raida“), knyga, kurios 1930 m. buvo pasirodęs net 6-as leidimas; Ch. Bühler „Kindheit und Jugend“ („Vaikystė ir jaunystė“), išėjusi 1931 m.

Pažintis su vaiko psichopatologija prasidėjo nuo Züricho mokyklos atstovo H. Hanselmanno „Einführung in die Heilpädagogik“ („Gydymo pedagogikos įvado“), kelių autorių vadovėlio „Lehrbuch der Psychopathologie des Kindersalters“ („Vaikų psichopatologijos vadovėlio“), R. Allerso „Das Werden der sittlichen Person“ („Moralaus asmens formavimasis“).

Supratusi, kad jos mokamų kalbų nepakanka, nes lieka nepasiekiami svarbūs prancūzų kalba rašę autoriai, Agota nusprendžia įveikti ir šį barjerą. Sutrumpinusi savo 1938 m. vasaros atostogas, ji vyksta į Paryžių, kur tris mėnesius lanko kitataučiams skirtus prancūzų kalbos kursus. Jau mokant italų ir lotynų kalbas, trijų mėnesių intensyvaus darbo pakanka, kad visai neblogai išmoktų

ir šią kalbą. Tuomet jau buvo galima imtis studijuoti J. Piaget, H. Wallono, E. Claparedo, P. Janet ir kitų prancūzų darbus.

Vertindama J. Piaget, Agota sako, kad jo sunkus stilius ir ne visada aiški teorija nėra jai artimi, tačiau jo taikytas klinikinis metodas iki šiol jai atrodo pats tinkamiausias vaiko pažinimo, medžiagos apie jį rinkimo būdas. Šis būdas jai tapo savas, jį nuolat iki šiol taiko, vertindama savo kliento psichikos būklę.

A. Šidlauskaitės nuomone, pedagoginei psichologijai ne mažiau reikšmingas už J. Piaget buvo jo pirmtakas šveicarų psichologas ir pedagogas E. Claparede. Jis, kaip ir J. Dewey Amerikoje, būdamas funkcionalizmo atstovas, akcentavo funkcinį psichikos aspektą, proto veiksmų svarbą, jų evoliucionavimą ir pabrėžė, kad norint būti naudingam vaikui, reikia pirmiausia jį pažinti iš jo paties veiksmų.

Didelį įspūdį, kaip prisimena Agota, jai padaręs H. Wallon, kurio knygos apie emocinę vaiko raidą dar rankraštinių variantą tuomet teko skaityti. O P. Janet jai pasirodęs genialus psichiatras. Skaitytos jo knygos pavadinimo ji tiksliai neprisimena, tik giliai įstrigusi viena jo mintis apie intelekto „dvasingumą“, – kad jį sudaro ne tik logika, bet ir įžvalga, intencija, suvokiant paslaptinę visatos harmoniją.

Be šio aistringų psichologijos ir psichiatrijos literatūros studijavimo, jaudinančių ieškojimų ir atradimų, pamažu buvo pradėtos kaupti ir praktinės žinios. Bendraudama su psichiatrais, kurių vienas pacientų diagnostikai taikė H. Rorschacho metodiką, pirmą kartą ją išbandė, pati pabūdama tiriamuoju asmeniu. Ypač įdomūs ir daug naujos patirties teikiantys buvo psichiatrų organizuojami neformalūs įvairių atvejų aptarimai, kuriuose Agotai buvo leista dalyvauti. Be to, ji ėmė vaikščioti į ligoninę stebėti gydytojų prižiūrimų nau-

jagimių. Toks susidūrimas su konkrečiais ir dažniausiai kenčiančiais žmonėmis vis ryškiau brandino jaunos doktorantės apsisprendimą susieti savo profesinę veiklą su klinicine praktika. „Kuo daugiau mačiau psichologiškai pažeistų vaikų, tuo aiškiau suvokiau kiekvieno asmeninę kančią. Kančia nėra abstrakcija, ją individas išgyvena. Mokslo tyrimai gali priartėti prie tam tikros problemos priežasčių atskleidimo, bet negali padėti kenčiančiajam“, – rašo A. Šidlauskaitė viename iš niekur neskelbtų savo rankraščių. Jai tampa aišku, kad jos profesija turi būti instrumentas, padedantis formuoti asmenybei, užkertantis kelią žalingiems veiksniams arba koreguojantis tuos asmenybės tapsmą trikdančius veiksnius.

Baigiantis tretiesiems Agotos Šidlauskaitės studijų Milane metams, buvo nuspręsta, kad jos disertacija bus apie nestabilius (dėmesio ir emocijų sutrikimų turinčius) vaikus, tiksliau, buvo numatyta išnagrinėti jų intelekto ir savipratos ryšį. Planuota, kad empiriniai tyrimai bus atliekami ir pati disertacija rašoma bei ginama Lietuvoje.

LEMTINGIEJI 1939–1940 METAI

1939 m. birželį Agota grįžo iš Italijos į Lietuvą. Kad užsidirbtų pragyvenimui, susirado psichologijos dėstytojos vietą vienoje naujai įsteigtoje socialinius darbuotojus rengiančioje Vilniaus mokykloje. Taigi, gyvendama Kaune, kas savaitę vieną dieną važiuodavo į Vilnių dėstyti psichologijos. Vėliau, gal tai buvo lapkritį, susirado dar vieną tarnybą Italijos ambasadoje Kaune.

Politinė padėtis Lietuvoje buvo nerami, tvyrojo greit prasidėsiančio karo nuojauta. Rugsėį Vokietija užpuolė Lenkiją, o netru-

kus Sovietų Sąjunga ėmė „vaduoti“ Lenkiją ir Lietuvą iš „vokiškųjų okupantų“. Vieną 1940 m. birželio dieną, grįžusi iš Vilniaus, Agota pamatė Kaune rusų kareivius – prasidėjo Lietuvos okupacija. Daugelis lietuvių, ypač turėjusių atsakingas pareigas, buvo areštuoti, kiti dingo be žinios, tretį sąmoningai arba to nesuprasdami ėmė talkininkauti okupantams.

Praėjus porai mėnesių, rugpjūčio 15 dieną, pas vienuoles kaziemietes, kur tuomet gyveno Agota, pasirodė du civiliai apsirengę vyrai ir, parodę įgaliojimus, pasakė, kad ji privalanti vykti su jais. Mergina buvo įsodinta į autobusą ir nuvežta į policijos įstaigą. Netrukus paaiškėjo, kad tai buvo KGB pasiuntiniai, atvežę ją verbuoti bendradarbiauti su šia struktūra. Agota buvo perduota kitiems dviem pareigūnams, kurių vienas kalbėjo rusiškai, todėl buvo pristatytas dar ir vertėjas. Pokalbis prasidėjo gana mandagiai ir ramiai. Nors priešais sėdintis vyras rankoje laikė revolverį, kurį lyg tarp kitko kartkartėmis kilstelėdavo į viršų, ramiu tonu buvo pradėta aiškinti, kad Lietuva pasuko nauju keliu, žadančiu daug šviesesnį gyvenimą, ir visi, tarp jų ir Agota, turi padėti tą geresnį gyvenimą kurti. Agota taip pat mandagiai, apsimesdama nesuprantanti, apie ką kalbama, atsakinėjo, kad negali būti tinkama padėjėja, nes nesidomi politika, jai dabar labiausiai rūpi disertacijos rašymas. Tuomet buvo pareikšta, kad jai bus nurodyta, ką ji turi daryti, kad reikalinga informacija, kurią ji gali suteikti. Pamažų, mandagiai argumentuodami, darbuotojai stengėsi merginą įtikinti, kad jos galimybės rinktis yra gana ribotos: arba su „gelbėtojais“, arba... priešas, o jis, kaip žinoma, sunaikinamas.

Agota ir šiandien aiškiai prisimena savo vidinę būseną ir tuomet kilusias mintis. Ji tyliai meldėsi ir stengėsi ramiai priimti Die-

vo valią, net jei tai būtų kankinės dalia. Tačiau kartu aštrus protas skatino dar pabandyti paieškoti išeities, kaip nors bent trumpam ištrūkti, laimėti laiko, per kurį galbūt atsiras kokių nors vilčių išsigelbėti. Todėl po daugiau negu dvi valandas trukusio psichologinio smurto ji pasako sutinkanti bendradarbiauti. Išgavę lemtingąjį „taip“, kagėbistai merginą paleido.

Išleista į laisvę Agota pasuko ne namo, o tiesiai į Italijos ambasadą, kur viską papasakojo ambasadoriui Cassini'ui. Pasikalbėję abu suprato, kad geriausia, o gal ir vienintelė išeitis iš šios situacijos – išvykti, o tiksliau, pabėgti iš Lietuvos. Kur? Aišku, pirmoji mintis – į ten, iš kur neseniai buvo parvykusi. Ambasadorius tuoj susisieikė su A. Gemelli'iu, o pastarasis pasakė sutinkąs priimti jam jau pažįstamą gerai užsirekomendavusią doktorantę į Milano katalikiškąją universitetą savo asistente. Ambasadorius ėmė rūpintis diplomatinės tarnybos dokumentais, kurie padėtų pervažiuoti į Italiją.

O KGB įgaliotiniai dirbo savo darbą, skirdami Agotai pasimatumus ir duodami užduotis. Paskyrę susitikimą Vytauto parke, pirmiausia jos paprašė parašyti autobiografiją. Kadangi, kaip paskui paaiškėjo, jau patys turėjo surinkę medžiagą apie merginą, norėjo patikrinti jos teikiamos informacijos patikimumą. Po šios užduoties ėjo kita – surašyti pavardes tų, kas lankėsi Italijos ambasadoje.

Paskutinį kartą, kai buvo likusios dvi dienos iki išvykimo į Italiją, Agota nenuėjo susitikti su kagėbistais. Tuoj pat telefonu buvo pasiteirauta, kodėl jos nesulaukė. Į jos pasiaiškinimą, kad neturėjusi laiko, vyrai atsakė žiną, kad ji rengiasi išvažiuoti. Ambasadorius Cassini, įžvelgdamas realią grėsmę, kad su Agota bus bandoma susidoroti, ėmėsi atsargumo priemonių. Jis patarė Agotai negrįžti namo, tad paskutinę naktį ji praleido jau likviduojamoje Italijos ambasadoje. Be to, nors jau buvo gauti diplomatiniai dokumentai,

ambasadorius neleido jai važiuoti traukiniu. Buvo nuspręsta, kad iki Lietuvos sienos Agota vyks kartu su ambasadoriumi jo automobiliu. Rugsjūčio 29 dieną Italijos ambasadoriaus automobilis (jame, be Agotos, dar buvo senutė grafienė Tiškevičienė) pajudėjo iš Kauno. Eitkūnuose, pasienio punkte, mašinos buvo tikrinamos. Čia Cassini dar kartą, jau paskutinį, pabuvo Agotos gynėju, – jis, tiesiog laikydamas merginą už rankos, tikrintojams pareiškė, jog tai yra diplomatė ir jai neprivaloma krata. Taip, tiesiog išplėsta iš KGB gniaužtų, Agota Šidlauskaitė Eitkūnuose jau galėjo sėsti į traukinį ir su kitais besitraukiančiais laimingai pasiekė Berlyną. Iš šio miesto, ant kurio ką tik nuvykus ėmė kristi bombos, kelias vedė vėl į pažįstamą, tik jau karo liepsnų apimtą Milaną.

PABĖGĖLĖ MILANE:

1940–1948

Grįžimą į Milaną lydėjo daugialypiai jausmai: džiaugsmas, kad išsigelbėjo ir kad vėl atsinaujino akademinis gyvenimas, paliktų namų ilgesys, baimė ir skausmas dėl karo aukų, nerimas dėl pusiau nelegalios savo padėties Milano universitete...

Nepaisant karo ir nuolatinės bombardavimo grėsmės, mokslas Milano katalikiškajame universitete nebuvo nutrauktas. Tad Agota iš karto ėmėsi studijų. Kadangi labiausiai domino individualūs žmonių elgesio ir asmenybės skirtumai, labai knietėjo perprasti juos lemiančias priežastis, kurias jautė esant daugiausia įgimtas, susijusias su įvairiais žmogaus kūno ypatumais. Norėdama rimčiau pasigilinti į šiuos klausimus, Medicinos fakultete ėmė lankyti biologijos, fiziologijos, anatomijos ir embriologijos paskaitas.

Tapo aišku, kad kitaip negu buvo planuota, daktaro disertaciją teks rengti ir ginti Milane. Buvo patvirtinta dar prieš išvykstant į Lietuvą pasirinkta tema „Nestabilūs vaikai“, kurios dėl prasidėjusios suirutės Lietuvoje nebuvo pajudinusi.

Reikia pažymėti, kad tuo metu Italijos mokslo laipsnių teikimo sistema buvo kiek kitokia negu Lietuvos ar daugelio kitų šalių. Studentas, baigdamas universitetą, gaudavo daktaro laipsnį. Aukštesnis laipsnis, tobulinantis pasirinktoje mokslo srityje, buvo pažymimas perfezionamento diplomu. Šis diplomas atitinka Šiaurės Amerikos ir kitų šalių Ph. D. (filosofijos daktaro laipsnį). Jis teikiamas parašius, išspausdinus ir profesorių komisijoje apgynus savarankiškais tyrimais pagrįstą mokslo darbą. Taigi Agotai, norint savo mokslinius titulus gauti Italijoje, pirmiausia reikėjo pasiekti, kad jos VDU baigimo diplomai būtų prilyginti Italijos universitetų diplomui. Tam reikėjo išlaikyti papildomus egzaminus. Tai ji padarė 1942 m. Medžiagą disertacijai rinko ligoninėje, kurioje buvo gydoma daug įvairių sutrikimų turinčių vaikų. Agota dirbo kartu su kolege medike, kuri nustatydavo medicinines diagnozes. Jos diagnozuotus vaikus Agota vertino psichologinėmis priemonėmis, kad paskui galėtų statistiškai analizuoti gautus duomenis ir ieškoti ryšio tarp intelektualinio pajėgumo ir emocinės savipratos. 1943 m. darbas buvo baigtas. Iš tyrimo paaiškėjo, kad reikšmingo ir patikimo ryšio tarp minėtų kintamųjų nėra, t. y. nebūtinai aukštesnio intelekto vaikai geriau supranta save, ir atvirkesčiai – geresnė saviprata nebūtinai siejasi su aukštesniais intelekto įverčiais. Taigi, už šį darbą, įskaitant išlaikytus egzaminus ir dar prieš karą pradėtas ir vėliau tęstas savarankiškas studijas, buvo suteiktas perfezionamento diplomai, kuris vėliau buvo validuotas ir prilygintas filosofijos daktaro laipsniui pagal Šiaurės Amerikos laipsnių sistemą.

Apgynus disertaciją reikėjo pradėti savo profesinę veiklą. Tad nuo 1943 m. Agota Milano katalikiškajame universitete pradeda skaityti raidos psichologiją, o nuo 1945 m. dar dėsto psichologiją Milano socialinio darbo mokykloje. Be to, nuo 1947 m. gauna konsultantės pareigas Milano pediatrijos klinikoje. Viskas, atrodo, sekėsi neblogai. Įpratusi planingai ir greitai dirbti, Agota spėdavo ir atlikti tiesiogines pareigas, ir dar parašyti ne vieną straipsnį į „Ateitį“. Kadangi tiek vaiko, tiek raidos psichologija Milane buvo naujos, gilesnių tradicijų neturinčios disciplinos, Agota nusprendžia parašyti šiems klausimams skirtą knygą italų kalba. 1945 m. knyga „Raidos psichologija“ parengiama spaudai. Tačiau čia nutinka vienas Agotą ypač skaudžiai paveikęs ir net jos gyvenimo kelią pakoregavęs įvykis. Laboratorijos vedėjas A. Gemelli pareiškia, kad jo pavardė turėtų būti įrašyta kaip knygos bendraautorio. Agota bando prieštarauti, bet lieka neišgirsta, ir knyga pasirodo kaip dviejų autorių, vedėjo A. Gemelli'o ir asistentės A. Sidlauskaitės, bendras kūrinys. Tai sukrečia ir be galo prislegia nepriklausomą, laisvės ir teisingumo idealais gyvenusią Agotą. Ji bando įtikinti save, kad privalo būti dėkinga žmogui, išgelbėjusiam jai gyvybę, bet vis tiek išgyvena tai kaip prievartą, jaučiasi tarsi apvogta kunigo ir nebegali įsivaizduoti savo tolesnio gyvenimo ir darbo aplinkoje, kurioje, atrodo, jau nebeįmanomas nuoširdus ir atviras bendradarbiavimas. Nepadeda nei draugų užuojauta, nei išgirstos kalbos apie panašias ir kitiems nutikusias istorijas. Priešingai, panašios universiteto kolegų patirtys dar sustiprina supratimą, kad čia likusi turėtų paklusti jai visiškai nesuprantamai universiteto ir laboratorijos vedėjo logikai, atsisakyti savo, kaip laisvos kūrybingos asmenybės, siekių ir tapti kito garbės ir pripažinimo siekiančio žmogaus įrankiu. Prislėgta tokios

tikrovės, Agota pradeda galvoti apie pasitraukimą iš Italijos. Tačiau kur? Pasibaigęs karas neatnešė geresnių permainų Lietuvai – į tėvynę vartai buvo užkelti.

Porą metų trukusi graužatis ir svarstymai baigėsi apsisprendimu emigruoti į Kanadą. Montrealyje gyveno motinos brolis, tad pas jį 1948 m. ir pasiprašė prieglobsčio.

PIRMIEJI ŽINGSNIAI AMERIKOS ŽEMYNE

Į Kanadą – į nežinią. Agota neįsivaizdavo, ką veiks šioje nežinomoje šalyje, kaip susikalbės su čia gyvenančiais žmonėmis. Žinoma, tikėjosi, kad jai pravers prancūzų kalba, bet anglų kalbos tuomet dar nemokėjo.

Apsistojusi dėdės šeimoje, ėmė ieškotis darbo. Pradėti teko nuo paties žemiausio laiptelio – tarnaitės, patarnaujančios paralyžiuotai moteriai. Vėliau perėjo dirbti į ligoninę, kur taip pat dirbo savotiška slauge – patarnautoja. Mokėsi anglų kalbos. Jau įpratusi ir sunkiausiomis situacijomis neapleisti mokslo ir mokymosi, Agota laisvu nuo darbo laiku pradeda lankyti kai kurių dalykų paskaitas prancūzų universitete. Nepaisant jai būdingo tikėjimo gėrio pergale, vitališkumo ir savitvados, tai, kaip pati pripažįsta, buvo labai sunkūs, neretai ašaromis laistomi metai.

Tačiau, baigiantis šiems vargingiems pirmiesiems imigrantės metams Kanadoje, vėl pasirodė prošvaistė. Apie Agotos likimą išgirdo geras jos Milano laikų bičiulis, tuo metu gyvenęs ir dirbęs Mineapolyje. Jis išrūpino Agotai garbės narės (angl. *Honorary*

fellowship) iškvietai metams į Minesotos universitetą. Tai buvo džiugi galimybė vėl grįžti į akademinę aplinką, prie pamėgtos psichologijos. Tuo metu Minesotoje vyko MMPI ir Rozenzweigo testų standartizacija ir Agotai buvo pasiūlyta prisidėti prie šio proceso. Dirbant Fiziologinės higienos laboratorijoje, jai teko vertinti Rozenzweigo testu tirtų žmonių atsakymus, dalyvauti atvejų aptarimuose, klausytis MMPI kūrėjų ir tyrėjų pranešimų. Žinoma, kaip visada jos žinių trokštantis protas skatino ją nepraleisti ir daugybės kitų seminarų, atvykstančių įžymybių paskaitų.

Tuo metu iškvietai parūpinęs bičiulis pradėjo ieškoti Agotai nuolatinio darbo JAV. Paieškos buvo rezultatyvios: buvo susitarta su viena Iowos valstijos kolegija dėl būsimo Agotos darbo abiem šalims priimtinomis sąlygomis. Taigi, Agotai beliko grįžti į Kanadą, susitvarkyti dokumentus ir persikelti į JAV. Tačiau šiam sumanymui nebuvo lemta išsipildyti. Grįžus į Kanadą tvarkyti dokumentų paaiškėjo, kad JAV ambasada nėra palanki imigrantams, o ypač norintiems atvykti iš fašistine laikytos Italijos. Vizos gavimas buvo vis atidėliojamas ir tapo neaišku, ar apskritai tai nėra beviltiškas dalykas. Todėl, laukdama galutinio JAV ambasados sprendimo, Agota ėmė žvalgytis darbo Kanadoje. Tuomet, tarpuniversitetiniais kanalais išgirdęs apie Agotą, Montrealio McGillo universiteto Psichologijos fakulteto dekanas kunigas Mailloux, kažkada lankęsis Milano universitete, pasiūlė galys rekomenduoti Agotą dirbti Psichologijos tyrimų centre. Atrodytų, kad siūlymas dirbti pasaulyje išgarsėjusiame universitete yra tiesiog fantastiškas, daugeliui galintis atrodyti tik sunkiai įgyvendinama svajonė. Tačiau Agota, apsvarsčiusi šį pasiūlymą, pasakė „ne“. Ji, nors ir būdama bedarbė, liko ištikima savo svajonei – būti pedagoge, kliniciste, bet ne mokslininke tyrinėtoja. Ji troško dirbti su gyvais žmonė-

mis, vaikais, o ne su abstrakčiais kintamaisiais, anonimiškais duomenimis, skaičiais.

Laukdama vizos Agota buvo persikėlusį į Ottawą. Ten 1951m. vasarą ir gavo pasiūlymą padirbėti vasaros kursuose, po kurių, matyt, gavusi neblogus klausytojų įvertinimus, buvo priimta į tuomet katalikišką Ottawos universitetą, Psichologijos fakultetą. Tai buvo vieta, kur Agota apsistojo ilgam, kur ryškiausiai išsiskleidė jos talentas, buvo įgyvendinta daug nuo ankstyvos jaunystės brandintų svajonių.

OTTAWOS UNIVERSITETAS

Ottawos universitete penktojo ir šeštojo XX a. dešimtmečių sandūroje, kaip ir daugelyje JAV universitetų, klestėjo biheviziorizmas, kryptis, psichologijos objektu laikiusi išorinį elgesį ir postulavusi keletą su tuo susijusių specifinių idėjų. Tai lietė ir mokslinius tyrimus, ir psichologinę praktiką – elgesys buvo suprantamas kaip išorinių reakcijų derinys, susiformavęs veikiant teigiamam ar neigiamam pastiprinimui iš aplinkos, taigi kaip išmokstamas ir kontroliuojamas. Ypatingas dėmesys matavimų tikslumui buvo siejamas su būtinybe pasitelkti atitinkamus psichologinius įrankius – standartizuotus, atitinkančius griežtus psichometrinius reikalavimus. Nors psichologijos studijų programa Ottawos universitete buvo pradėta 1941 m., ir praėjus dešimtmečiui, jame nebuvo dėstoma raidos psichologija. Studentai buvo supažindinami su psichodiagnostika ir testų taikymu profesiniam orientavimui, tačiau vaiko psichologinės diagnostikos nebuvo mokomi. Taigi,

Agotai buvo leista pradėti dėstyti raidos psichologiją ir mokyti vaiko psichologinio įvertinimo.

Gavusi galimybę savarankiškai veikti ir kurti naujos psichologijos disciplinos dėstymo pamatus, Agota galėjo pradėti įgyvendinti tai, ką buvo išmokusi Europoje, apie ką svajoto atkakliai ieškodamasi vietos Kanadoje. Ji ima kurti programą, į kurią šalia normalios raidos įtraukia ir psichopatologiją – įvairių psichikos sutrikimų analizę ir įvertinimą. Agota supranta, kad kvalifikuotam psichologijos specialistui nepakanka vien teorinių žinių, tad būtina studentus praktiškai supažindinti su įvairių sutrikimų apraiškomis ir jų įvertinimu. Todėl numato bendradarbiauti su bendrojo lavinimo mokyklomis, kad jose būtų galima praktiškai tikrinti ir įtvirtinti auditorijose gautas žinias, ugdyti psichologinio vertinimo įgūdžius.

Pradėjus dirbti pagal tokią moksleivių testavimą įtraukiančią programą ima aiškėti, kad daugelis normalaus ar net aukšto intelekto vaikų kenčia dėl įvairių mokymosi ir emocinių sutrikimų. Kartu iškilo dar viena problema: nelaimingų vaikų tėvai prašė pagalbos, patarimo, kaip įveikti sutrikimą, kaip padėti vaikui. Todėl 1953 m. A. Šidlauskaitė inicijuoja Vaikų konsultavimo centro (*Child Guidance Centre*) įkūrimą ir tampa jo direktore. Šis centras buvo savotiška laboratorija vyresniųjų kursų studentams. Čia, atidžiai stebint tuos pačius įvairių psichologinių problemų varginamus vaikus, brandinamos, tikrinamos ir pagal galimybes įgyvendinamos naujos idėjos. Čia, konsultuojant tėvus, pradeda formuotis supratimas, kad, norint ištaisyti psichikos sutrikimus, nepakanka paprasto patarimo – reikia keisti vaiko aplinkos sąlygas ir toks pakeistas poveikis negali būti vienkartinis ar trumpalaikis. Taigi, vaikas turėtų būti ilgesniam laikui perkeltas į kitokią, psichologų

kontroliuojamą ir vaiko individualybei pritaikytą aplinką. Taip gimsta sumanymas tokius vaikus mokyti ne bendrojo lavinimo mokykloje, kur nėra galimybių sudaryti sąlygas pagal psichologų nurodymus, o specialiai sudarytomis, psichologų organizuotomis ir prižiūrimomis mokymosi, o kartais ir gyvenimo sąlygomis. Po dvejų metų, t. y. 1953 m., Agota Vaikų konsultavimo centre pradeda vadinamąjį korekcinį mokymą. Tai reiškia, kad pabandoma bendrojo lavinimo mokykloje nepajėgiančius mokytis vaikus mokyti atskirai arba mažomis grupelėmis po pamokų. Iš pradžių dirbama tris popiečius per savaitę su 5–8 vaikais. Aišku, tam reikia specialios vietos, patalpų ir mokyti galinčių specialistų. Agotai, palaikomai tėvų, pasiseka įtikinti universiteto valdžią tokio darbo reikalingumu, tad 1956 m. įsteigiama korekcinė mokykla 25 vaikams. Universitetas sutiko mokėti atlyginimus profesionaliems psichologams, o ją lankančių moksleivių tėvai – sumokėti mokytojams ir pagalbiniam personalui už darbą. Keletui vaikų buvo pradėta ištikus metus taikyti rezidentinis (vaikams nuolat gyvenant specialistų prižiūrimoje įstaigoje) gydymas. Nuo 1958 m. jiems Agotos nusipirktame ūkyje Carpo kaime pradedamos organizuoti vasaros stovyklos. 1959 m. Vaikų konsultavimo centro paslaugomis jau naudojosi 40–60 Ottawos vaikų. Plėtėsi ir psichodiagnostinė tarnyba, kasmet pradėjusi aptarnauti iki 120 vaikų. 1965 m. šiam centrui pripažįstamas mokslinių tyrimų institucijos statusas ir jis pavadinamas Vaiko studijų centru. Čia, dirbdami su normalios raidos ir emocinių bei mokymosi sunkumų turinčiais vaikais, baigusieji universitetą studentai galėjo atlikti internatūrą, daryti mokslinius tyrimus, rengti daktaro disertacijas.

1966 m., katalikiškajam Ottawos universitetui virstant valstybiniu, buvo numatyta skirti papildomų lėšų iš valstybės biudžeto

universiteto plėtrai. Tam buvo peržiūrimos fakultetų programos, atrenkant iš jų perspektyviausias, verčiausias valstybės paramos. Psichologijos fakultete laimėjo Agathos Sidlauskas kuruojama programa ir jos įkurtas bei vadovaujamas Vaiko studijų centras. Buvo skirta du milijonai dolerių tolesnei šios programos plėtrai. Su didžiuliu entuziazmu Agota priima sprendimą, kad šie pinigai būtų panaudoti naujam moderniam Vaiko studijų centrui įrengti. Ji kartu su architektu projektuoja būsimą šešiaaukštį pastatą, vaikams, mokytojams ir studentams skirtas patalpas. Per porą metų pastatas buvo pastatytas ir jame patogiai įsikūrė visa jo bendruomenė: apatiniuose aukštuose – mokinių klasės, miegamieji, žaidimų ir sporto kambariai, viršutiniuose – laboratorijos, tyrimų ir diagnostikos kambariai, auditorijos studentams.

Šiuo laikotarpiu, ieškodama, kaip pagelbėti disleksijos kamuojamiems centro lankytojams, Agota „atranda“ prancūzų gydytoją otolaringologą A. Tomatisą, kuris yra sukūręs savitą klausymo teoriją ir specialų aparatą – elektroninę „ausį“, padedančią įveikti šį sutrikimą. Agota vyksta į Paryžių susipažinti su A. Tomatiso taikomais koregavimo būdais, 1969 m. išverčia į anglų kalbą jo knygą „Disleksija“, organizuoja jo atvykimą į Kanadą ir pristatymą Kanados psichologams. A. Tomatiso sukonstruota elektroninė „ausis“ pradedama naudoti Vaiko studijų centre.

„Vaiko studijų centras – Psichologijos fakulteto Vaiko psichologijos programos sėkmės raktas – vienintelis Šiaurės Amerikoje“, – rašė 1976 m. lapkričio numeryje Ottawos universiteto laikraštis „Gazette“.

Iki 1979 m., kol išėjo į pensiją, A. Šidlauskaitė buvo šio centro direktorė ir jo *spiritus movens*. Šio centro darbas, filosofija, kuria grindžiama jo veikla, psichologinės teorijos, kurios sudaro

korekcinio mokymo pamatą, nusipelno atskiros daug išsamesnės analizės. Visa tai panagrinėsime kitame skyriuje. O dabar tęskime pradėtą svarbesnių su Agotos gyvenimu susijusių įvykių apžvalgą.

LIETUVIŠKOJI „VENTA“ KANADOS PLATYBĖSE

1979 m. palikusi Ottawos universitetą, Agota porą metų dirba Toronte konsultacijoje, bet šis darbas jos netenkina. Ji nelabai tiki žodinių patarimų veiksmingumu ir ilgisi tiesioginio kontakto su vaikais, nori dirbti taip, kaip yra išbandžiusi Vaiko studijų centre, nori savo rankomis auginti talentus. Todėl, paskatinta savo bičiulių ir jų palaikoma, 1981 m. įsteigia privačią mokyklą, kuriai duoda Lietuvos upės vardą – pavadina Venta. Mokykla atidaroma Carpe, jos ūkyje, ten, kur anksčiau Ottawos universitetas organizuodavo vaikų vasaros stovyklas. Ten jau buvo keli būtini darbui pastatai, galėję sutalpinti apie 75 vaikus. Pamažu, laikui bėgant, patalpos buvo dar praplėstos, senosios atnaujintos ir pritaikytos mokytis maždaug 85 vaikams, kai kuriems jų nuolat gyventi, o vasarą visiems ten pat stovyklauti.

Ši mokykla – tai Agotos per visą gyvenimą sukauptos patirties, svajonių, atkaklaus ir pasiaukojamo darbo apvainikavimas. Tai konkretus jos pačios atrastos žmogaus psichologijos pritaikymas. Nebevaržoma jokių formalių reikalavimų, galėdama laisvai spręsti dėl savo kuriamos mokyklos profilio, ji renkasi tai, kas geriausiai atitinka jos dar Ottawos universitete padarytą „atradimą“ – kad pagalbos reikia ne tik neįgaliems ar protiškai atsilikusiems, bet ir gabiems vaikams, kurie dėl įvairių priežasčių neretai patiria

emocinių ir mokymosi sunkumų. Kaip tik šių sunkumų dažnai nepajėgia pastebėti, o tuo labiau koreguoti valstybinės, turinčios daug mokinių, paskirstytų į dideles klases, mokyklos. Tokiems mokiniams reikia individualios pagalbos, jų asmenybę pažįstančio ir pripažįstančio mokytojo paramos. Todėl klasėse gali būti tiek mokinių, kiek savo dėmesiu pajėgia aprėpti mokytojas – ne daugiau kaip 10–12. Tokią mokyklos viziją pradeda Carpe įgyvendinti Agota.

Mokykla pavadinama parengiamąja, deklaruojant, kad pagrindinis mokyklos tikslas – padėti vaikui išplėtoti savo gabumus, parengti jį geresniam mokymuisi ir prasmingesniam gyvenimui. Šio tikslo siekiama išmokant vaiką dirbti, ugdant jo vidinę motyvaciją mokytis, kūrybingumą, auginant jį kaip individualią pagarbos ir meilės vertą asmenybę.

Turtinga Vaiko studijų centro vadovės patirtis Agotai sako, kad tokių tikslų sėkmė visų pirma priklauso nuo mokytojų ir tėvų bei jų tarpusavio bendradarbiavimo. Mokytojas pirmiausia turi stengtis mokyti *vaiką*, o ne *dalyko*. Tai reiškia, kad mokytojas turi gerai pažinti vaiko asmenybę ir, atsižvelgdamas į jos stiprybes ir silpnybes, į vaiko gebėjimus, mokyti konkretaus dalyko. Vertindamas mokinio žinias, jis turi pirmiausia atsižvelgti į mokinio pastangas, vertinti ne tiek tuo momentu pasiektą rezultatą, kiek palyginti su ankstesniais rezultatais padarytą pažangą. Tėvai savo ruožtu taip pat turi žinoti, kokie jų poelgiai ar veiksmai yra palankūs ir nepalankūs vaiko raidai, turi ryžtis keisti kai kurias savo nuostatas ar įpročius ir, be abejojimo, tapti aktyvūs mokyklos organizuojamo proceso dalyviai.

Šis mokytojų ir tėvų bendradarbiavimo mechanizmas, Agotos įsitikinimu, veikia tarpininkaujant psichologui, kuris savo

psichologiniais vertinimo įrankiais pirmiausia įvertina kiekvieną pretendenta, parašo išsamią jo raidos ir asmenybės charakteristiką. Psichologas supažindina ir tėvus, ir mokytojus su tuo išoriškai nepastebimu vidiniu vaiko pasauliu, su tomis jo galimybėmis, kurias būtina išryškinti ir puoselėti, ir tomis silpnybėmis, kurioms reikia suaugusiųjų pagalbos. Jis siūlo būdus, kuriais ta pagalba turi būti teikiama, o vėliau kartu su kitais stebi ir aptaria poveikio rezultatus.

Ventos parengiamosios mokyklos mokymo planai ir programos atitinka Kanados švietimo sistemos patvirtintas programas, yra kontroliuojami valstybinių institucijų. Tačiau tam tikra prasme jie pranoksta valstybinių mokyklų programas: čia daug daugiau dėmesio skiriama muzikos ir kūno kultūros pamokoms, kurios vyksta kasdien, mokymosi ir mokslinio tyrinėjimo įgūdžių lavinimui per visų dalykų pamokas. Čia savaip išdėstomas darbo dienų ir atostogų laikas. Per atostogas važiuojama slidinėti į kalnus, organizuojami turistiniai žygiai, ekskursijos į Europą. Būtina mokymosi proceso dalis yra liepą vykstanti vasaros stovykla, nes mokiniai ilgiau būna prižiūrimi pedagogų, per mokyklos organizuojamus renginius turi daugiau galimybių pabendrauti su tėvais. Į stovyklą atvyksta naujai priimti mokiniai, čia taip pat susirenka būrys savanorių talkininkų – daugiausia mokyklos trauką tebejaučiančių jos absolventų.

Draugiška, šeimyniška ir laisva atmosfera, vyraujanti mokykloje, vis dėlto neturi nieko bendra su anarchija. Priešingai, mokyklos gyvenimą reguliuoja gana daug taisyklių, bet jos įdiegiamos be prievartos, o tinkamai paaiškinus, ir priimamos natūraliai, kaip būtinos proto ir kultūringo elgesio normos. Todėl pamokų metu vaikai dėvi uniformas, nesinešioja į mokyklą mobiliųjų tele-

fonų, kramtomosios gumos, kiekvieną rytą pakelia Kanados vėliavą, sugieda himną, sukalba ekumeninę pačių sukurtą maldą...

Dauguma mokyklą lankančių vaikų – Ottawos apylinkių gyventojai. Jie kas rytą atvyksta į mokyklą, o po pamokų, atlikę namų darbų užduotis, keliauja namo. Apie trečdalis mokinių, kurie yra atvykę iš kitų šalių ar tolimesnių Kanados vietovių, nuolat gyvena „Ventoje“. Šių vaikų gyvenimu ir maitinimu rūpinasi pagalbinis personalas, kuriam, kaip ir mokytojams, keliami panašūs dideli reikalavimai – gerbti ir mylėti tuos, kurių gerove jiems pavesta rūpintis.

Tokia mokykla, išaugusi iš vieno žmogaus svajonių, jau baigia savo 27-uosius metus. A. Šidlauskaitė, nors formaliai perdavusi mokyklos vadovės pareigas jaunesnei savo pagalbininkei Marilyn Mansfield, faktiškai iki šiol tebėra „aukščiausia sprendžiančioji instancija“. Jos balsas yra lemiamas sprendžiant, ar pageidaujantį čia mokytis naują kandidatą galima priimti į mokyklą. Ji tai padaro pasikalbėjusi su pretendento tėvais ir patikrinusi vaiką psichologiniais testais. Su priimtųjų testavimo duomenimis ji pati supažindina mokytojus ir tėvus, siūlo kiekvienam individualiai tinkamas poveikio priemones. Ji skaito mokyklos mokytojams psichologijos paskaitas, aiškindama jiems suprantama kalba kai kada labai sudėtingus psichologijos klausimus, kurie padeda suprasti, kaip atsiranda įvairūs psichologiniai sunkumai ir kaip mokytojai gali padėti vaikui juos įveikti. Ji – Doc., visos Ventos bendruomenės didžiausias ir patikimiausias autoritetas, sprendžiant iškilusius nesusipratimus, ji – aktyvi visų džiaugsmingų ir liūdnu kasdienybės įvykių stebėtoja ir dalyvė.

Čia nupiešėme tik labai eskizinį Ventos parengiamosios mokyklos vaizdą, sudarytą iš to, kas išoriškai atsiskleidžia pašalinio

stebėtojo žvilgsniui. Dar nenagrinėjome gilesnių šio statinio pamatų – idėjų, teorijų, žinių, kuriomis remiantis jis buvo kurtas ir iki šiol taip tvirtai laikosi. Prie šių klausimų dar grįšime.

Dabar, apžvelgus Doc. nuo Pavėkių į „Ventos“ mokyklą atvedusį gyvenimo kelią, atėjo laikas pasigilinti į jos minčių ir idėjų kelionę. Tai kur kas sunkesnis uždavinys, nes mūsų Doc., anksti pajutusi savo pašaukimą ir visą gyvenimą likusi jam ištikima, nematė reikalo skleisti to rašytiniais tekstais, kaupti publikacijas ar kitaip tai dokumentuoti. Neturėdama noro asmeniškai išgarsėti ar sulaukti oficialių institucijų pripažinimo, ji, užuot rašiusi straipsnius ar knygas, didžiąją savo laiko dalį skyrė savišvietai, kritiniam kitų parašytų darbų studijavimui, kad iš jų galėtų susirankioti tai, kas leistų kuo veiksmingiau dirbuotis pedagoginės ir klinikinės psichologijos baruose. Tačiau dr. Agota Šidlauskaitė ėjo ir profesorės pareigas, tad skaitė paskaitas bei vedė seminarus studentams, be to, neatsisakydavo paskaitų mokytojams ir tėvams, buvo aktyvi įvairių konferencijų dalyvė ir prelegentė. Iš šių rankraščių, asmeninių pokalbių, pastaraisiais metais specialiai „Psichologijos“ žurnalui parašytų straipsnių ir bandysiu dėstyti profesorės psichologinių idėjų mozaiką. Be to, manau, kad tie autoriai, kuriuos ji išskyrė kaip sektinus autoritetus, irgi netiesiogiai liudija jos galvoseną, tad prie jų taip pat teks šiek tiek sustoti.

*Profesorēs
Agotos
Šidlauskaitēs
psichologija*

Man atrodo, kad sunku ar net neįmanoma nagrinėti prof. A. Šidlauskaitės išpažįstamą psichologiją atsietai nuo jos asmenybės. Dar ankstyvoje jaunystėje ateitininkų ideologijoje suformuluoti ir virtę jos asmeniniais idealai ne tik vairavo jos gyvenimo įvykius, lemtingus apsisprendimus, bet ir veikė visos pažiūrų sistemos formavimąsi. Abstraktūs „inteligento šviesuolio“ ir „gero profesionalo“ siekiniai konkretinosi iki šiol tebesitęsiančiomis aistringomis naujų profesinių žinių paieškomis, tobulinimusi ir be galo sąžiningu bei atsakingu įgytų žinių taikymu praktiniame darbe. Pažįstu nemažai žmonių, kurie visiškai nesieja, o juo labiau netapatina savęs su savo profesija ir darbu. Visiškai kitokia Agota Šidlauskaitė, ne veltui praminta Doc. Ji tiesiog neatskiriamai suaugusi su savo profesija. Vaikai, jos švelniai vadinami „paukštukais“, taip dažnai suaugusiųjų apleisti ar net pažeisti, nepajėgiantys be jų pagalbos įgyvendinti savo galimybių, – jos gyvenimas. Iš šalies žiūrint net stebina tai, kaip jos pašaukimas (kitaip jos profesinio darbo nepavadinsi) užpildo visą asmeninį laiką. Jai tiesiog nėra labiau viliojančių sričių, kitų, mėgstamesnių darbų, laisvalaikio užsiėmimų. Todėl ir formalias atostogas ji praleidžia prie knygų, ieškodama bendraminčių įvairiose specialistų konferencijose, planuodama naujus psichologinės pagalbos būdus.

Visa tai rodo ne šiaip sau potraukį psichologijai, kaip įdomiai sričiai, bet supratimą, kad, norint iš tikrųjų padėti žmogui, svarbu pasiekti ne iliuzinių ar trumpalaikių, o esminių jo būklės pokyčių. O tam reikia žinių, ir, visų pirma, ne žinių apie įvairias psichoterapijos rūšis, poveikio metodus ar technikas, kurių dabar labai daug prigalvota, bet tiesiog žinių apie *žmogų*. Ji buvo ir tebėra įsitikinusi, kad vien poveikio priemonių naudojimas, nesuprantant, kas sudaro žmogaus, kaip sąmoningos ir protingos būtybės,

esmę, kokie pasaulio, kurio dalis jis yra, veiksniai jam palankūs ir kas griaua jo sistemų darną, neleidžia tikėtis reikšmingesnių rezultatų.

Į klausimą, „kas yra žmogus?“, Agotą orientavo ir jos filosofijos studijos, parodžiusios, kaip nuo seniausių laikų atsakymo į jį ieškojo filosofai, teologai, mokslininkai. „Mums rūpi žmogus kaip fenomenas, būtent kaip visiškai visas fenomenas“, – rašė P. Teilhard de Chardin savo „Žmogaus fenomeno“ (1995) pratarinėje. Tikriausiai studijuojant filosofiją, kuri nagrinėjo žmogaus, kaip visatos dalies, žmogaus, kaip gyvybės evoliucijos procese atsiradusio reiškinių, ir kitas panašias problemas, ėmė formuotis A. Šidlauskaitės holistinis požiūris į žmogų. Tai reiškė, kad žmogus, kaip *homo sapiens sapiens*, yra ypatingas biologinis individas, pasiekęs tokią organizmo sąrangą, kuriai esant atsiranda sąmonė ir jos gebėjimas pažinti ne tik išorinį pasaulį, bet ir, kaip teigia P. Teilhard de Charden, „pažinti save, ne tik žinoti, bet ir žinoti, kad žinai“ (203 p.). Paprasčiau kalbant, tai reiškė, kad žmogus – tai kūnas ir psichika (arba, kitų įsitikinimu, kūnas, siela ir dvasia), kur šie dėmenys neatskiriama susiję, susipynę, veikia vienas kitą.

Visuminį, arba holistinį, požiūrį į žmogų A. Šidlauskaitė pamėgino perkelti ir į psichologiją, tiksliau, juo vadovaudamasi kūrė savo psichologijos teoriją, skaitė ir vertino kitus autorius.

Iš pirmo žvilgsnio gali pasirodyti, kad šis principas lyg ir savaime suprantamas ir nereikalauja specialių diskusijų, tačiau taip toli gražu nėra. Nors nesiginčijama dėl to, kas empiriškai akivaizdu, psichologijos tyrimų paradigmos rodo ką kita. Pakanka paminėti kad ir tai, jog XX a. pradžioje įsigalėjęs ir beveik iki jo pabaigos vyravęs biheviorizmas atsisakė tirti tai, ką pirmiau cituotas filosofas laikė svarbiausiu žmogaus atributu – jo sąmonę ir savimone,

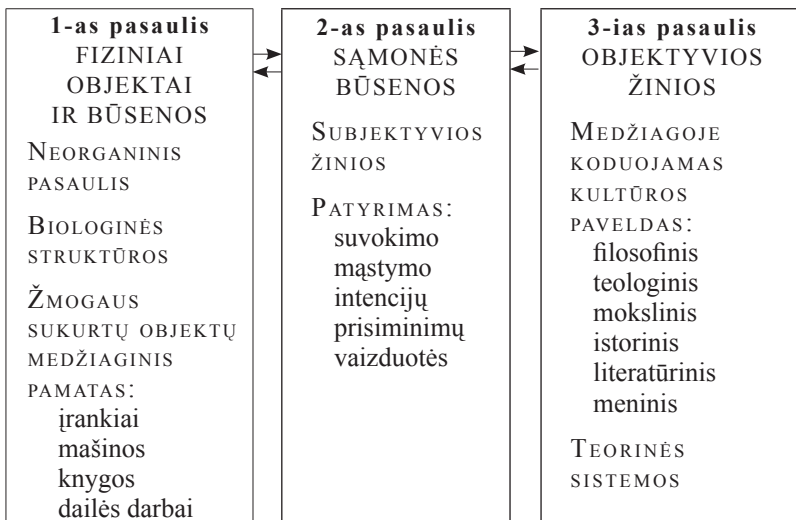
nekalbant jau apie tai, kad šios krypties tyrimo objekto formalizavimas į S-R (stimulo sukeliama reakcija) atstovauja atomistiniam, – kuris iš esmės priešingas holistiniam, – požiūriui. Biheviorizmą pakeitusioje kognityvinėje psichologijoje, kuri perėjo prie informacijos apdorojimo paradigmos, visiškai neliko organizmo, emocijų ir su tuo susijusių asmeniškumą reiškiančių sąvokų. Toks žmogaus fenomeno susiaurinimas siejasi su pozityvistine mokslo samprata, kuri ypač išryškėjo psichologijoje šeštuoju–aštuntuoju dešimtmečiais. Tai reiškė, kad psichologija turi operuoti tik viešai pastebimais duomenimis ir siekti atskleisti tiesinį stebinių priežastingumą bei numatomumą. Todėl, kaip teigia viena dabartinių emocijų tyrinėtojų S. Gerhardt (2004), kadangi emocijos yra neprognozuojamas reiškinys, ir pozityvistinis mokslas nepajėgė jų paaiškinti, tai tiesiog buvo atsiribota ir nuo jų, ir nuo kūno, su kuriuo jos neatskiriama susijusios.

Būtų galima pateikti ir daugiau faktų, rodančių, kad modernioji akademinė psichologija iki šiol nepajėgia apimti viso žmogaus ir, įvairiai įvardydamą savo tyrimo objektą (pvz., sąmonė, elgesys, patyrimas), nagrinėja psichikos reiškinius atitrauktai nuo kūno procesų. Tai pagaliau liudija daugybė bendrosios psichologijos vadovėlių, formaliai įtraukiančių skyrių apie aukštąją nervinę veiklą, kaip fiziologinį psichikos pagrindą, kuris greitai pamiršamas perėjus prie kitų temų. Žinant tai, dr. A. Šidlauskaitės pasiryžimas ne tik deklaruoti, bet ir iš tiesų taikyti holistinį principą psichologijai, kaip sistemingomis žiniomis apie žmogaus elgesį disponuojančiam mokslui, nebeatrodo toks paprastas.

Pati neužiimdama tiesioginiais moksliniais tyrimais, ji atkakliai ieškojo panašiai kaip ji mąstančių tyrinėtojų, kurių viešai paskelbtais darbais galėtų pasiremti. Aišku, kad dėl pirmiau minėtų priežasčių tokių autorių nebuvo daug. Dažniausiai tai buvo ne psichologai, o

neurologai, pedagogai, psichiatrai, – tie, kurių profesinė veikla buvo susijusi su konkrečių individų poreikiais ir problemomis.

Pats holistinis principas, reiškiantis visumos vyravimą dalių atžvilgiu, reikalauja labiau į teorinius apibendrinimus linkusio proto, gebančio konceptualizuoti, žvelgti į reiškinį iš platesnio konteksto perspektyvos. Tokiomis savybėmis pasižymi pačios A. Šidlauskaitės mąstysena ir, žinoma, tie autoriai, kurie jai yra autoritetai. Todėl neatsitiktinai jos dėmesį patraukė Nobelio premiją 1963 m. pelnęs neurofiziologas J. Eccles, kuris žmogaus nervų sistemos mechanizmus nagrinėjo plačiame gyvybės evoliucijos kontekste. J. Eccles'o ir filosofo K. Popperio (1977) sudaryta smegenų ir psichikos ryšius aiškinanti schema, atspindinti žmogaus biokultūrinės prigimties specifiškumą, tapo savotiškais jos psichologijos teorijos rėmais. Šioje schemoje skiriami trys būties aspektai, arba trys pasauliai: 1) fizinių objektų ir būsenų; 2) sąmonės būsenų ir subjektyvių žinių; 3) kultūros, kurį sudaro objektyvios žinios.



1 pav. **Tris pasaulius ir jų sąveikas vaizduojanti J. Eccleso ir K. Popperio schema**

Ši schema taip pat rodo ir sąveikas tarp išskirtų pasaulių: yra abipusė sąveika tarp 1-ojo (fizinių objektų) ir 2-ojo (sąmonės), taip pat tarp 2-ojo ir 3-iojo (kultūros) pasaulių, kai pastarojo turinys yra užkoduojamas 1-ajam pasauliui priklausančiuose objektuose (knygose, paveiksluose, technologijose ir t. t.). 3-iojo pasaulio turiniai, kitaip negu 2-ojo, gali egzistuoti nepriklausomai nuo tiesioginės žmogaus patirties: filmai, paveikslai, filosofijos traktatai ir t. t. *yra*, nesvarbu, ar individualus sąmonės pasaulis su jais susidūrė, ar ne; tačiau kuriant šiuos dalykus 2-asis pasaulis būtinai turėjo dalyvauti.

Sąmonės pasauliui, kuris yra naujas reiškinys hominidų evoliucijos procese, būdinga dar ir tai, kad jis apima ir savimonę – savęs, kaip subjekto, savojo Aš pažinimą. Savimonė, anot J. Eccles'o, reiškiasi nuolat patiriamu *žinojimu, kad žinai*. J. Eccles'o nuomone, tik gimusio kūdikio 2-ojo pasaulio patirtis yra labai menka, bet, sąveikaujant su kultūros pasauliu, prasideda savikūra ir *asmens* raida, kuri tęsiasi visą gyvenimą. Unikali per gyvenimą kaupiama patirtis sudaro savasties, savojo Aš šerdį, su tuo siejasi asmens subjektyvumas, laisva valia, sąžinė. J. Eccles savo darbuose kaip tik ir nagrinėja šių idealių, nemedžiaginių ypatumų ryšį su smegenimis ir be galo sudėtinga nervų sistemos veikla. Anot jo, savimonę turinti psichika kontroliuoja 1-ojo ir 2-ojo pasaulių sąveiką ir užtikrina sąmoningos patirties vieningumą.

Šią schemą K. Popper ir J. Eccles paskelbė 1977 m. pasirodžiusioje knygoje „Savastis ir smegenys“ („The self and its brain“). Ši knyga dr. A. Šidlauskaitei padarė didelį įspūdį ir paskutiniaisiais XX a. dešimtmečiais savo publikacijose ir pranešimuose ji ne kartą minėjo šį darbą. Autorių pasiūlyta schema pasirodė labai tinkama jos pačios jau turėtoms idėjoms susisteminti. Atrodo, kad ši sche-

ma padėjo jai išgryninti jau turėtą žmogaus, kaip kosmoso dalies, viziją, aiškiau išreikšti supratimą, kad žmogus yra unikalus tuo, jog, būdamas *biologinis* individas, kartu yra ir *kultūros* formuojamas subjektas. Šioje schemeje randa savo vietą *asmenybė* kaip nepakartojama individualybė, turinti savo unikalią patirtį. Asmenybės sąvoka būtinai suponuoja tapsmo arba *raidos* matmenį, kuris savo ruožtu apima laike vykstančias genetiškai užprogramuotų ir iš aplinkos gaunamų poveikių sąveikas. Savojo Aš, arba *savasties*, dėmuo asmenybėje atveria galimybę traktuoti žmogų, kaip aktyvų ir atsakingą už savo veiksmus, savo gabumų panaudojimą, asmenį. Kursyvu išskyriau žodžius, kurie, mano supratimu, žymi svarbiausius prof. A. Šidlauskaitės holistinės žmogaus teorijos vektorius. Turėdami juos galvoje, galime pereiti prie konkretesnės ir nuodugnesnės paskirų klausimų apžvalgos.

„ORGANIZMINIS“ POŽIŪRIS

Kitaip negu psichologijoje įsitvirtinusi nuostata aiškinti psichikos reiškinius atsietai nuo kūno arba sieti juos tik su galvos smegenų veikla, A. Šidlauskaitei nuo pat psichologijos studijų pradžios labiau imponavo kitas požiūris, mėginantis išvelgti psichikos ryšį su viso organizmo struktūromis ir ten vykstančiais procesais.

Ši išvalga kilo turbūt dar ketvirtajame dešimtmetyje, kai A. Šidlauskaitė, nuvykusi į Milano universitetą, susipažino su žymaus vokiečių psichiatro ir psichologo E. Kretschmerio temperamento teorija. E. Kretschmer, remdamasis gausia per psichiatro praktiką sukaupia empirine medžiaga, tvirtino, kad yra ryšys tarp žmogaus kūno sudėjimo (jo kaulų, raumenų, riebalinio audinio

proporcijų) ir tam tikrų psichikos ypatumų, kurie skirtingu laipsniu būdingi ir normos, ir patologijos atvejams. Tiems psichikos ypatumams aptarti jis taikė temperamento ir charakterio sąvokas, tvirtindamas, kad temperamento pagrindas yra biologinis, kad jį lemia cheminė kraujo sudėtis, kuri savo ruožtu priklauso nuo endokrininės sistemos veiklos. Charakterio, kuris, E. Kretschmerio teigimu, yra psichologinė, su asmenybe siejama sąvoka, pagrindas yra temperamentas ir egzogeniniai, begyvenant patiriami, veiksniai. Taigi jis, kaip pats formulavo, vietoj vienpusio paralelizmo principo „smegenys – psichika“ iškelė kitą – „kūnas – psichika“, kuriuo remiantis siūlė nagrinėti klinikinius atvejus.

Agotai, kaip minėjome, ši teorija padarė gilų įspūdį ir ji ėmė ją „tikrinti“, stebėdama pažįstamus, nustatydamą jų tipus pagal kūno sandarą ir ieškodama psichologinių charakteristikų atitiktens. Kartu tai žadino norą giliau pastudijuoti biologiją, išklausti anatomijos, embriologijos ir kitų biologijos disciplinų kursus. Šios disciplinos, ypač embriologija, pateikdamos žinių apie biologinę gemalo raidą, leido suprasti ne tik kaip, diferencijuojantis organizmo funkcijoms, randasi paskiri organai, bet ir kaip biologinio substrato pagrindu pradeda formuotis individualybė, kaip randasi sveikōs ir patologinės asmenybės prielaidos, kaip formuojasi kalbos mechanizmas.

Klausimas apie biologiškai nulemtos kūno konstitucijos ir plačiai suprantamos psichodinamikos ryšį nepaliovė dominti ir vėliau. Pradėjusi dirbti Ottawos universitete, ji studijuoja italų endokrinologo N. Pende's (1880–1970), kuris laikomas kūno konstitucijos modernios doktrinos kūrėju, darbus. Jai imponuoja požiūris, pabrėžiantis, kad kūno konstitucija yra ne paskirų organų ar audinių suma, bet visiškai nauja jų *sintezė*, atsiradusi iš šių

organų ir jų funkcijų abipusių ryšių, ir kad kiekvieno individo organizmas šią sintezę pasiekia skirtingai. N. Pende skyrė keletą organų integracijos organizme lygmenų, tarp kurių mini ir paveldimą tam tikrų organų sudarančių ląstelių junginių savarankiškumą, ir reguliuojančias hormonų, kraujotakos sistemos, nervinės vegetatyvinės sistemos, psichikos įtakas. Jis neneigia ir fizinių bei psichinių aplinkos veiksnių įtakos kūno konstitucijai. Pagal šią teoriją, ne morfologinis tipas, o organų funkcijų harmonija arba disharmonija lemia stipriąsias ir silpnąsias kūno sudėjimo ypatybes, pavyzdžiui, galės atrodyti stiprus neįprastai aukštas raumeningas žmogus iš tiesų dažnai serga įvairiomis reumatizmo formomis, turi kraujospūdžio sutrikimų ir pan. Remdamasis morfologinių bruožų, humoralinių ypatumų (kūno neurochemijos) ir psichikos ryšiais, N. Pende skyrė įvairius *biotipus*. Kaip tik tuo mėginimu aprėpti visą žmogų, žvelgti į jį kaip į labai sudėtingos sandaros kūnišką būtybę, kur įvairaus lygmens biologinės funkcijos labai glaudžiai sąveikauja su psichikos apraiškomis, jis buvo įdomus jaunai profesorei Agotai, stiprino jos pačios nuojautas ir skatino tolesnes pastangas šia kryptimi. Svarbu dar ir tai, kad šis požiūris buvo artimesnis kitai metodologinei perspektyvai: jis teikė daugiau galimybių atskleisti kiekvieno žmogaus individualumą, parodant jo skirtumus nuo abstraktaus vidurkio ar normos; be to, tai buvo galima pritaikyti įvairiausiuose – socialinio prisitaikymo, profesinės orientacijos, klinikos – kontekstuose.

Vis dėlto vienas ryškiausių psichologijos teoretikų, mėginusių integruoti organizmo veiklą į asmens raidos teoriją, A. Šidlauskaitės nuomone, buvo Heinz Werner (1890–1964). H. Werner, gimęs Vienoje, iki 1933 m. dirbo Hamburgo universitete, kur tuo metu buvo populiarios Leipzigo mokyklos geštalpsichologijos

idėjos. Atėjus į valdžią naciams, jis, kaip ir daugelis kitų Europos psichologų, buvo priverstas emigruoti į JAV. Nuo 1947 m. iki mirties dirbo Clarko universitete. Psichologijos istorikai, vertindami H. Wernerį, išvelgia nemažai jo ir J. Piaget galvosenos panašumų. Jis, kaip ir J. Piaget, buvo studijavęs gamtos mokslus ir taip pat kaip pastarasis laikėsi nuomonės, kad svarbiausia elgesio funkcija – prisitaikymas prie aplinkos sąveikaujant su ja. H. Werner, kaip ir J. Piaget, domėjosi raidos klausimais ir siekė sukurti išsamią individo raidos teoriją, kuri paaiškintų, kaip nuo pat gimimo aktyvus individas išmoksta suprasti pasaulį, su kuriuo sąveikauja, kaip įgyja savęs, kaip asmens, jausmą, susiformuoja pagrindines sąvokas, kurias vartoja ir kiti žmonės. Kitaip negu daugelis Amerikos psichologų, mėginusių redukuoti raidą į paskirų reakcijų išmokimą, H. Werner siūlė idėją, kad genetiškai užprogramuotas brendimas ir patirtis, tiksliau, šių veiksnių sąveika, reguliuoja progresuojančius elgesio pokyčius bėgant laikui.

H. Werner savo požiūrį yra pavadinęs „*organizminių* – *raidos*“ (Werner, Kaplan, 1963). Tai reiškia, kad:

- žmogaus elgesį ir to elgesio rezultatus lemia daugelis bent iš dalies nepastebimų organizmo procesų ir būsenų;
- organizmas yra įvairių organų visuma; kiekvieno organo funkcijos ir ypatybės priklauso nuo viso organizmo, kaip didesnės visumos, arba viso konteksto, veikimo;
- raidos, arba genetinis, šio požiūrio aspektas reiškia, kad organizmui sąveikaujant su aplinka (tiek filo-, tiek ontogenezės atvejais) vyksta kryptingas savikūros procesas, pasireiškiantis tam tikromis transformacijomis, arba pokyčiais, – paskiri organizmo veiksmai tampa vis labiau tarpusavyje susiję ir integruoti, vis labiau kontroliuojami *tikslingos* organizmo veiklos.

H. Werner buvo įsitikinęs, kad raidos psichologija yra visų psichologinių reiškinių konceptualizavimo būdas ir siekė raidos analizę taikyti visoms psichikos apraiškoms – normaliems ir patologiniams psichikos reiškiniams, elgesiui eksperimentinėse situacijose, gyvūnų elgesiui ir taip toliau.

Šis principas labai ryškiai išreikštas ir profesorės A. Šidlauskaitės galvosenoje. Kaip matysime, nagrinėdama kiekvieną klausimą, o ypač tokį, kuris siejasi su individo patiriamais sunkumais, ji visada pirmiausia bando išsiaiškinti, kaip rutuliojosi ankstesnis jo gyvenimas, kokie praeities veiksniai bei jų sąveikos glūdi už tuo metu išgyvenamos būsenos. Kartu, bandydama nustatyti tuos veiksnius, ji niekada nepamiršta, kad poveikis psichikai yra daromas per poveikį organizmui (visoms jo sistemoms). Todėl net tai, ką vaikas valgo, kokioms medžiagoms yra alergiškas, profesorės įsitikinimu, gali lemti jo domėjimąsi aplinka ar reakcijas į, atrodytų, visai su maistu nesusijusius, bet atitinkamam raidos tarpsniui labai svarbius išorinius poveikius.

A. Šidlauskaitėi H. Werner tikriausiai imponavo dar ir dėl to, kad, priklausydamas vadinamajai „europinei tradicijai“, labiau klio vėsi natūraliomis aplinkybėmis užfiksuojamų faktų interpretacija negu ypač tiksliais objektyvumo siekiančiais laboratoriniais matavimais, kaip tai buvo būdinga stipriai pozityvistinio mokslo sampratos besilaikančiai JAV psichologijai.

Jau turėdama tokį požiūrį į psichikos ir organizmo ryšį ir visada aistringai trokšdama giliau suprasti sudėtingus dalykus, A. Šidlauskaitė apie septintąjį dešimtmetį „atrado“ Amerikos žemyne beveik nežinomą prancūzų mokslininką A. Tomatisą, kurio „organizminė“ teorija pasirodė labai artima ir priimtina. Ji dar konkrečiau ir nuodugniau nagrinėjo kūno procesų, ypač tų, kurie susiję

su girdėjimu ir klausa, dalyvavimą žmogaus psichikos ir jo, kaip asmens, gyvenime.

Alfred Tomatis (1920–2001) – prancūzų mokslininkas, ausų, nosies ir gerklės specialistas, tyrinėtojas ir praktikas. Jis laikomas naujo tarpdalykinio audiopsichofonologijos* mokslo kūrėju ir gydytoju, išradusiu veiksmingą būdą su klausymu susijusiems sunkumams įveikti. Galima sakyti, kad šis mokslas atskleidė ypatingą klausos vaidmenį žmogaus gyvenime, parodydamas, kad klausymas yra įvairių žmogaus būties aspektų funkcionavimo pamatas.

Pradėjęs nuo praktinio pobūdžio klausos tyrimų, kurie turėjo parodyti profesinio triukšmo įtaką įvairioms žmogaus veiklos ir savijautos sritims, o vėliau specialiais moksliniais eksperimentais A. Tomatis atskleidė keletą svarbių dalykų:

- gilindamasis į klausos fiziologiją, jis išryškino skirtumą tarp *girdėjimo* ir *klausymo*; girdėjimas – tai ausies reagavimas į tam tikrus garso bangų dažnius; klausymas – daugiau negu girdėjimas, tai psichinis fiziologinio girdėjimo proceso aspektas;
- su girdėjimu siejasi žmogaus balsas dainuojant arba kalbant: garso dažnių, kurių negirdi konkretaus žmogaus ausys, nėra ir jo balse; pakeitus girdėjimą, pasikeičia ir balsas. 1957 m. Prancūzijos mokslų akademija ir Medicinos akademija oficialiai pripažino šį A. Tomatiso atradimą ir pavadino jį Tomatiso efektu;
- klausymas yra intencionalus aktas, susijęs su motyvacija, t. y. noru išgirsti arba, priešingai, apsiginti nuo garso dirgi-

* Audiologija – medicinos mokslo šaka, nagrinėjanti girdėjimą. Fonologija – mokslas, tyrinėjantis fonemas ir įvairius fonemų požymius.

klių; kaip tik dėl to klausymas siejasi su mokymusi: norint mokytis ir išmokti, reikia klausyti;

- klausant dalyvauja visas organizmas; visas klausos sistemos funkcionavimas yra žmogaus ontogenezės rezultatas, kurio pradžia siekia prenatalinį laikotarpį;
- daugelis mokymosi sutrikimų, tarp jų ir ypač dažnai pasitaikanti disleksija, yra nulemta klausymo ydų, kurių priežastys gali būti įvairios;
- remdamasis nustatytais dėsningumais, A. Tomatis sukūrė prietaisą – elektroninę „ausį“, kuri taikė įvairiems intonavimo, tarties, motorinių įgūdžių sunkumams šalinti.

Susistemintos ir išplėtos, šios A. Tomatiso idėjos sudaro jo savitos teorijos, kuri taikoma ir praktiškai, atitaisant mokymosi sunkumus, pamatą. Kadangi daugelį jų perėmė ir A. Šidlauskaitė, prie jų dar ne kartą grįšime ir panagrinėsime plačiau aptardami kitus klausimus.

„Organizminis“ požiūris, kuri čia apžvelgėme, nusako bendresnę poziciją, bendrą požiūrį į žmogų, kaip biologinę būtybę, kuri sąveikaudama su fiziniu ir kultūros pasauliais, kuria savo psichikos, arba, K. Popperio žodžiais, „sąmonės pasaulį“, labiausiai dominantį psichologijos mokslo atstovus. Šis požiūris, kaip minėjome, išreiškia bendrą nuostatą, kad ne tik smegenys, bet ir visas organizmas, visos sudėtingos jo sistemos dalyvauja randantis psichikos reiškiniams. Konkrečiai šią nuostatą profesorė įkūnija apmąstydamą įvairias raidos psichologijos nagrinėjamas temas, prie kurių apžvalgos dabar ir pereisime.

ŽMOGAUS RAIDĄ IR RAIDOS PSICHOLOGIJĄ

Raidos samprata ir jos tyrimas

Bendriausia prasme, raida – tai reguliarūs, bėgant laikui tam tikru nuoseklumu atsirandantys kokio nors medžiaginio ar nemedžiaginio dalyko pokyčiai. Todėl žodis „raida“ gali būti taikomas labai įvairiems pokyčiams apibūdinti, pavyzdžiui, kalbama apie ekonomikos, papročių, gyvybės, kokios nors gyvūnų rūšies ar tai rūšiai priklausančio individo ir t. t. raidą. Natūralu, kad žmogus, stebėdamas tuos procesus, nori juos suprasti, paaiškinti ir atitinkamai, į tai atsižvelgdamas, elgtis. Kadangi raida visada yra tam tikrą laiką trunkantis procesas, tai besidominčiam ja svarbu aprėpti šio proceso visumą nuo pradžios iki galo arba iki kokios nors tikslingai užsibrėžtos ribos, nes tik taip gali išryškėti pokyčiai. Aišku, kad norint stebėti tuos pokyčius, reikia žinoti, į kokius dalykus arba požymius būtina kreipti dėmesį, kas yra esminga ir reikšminga. Tai sudėtingas uždavinys, nes ne viskas, kas akivaizdu, yra vienodai reikšminga, be to, tas reikšmingumas skirtingų stebėtojų gali būti skirtingai suprantamas. Stebint raidą, natūraliai kyla klausimas, kokie veiksniai ją lemia. Su šiuo klausimu siejasi raidos aiškinimas.

Žmogaus raida per visą jo gyvenimą taip pat nuo seno domina žmones. Ypač tėvų, pedagogų, medikų dėmesį traukė vaiko raida – tai liudija daug tautosakoje ir kitaip užfiksuotoje žmonių patirtyje sukauptų faktų. Vėliau jie tapo ir XIX–XX a. sandūroje susiformavusios raidos psichologijos tyrinėjimo objektu.

Raidos psichologija, kaip bet kuri mokslinė disciplina, privalo ne tik aprašyti savo tyrimo objektą, bet ir jį paaiškinti. Tačiau tiek aprašant, tiek aiškinant žmogaus raidą yra įvairių požiūrių. Sutardami,

kad raidą lemia genetinių veiksnių ir aplinkos poveikių sąveika, autoriai labai skirtingai supranta šias formuojančias jėgas ir kiekvienos jų svorį. Nurodomi nevienodi ir požymiai, kurių kitimą siekiama nustatyti. Norėdami suprasti, kas ir kaip kinta, raidos psichologai nagrinėja įvairių, dažniausiai ne vienu pagrindu išskirtų aspektų raidą, pavyzdžiui, fizinę, pažintinę, socialinę, moralinę, emocinę, asmenybės ir t. t. Labai dažnai paskiri aspektai izoliuojami nuo kitų, lyg jų visai nebūtų, pavyzdžiui, nagrinėjant pažintinę raidą, visai neužsimeinama apie tuo pat metu vykstančius emocijų, savojo Aš pokyčius.

Profesorės A. Šidlauskaitės raidos psichologijos prielaidos

Agota Šidlauskaitė yra raidos psichologė visomis šio termino prasėmis. Ji ne tik nuo pat savo profesinės veiklos pradžios dėstė raidos psichologiją, dar gyvendama Italijoje parašė tam skirtą knygą, bet ir giliai suprastas raidos principas yra esminis jos, kaip praktiškai dirbančios psichologės, mąstymo bruožas. Svarstydamą įvairius specifinius klausimus, skaitydama paskaitas įvairių sričių specialistams, diagnozuodama konkretaus individo būklę, ji visada gręžiasi į praeitį, keldama klausimą, kaip tai atsirado. Pažymėtina, kad keliant šį klausimą, jai dažnai nepakanka individo gyvenimo analizės – profesorė itin mėgsta žvelgti į žmogų plačiame visos gamtos istorijos kontekste, lyginti pirmos gyvos ląstelės, atsiradusios prieš milijonus metų, ir pirmos naują žmogų pradedančios ląstelės motinos kūne istorijas.

A. Šidlauskaitės raidos psichologija yra savita ir daug kuo skiriasi nuo Šiaurės Amerikoje vyraujančio akademinio požiūrio. Todėl norėčiau išryškinti pagrindines jos teorijos prielaidas.

1. Atraminė prielaida, kuria ji grindžia savo požiūrį, yra tai, ką labai aiškiai suformulavo J. Eccles ir K. Popper savo darbuose, nagrinėdami gyvybės ir žmogaus evoliuciją, analizuodami ją aiškinančią C. Darwino teoriją. Šie vyrai atkreipia dėmesį į tai, kad sąmonės, o ypač savimonės, kaip subjektyvaus savo sąmonės pasaulio patyrimo, atsiradimas buvo visiškai naujas ir netikėtas reiškinys hominidų evoliucijoje. Šio reiškinio negalima paaiškinti C. Darwino postuluojamos natūraliosios atrankos dėsniais, kurie pabrėžia lemiamą genetinių pokyčių svarbą rūšies išlikimui. Nors iki šiol nėra išaiškinta, kaip įvyko evoliucijos šuolis nuo genetiškai programuojamo elgesio į simbolinį mąstymą, šiuo metu vis daugiau autorių pripažįsta, kad mūsų dienų žmogaus protas yra kultūros ir socialinių veiksmų veikimo padarinys (Donald, 1991; Tomasello, 2001; Greenspan, Shanker, 2004).
2. Su šia prielaida siejasi kita ne mažiau svarbi prielaida: tai, kas priskiriama prie kultūros formų arba kultūros praktikų, kartu yra ir *socialinis veiksmas*, nes jis vyksta ir turi prasmę tik individų grupėje. Filogenezės tyrinėtojai teigia, jog tikėtina, kad dar iki sakininės kalbos atsiradimo mūsų tolimieji protėviai *bendravo* gestais, o pradėjus vartoti sakininę kalbą bendravimo galimybės labai smarkiai išsiplėtė. Kalba leido perteikti kitiems individams savo patyrimą, peržengiant laiko ir erdvės ribas. Šį filogenezės vyksmą pakartoja dabartinio *homo sapiens sapiens* ontogenezė: kūdikis gimsta „kaip žmogiška būtybė, bet dar ne asmuo“ (Eccles, 1989, p. 220). Tik pradėjus sąveikauti su kultūros pasauliu, prasideda ir jo savimonės, ir asmeniškumo formavimasis. Iš to nuosekliai plaukia dar kai kurios prielaidos.

3. Naujagimimis atsiduria tarp žmonių, jis pradeda savo iš pradžių visiškai nesavarankišką egzistenciją tarp kitų įvairaus amžiaus, bet už jį vyresnių žmonių, su kuriais jam bus lemta bendrauti ir per kuriuos jis mokysis pažinti ne tik kultūros, bet ir gamtos objektus. Šią idėją yra kėlęs ir plačiai analizavęs L. Vygotskij, kurį A. Šidlauskaitė taip pat labai vertino. Vienne savo pranešimų ji cituoja jo mintį, kad vaiko veiksmui su daiktu tarpininkauja kitas asmuo. Kitaip negu J. Piaget, kuris, aiškindamas vaiko intelekto raidos pradžią, pabrėžė vaiko veiksmą su daiktu laikydamasis schemas „vaikas–daiktas“, L. Vygotskio teorijos schema yra „vaikas–suaugusysis–daiktas“.
4. Pabrėžiant socialinį kontekstą ir kūdikio sąveikas su globėju (dažniausiai – motina), kaip būtiną jo tolesnės raidos sąlygą, natūraliai atsiskleidžia ir šitų sąveikų *emocinis* pobūdis. Afekto, arba emocijų, vaidmuo pradiniu gyvenimo laikotarpiu yra jau seniai pastebėtas dalykas, kurio aprašymų ir interpretacijų randame S. Freudo, J. Bowlby ir daugelio kitų vaiko raidos tyrinėtojų teorijose. Pripažindami patį pirminių emocinių reakcijų faktą, jie skirtingai aiškina jų kilmę ir vaidmenį tolesnei raidai. Profesorė A. Šidlauskaitė į emocijas žvelgia „organizminių“ požiūriu, būtent, kaip jos, signalizuodamos apie organų būklę, kartu su kitais organizmo procesais formuoja individo atsakus į aplinkos poveikius, kaip atlieka elgesį motyvuojančią – jį skatinančią arba sulaikančią – funkciją. Todėl emocijos, tiksliau, ankstyviausias emocinis vaiko ir motinos ryšys, o vėliau ir kitos su aplinkos pažinimu atsirandančios vaiko emocijos, yra laikomos daugelio jo gyvenime išskylančių uždavinių sprendimo varomąja jėga.

5. Laikydamosi holistinio požiūrio, A. Šidlauskaitė mano, kad pagrindinė įvairius raidos aspektus integruojanti sąvoka yra „asmenybė“, nors profesorės darbo universitete metais pozityvistinio mokslo adeptai asmenybės sąvoką laikė miglota ir nemokslinė. *„Asmenybė – tai kūnas ir siela su visomis jų funkcijomis, t. y. visos organizmo duotybės su jų specifinėmis funkcijomis, būtinomis biologiniam išlikimui ir biosocialiniam prisitaikymui“*, – tai kertinis teiginys, kuriuo ji vadovaujasi savo akademinėje ir praktinėje veikloje. Šia samprata remiasi ir kitų jos nagrinėjamų klausimų – patologinės raidos, emocinių ir elgesio sutrikimų, mokymosi sunkumų – aiškinimas ir pagalba atitaisant sutrikimus.

Teoriniai asmenybės raidos rėmai: Ego ir Savastis

Pirmiau pateiktas A. Šidlauskaitės pasiūlytas asmenybės apibūdinimas yra labai bendro pobūdžio. Jo pakanka kasdienei vartosenai, bendraujant ne psichologijos mokslo kontekste. Tačiau psichologijos diskursas visada reikalauja detalesnės konceptualizacijos. Kiekvienam, susidūrusiam su asmenybės problema psichologijoje, yra žinoma, koks tai keblus klausimas, kurio, nepajėgdami išpainioti, kai kurie mokslininkai stengiasi apskritai išvengti.

A. Šidlauskaitė, nepretenduodama į naujos originalios teorijos autorystę ir nenorėdama tapatintis nė su viena egzistuojančia asmenybės teorija, ieško, kurie iš žinomų teorinių konstruktvų labiausiai tinka jos intuityviai suprantamai asmenybės sąvokai.

Nebūdama psichoanalitikė ir kritiškai vertindama S. Freudo teoriją, ji vis dėlto simpatizuoja dinaminei neofreudistų teorijai, tiksliau, H. Hartmano Ego psichologijai ir H. Kohuto inspiruotai, o vėliau daugelio psichoterapeutų plėtojamai Savasties psichologijai. Kaip tik šiais jų vartojamais konstruktais ji ir bando grįsti savo asmenybės ir jos raidos koncepciją.

Heinz Hartman (1894–1970) yra žinomas kaip Ego psichologijos kūrėjas. Jo plėtota teorija kitaip aiškino S. Freudo vartotą Ego sąvoką. Kaip ir S. Freud, H. Hartman pripažino, kad Ego yra asmenybės struktūros dalis, tačiau neigė, kad šio komponento paskirtis yra reguliuoti konfliktą tarp S. Freudo skirtų Id ir Superego komponentų. Pagal H. Hartmano teoriją, Ego sudaro įgūdžiai ir intelektiniai gebėjimai, kurie pradeda formotis nuo pat gimimo. Tuo remdamasis jis plėtoja ontogenetinės socializacijos idėją, kurios panašumas su J. Piaget intelekto raidos teorija ypač imponavo A. Šidlauskaitei. Jo Ego samprata pasirodė tinkama intelektui, valiai ir veiklai paaiškinti.

Neurologas ir psichoanalitikas Heinz Kohut (1913–1981), revizuodamas S. Freudo teoriją, jo Ego pakeitė savuoju Aš. Aš, arba Savastis, H. Kohuto požiūriu, yra „individo psichologinės visatos centras“, ji suteikia asmens patirčiai vientisumo ir nuoseklumo, yra jo veiksnio, iniciatyvumo centras. H. Kohut daug dėmesio skyrė Savasties plėtotei, parodydamas, kaip nuo migloto nediferencijuoto savojo Aš vaizdinio pereinama prie aiškaus ir tikslaus individualios tapatybės jausmo. Taip suprantama Savastis, A. Šidlauskaitės nuomone, yra labai svarbus ir būtinas asmenybės komponentas; traktuojamas kaip komponentas, jis negali būti tapatinamas su visuma, nors kai kurie specialistai žodžius „savastis“ ir „asmenybė“ vartoja sinonimiškai.

A. Šidlauskaitės požiūriu, jos asmenybės sampratos esmę geriausiai atskleidžia pirmiau minėtų Ego ir Savasties teorinių konstrukto derinys: Ego žymi žmogaus gyvenimą išorinėje erdvėje, elgesį, kuris pastebimas kitiems, o Savastis (Aš) apibūdina vidinę erdvę, tai, kaip mes jaučiame save, kaip vertiname, kaip nusprendžiame ką nors veikti arba nusišalinti, kaip įsisąmoniname save, pasirenkantį tam tikrus tikslus. Tokį A. Šidlauskaitės požiūrį į asmenybės raidą nusako ši jos glaustai suformuluota santrauka:

1. *Darni Ego duotybių plėtotė: supančio pasaulio percepcinių įvesčių ir paties asmens pasaulyje diferenciacija ir integracija; įsisavinimas veiksmų sistemų, kurios leidžia įvaldyti objektų pasaulį, o per įgyjamus įgūdžius ir save patį; mąstymo skatinimas arba gebėjimas susidoroti su interiorizuotais žinių turiniais.*
2. *Stiprėjantis Savasties įsisąmoninimas, kuris plėtojasi pažįstant savo kūną, kūniškąjį Aš, kaip jo prisiderinimą ir socialinio Aš tarpininką. Socialinio Aš raida reikalauja ne tik suvokti savo, kaip vieno iš daugelio, egzistenciją, bet ir įsisąmoninti atsakomybę už savo, kaip individo, ir kaip žmonių visuomenės nario, egzistenciją. (Iš Vaiko psichoterapijos seminaro programos, 1977.)*

Tarp šių asmenybės komponentų, profesorės įsitikinimu, vyksta sudėtinga intrapsichinė dinamika. Vaikui augant tobulėja paveldėtos, o paskui išplėtos Ego duotybės kartu su tais aplinkos poveikiais, kurie internalizuojami kaip savasis Aš.

Laikydamosi šių teorinių rėmų, prof. A. Šidlauskaitė nagrinėja įvairius specifinius vaiko raidos klausimus skirtingais jo amžiaus tarpsniais, atskleisdama, kaip kiekvienu atveju sąveikauja genetiš-

kai užprogramuoti biologiniai veiksniai su įvairiomis plačiai suprantamos aplinkos įtakomis. Kadangi gimusių vaikų paskiri organai ar visas organizmas būna susiformavę skirtingai, tai ir patirtį iš aplinkos, kuri taip pat yra be galo skirtinga, jie pradeda kaupti skirtingu tempu. Todėl to paties biologinio amžiaus vaikai gali labai skirtis savo patirtimi, kompetencija, o nuo to priklausantis kitų žmonių požiūris į juos gali veikti ir jų pačių savivoką bei savivertę. Visa tai ir sudaro prielaidas tiek normalios, tiek sutrikusios asmenybės raidos įvairovei.

Prenatalinė individo raida

Dauguma mūsų dienų psichologų sutaria, kad žmogaus raida prasideda ne nuo gimimo, bet gerokai anksčiau – nuo moters kiaušinėlio apvaisinimo ir taip užsimezgsio vaisiaus transformacijų motinos iščiose. Šis devynis mėnesius trunkantis procesas vadinamas prenataline raida. Mokslininkai daugiausia ją tyrinėjo kaip biologinę įvairių organų radimosi raidą, daugiausia dėmesio skirdami nervų sistemos, ypač galvos smegenų funkcijų, formavimuisi. Šiuos tyrimus veikė bendros turimos žinios apie suaugusiojo aukštąją nervinę veiklą ir bendras požiūris į žmogų tiriančius mokslus, o šie šaltiniai iki XX a. vidurio nebuvo labai palankūs ankstyvojo žmogaus raidos laikotarpio pažinimui: neurologijos ir genetikos tyrimai ryškų proveržį pasiekė tik XX a. pabaigoje, o ilgai vyravusi bihevioristinė psichologija nebuvo labai suinteresuota tokiais tyrimais ir neskubėjo pasinaudoti jų atradimais.

A. Šidlauskaitės supratimu, šiuo laikotarpiu vyksta ne tik organų formavimasis. Ji laiko, kad su pirmąja po apvaisinimo atsi-

radusia ląstele prasideda individas. Nors ir augdamas iš pradžių motinos kūne, jis pradeda savo, kaip naujos gyvos būtybės, egzistavimą.

Aš negaliu sutikti su tvirtinimu, kad embrionas yra būsimos motinos nuosavybė ar tik jos kūno dalis. Žmogui, kitaip negu gyvūnams, palikta pasirinkimo pastoti ar nepastoti laisvė. Nuo tada, kai gyvybę nešančios ląstelės pradeda naują individą, motina tampa tik svetinga arba priverstinė kūdikį priimančių namų šeimininkė. Gyvybės slėpinys ir jo skeidimasis saugioje motinos kūno teritorijoje visiškai nereiškia, kad tai yra dar kažkieno, tegu ir pačios motinos, nuosavybė (Iš paskaitos tėvams Ottawoje, 1998, spalio 21 d.)

Nesunku įsivaizduoti, kaip, dar septintajame dešimtmetyje, turėdama panašių literatūros ir dar nedidelės savo pačios klinikinės patirties suformuotų nuojautų, A. Šidlauskaitė priėmė A. Tomatiso idėją, kad žmogaus individualybė pradeda formuotis dar jam esant motinos iščiose ir kad devyni ten praleisti mėnesiai palieka įvairių išpaudų jo dar nebrandžioje, bet jau funkcionuojančioje nervų sistemoje. Nors faktas, kad maždaug nuo trečio mėnesio ima išsiskirti specializuotos organų sistemos, embriologams buvo žinomas, tik A. Tomatis atkreipė dėmesį į šiuo laikotarpiu nepaprastai svarbią ausies funkciją. Pasak šios teorijos autoriaus, vaiko klausos sistema užregistruoja įvairius garsus iš motinos kūno: jos žarnyno triukšmus, širdies dūžius, o svarbiausia – jos balsą, jo tembrą jai kalbant ar dainuojant. Jo nuomone, visai tikėtina hipotezė, kad emociniai ryšiai su motina formuojasi kaip tik šiuo laikotarpiu ir išspaudžia į vaiko nervų sistemą dar prieš jam gimstant. Su tuo gali būti siejamas ir vėliau atsirandantis vaiko noras arba vengimas klausyti.

Nagrinėdamas ausies ir klausos sistemos formavimąsi, A. Tomatis detaliai parodė ne tik anatomicinę jų raidą, bet daug dėmesio skyrė ir nervinių takų, išsišakojančių įvairiuose organuose ir sujungiančių juos su centrine nervų sistema, susidarymui. Labai svarbią funkciją, pasak A. Tomatiso, atlieka nervas klajoklis, kuris pereina per visus gyvybinius organus – virškinimo, kvėpavimo, vidurių – ir visus jų siunčiamus signalus perduoda į didžiųjų pusrutulių žievę. Kadangi jis, kaip ir klausos nervas, formuodamiesi iš užuomazginės plazmos, yra labai arti vienas kito, jų funkcijos sąveikauja ir iš dalies sutampa: nervas klajoklis atlieka tam tikrą funkciją vėliau susiformuojančiame kalbėjimo mechanizme, jo funkcionavimu aiškinamas kalbos dinamikos visceralinis komponentas.

Nors prenatalinė raida daugiausia yra nulemta paties organizmo vidinių dėsnų, pasireiškiančių tuo, kad, H. Wernerio žodžiais, „nuo globalių nediferencijuotų būsenų pereinama prie vis didesnės jų diferenciacijos ir hierarchinės integracijos“, gemalo raidą veikia ir išorinė aplinka. Kitaip sakant, jau šiuo laikotarpiu besiformuojantis organizmas sąveikauja ne tik su vidine, bet per motiną – ir su išorine aplinka. Kadangi ne visi jį veikiantys veiksniai yra palankūs, susidaro ir įvairios fizinės bei psichinės, ryškesnės ar ne tokios ryškios patologijos prielaidos. Kai kurias su kalbėjimu susijusias prenatalinio laikotarpio patologijas apraiškas dar apžvelgsime vėliau.

Naujagimis ir tolesnė jo raida

Labai ryškus anksčiau prasidėjusios individo raidos pokytis įvyksta gimimo metu. Daugelio dabartinių tyrinėtojų nuomone, gimimas kūdikiui, kai staigiai keičiasi gyvenimo sąlygos ir aplinkybės,

yra traumuojantis įvykis. Pereiti į nepažįstamą ir gąsdinantį išorinį pasaulį, susieti jį su buvusiomis sąlygomis padeda tik pažįstamas motinos balsas. Kelias pirmąsias savaites kūdikis yra į gemalą panašios būsenos.

Jis miega, valgo ir atsako tik į motinos balsą, kurio išspaudas jo nerviniuose takuose buvo padarytas prieš kelis mėnesius iki gimimo. (Iš paskaitos tėvams Ottawoje, 1998, spalio 21 d.)

Nors kai kurios naujagimio organizmo sistemos jau yra susiformavusios ir koordinuojamos tarpusavyje cheminių bei elektrinių signalų, tyrinėtojai vadina jį „neužbaigtu kūdikiu“, „išoriniu embrionu“ ir panašiai.

Tolesnei tiek fiziologinei, tiek psichinei vaiko raidai vis didesnę įtaką ima daryti išorinė aplinka, kuri savo ruožtu yra specifiskai žmogiška, pasireiškianti ne tik tiesioginiu įvairių energijos šaltinių, bet ir civilizacijos bei kultūros suformuotų dalykų poveikiu. Gimęs kūdikis, jau turintis tam tikrą organizmo parengtį ir savo gyvybinius poreikius, turi būti „įkultūrintas“, t. y. jis turi tapti žmonių visuomenės nariu. Norėdami geriau suprasti šį sudėtingą procesą, mokslininkai sąlygiškai skiria kelis ontogenezės aspektus: fizinį, kognityvinį, socialinį emocinį, arba asmenybės raidos. Kaip minėjome, išigilinę į vieną kurį aspektą, tyrinėtojai dažnai pamiršta realų kitų aspektų buvimą ir vienpusiškai interpretuoja bei sureikšmina savo tyrimų srities duomenis.

Prof. A. Šidlauskaitė, mėgindama suprasti, kaip vyksta tas protingo žmogaus tapsmas, kaip integruojami į visumą tokie skirtingi fizinio, socialinio ir kultūrinio pasaulio poveikiai biologinės prigimties organizmui, priėjo prie išvados, kad vienas svarbiausių psichikos vientisumą laiduojančių dalykų yra *gebėjimas kalbėti*.

Jos nuomone, polinkis komunikuoti yra įgimtas. Motinai organizuojant bendravimo situacijas, kūdikio imlumas kalbai pradeda reikštis nuo pat pirmųjų gyvenimo dienų kartu su kitomis sensorinėmis ir motorinėmis aplinkos pažinimo ir derinimosi prie jos funkcijomis. Nuo pradinių emocinio pobūdžio vokalizacijų vaikas pamažu pereina prie žodžių, kaip daiktų vardų, vartojimo. Žodiniai simboliai jam tampa patirties internalizavimo priemone. Plėtodamasi kartu su kitomis kognityvinėmis funkcijomis, kalba laiduoja galimybę atitrūkti nuo to, kas konkrečiu ir apčiuopiama, ir taip tampa abstraktaus mąstymo įrankiu.

Kalbėjimas yra ir savęs, savo elgesio, savo impulsyvumo kontroliavimo priemonė. Tikslingi, intencionalūs veiksmai yra planuojami, apmąstomi prieš veikiant; atsisakoma arba atidedama tai, kas yra susiję su nedelsiamu poreikių tenkinimu. Tai susiję su vidinės kalbos veikimu, kuri, kaip ir išorinė, būtų negalima be sudėtingos viso organizmo veiklos. Kadangi kalba padaro žmogų tuo, kas jis yra, – gebančia abstrakčiai mąstyti būtybe, protingu žmogumi, asmenybe, – kalbai ir kalbėjimui A. Šidlauskaitė skiria ypatingą vaidmenį, su šios srities problemomis, kaip matysime vėliau, siejasi ir didelė jos, kaip praktiškai dirbančios psichologės, veiklos dalis.

Kalbos ir mąstymo raidos bruožai

Kalba yra tokia sistema, kuriai būdingas grįžtamasis ryšys tarp to, kas internalizuota, ir to, kas artikuliuojama: kalbą sudaro ne tik tai, ką žmogus sako, bet ir tai, ką jis žino. (Iš paskaitos Ottawos psichologijos mokyklos akademinei bendruomenei, 1979, kovo 9 d.)

Kalbos ir kognicijos raida, A. Šidlauskaitės įsitikinimu, taip pat turi būti aiškinama siejant su vientiso ir nuolat kintančio organizmo raida.

Štai keletas profesorės tezių apie kalbą iš studentams 1972 m. skaitytų paskaitų konspekto:

- *Kalbėjimas nėra organo funkcija... Visas organizmas yra įtrauktas į kalbėjimo procesą. Kvėpavimas, burna, sudėtingas judėjimas, pasireiškiantis iš pradžių orientacinėmis reakcijomis, o vėliau intencionalia veiksmų sistemų mobilizacija, dalyvauja kalbėjimo procese.*
- *Artikuliavimas yra subtiliausias „žaismas“ su trimis – burnos, gerklės, nosies – ertmėmis. Liežuvis kontroliuoja šių ertmių angas, kad būtų ištarti balsiai, ir nutraukia oro tėkmę įvairiose vietose, formuojant priebalsius...*
- *Komunikavimo dinamika išsiskleidžia nuo poreikių patenkinimo lygmens iki afektyvių saitų, arba simbiotinio susitapatavimo su motina, psichosocialinio ir imituojamojo mokymosi ir galiausiai iki kognityvinio išitraukimo...*
- *Susitapatinimas yra simbiotinio ryšio produktas, ir tai įvyksta pirmaisiais gyvenimo metais, kai kūdikis yra visiškai priklausomas nuo jį globojančio suaugusiojo... Susitapatinimas kyla iš suvokimo, kuris yra organizmo reakcija ir kartu visada sudėtingas potyris, apimantis organizmo judesius, palaikančius dėmesį dirgikliui. Atsakydamas į motinos balsą, kai jis glamonėja jo odą, vaikas jos garsus susieja su savo interocepciniais potyriais... Jis šiuos garsus apgaubia emocijų srautu ir atsako į juos siekiančiais gestais, čepsėjimu, šypsena...*
- *Psichosocialinis aspektas, imituojamasis mokymasis gali pasireikšti tada, kai vaikas atjunkomas nuo motinos ir atranda*

tikrovę arba savąjį Aš. Vaikas „atranda“ save, kai, paliktas vienas, vokalizuoja sau. Jį pastiprina suaugęs asmuo, apdovanojdamas ir padėdamas lavinti tų garsų skleidimą. Tam tikri garsai ir jų tipai pabrėžiami ir išsikristalizuoja kaip prasmingos fonemos... Pirmosios, simbiotinio ryšio pakopos, metu, motinos balsas ir vokalizacijos skatino vaiką. Antrosios, psichosocialinio ryšio pakopos, metu vaiko fonemos ir intonacijos, veikiant grįžtamajam ryšiui, formuoja jo klausą ir leidžia eksperimentuoti su savo artikuliacijos aparatu.

- *Kognityvinis kalbėjimo aspektas reiškia, kad vaikas ima valdyti tikrovę. Apie aštuntą mėnesį jis ima suprasti priežasties ir padarinio ryšį. Nuo tada, kai pradeda vaikščioti, iki trejų metų vaikas labai aktyviai tyrinėja objektų pasaulį ir mėgina susiorientuoti erdvėje. Jis viską nuspalvina savo emocijomis. Visi daiktai ir žmonės, su kuriais jis bendrauja, vertinami pagal tai, kokią jausmą sukelia. Šiuo įtemptu laikotarpiu vaikas atskleidžia, kad visi daiktai turi vardus. Kadangi visi daiktai vaikui yra daug daugiau, negu gali apimti ar išreikšti vardas, jis tai išreiškia žodžiais – sakiniais. Intonacija ir akcentas atlieka tarinių ir kitų sakinio dalių vaidmenį. Kognityvinis elementas sujungia proto, arba intelektines, įgijas ir iki tol lygia greta plėtojamas vokalizacijas su socialiai determinuotomis fonemomis, kurios nuo šiol tampa morfemomis... Semantinės arba objektyvios reikšmės pradeda vaidinti svarbiausią vaidmenį, o tai reiškia, kad kalbėtojas – vaikas – pasiekė tokią psichinės brandos pakopą, kai suvokia kitą ir save sąveikaujančius. Ryšys tarp veikiančiojo ir veikiamojo turi būti sąmoningai valdomas. Kalbantysis turi turėti ketinimą komunikuoti, o ne tik siekti patenkinti poreikius. Poreikių patenkinimo priemonė –*

žodis, kaip tarpininkaujantis įrankis, – turi būti suvokiamas kaip objektyviai duotas poreikiams tenkinti ar tikslui siekti.

- *Kalbantysis yra subrendęs tai pasiekti, kai geba: 1) atidėti reikmę, prislopinti arba kontroliuoti sužadšinimą; 2) nukreipti dėmesį į tai, apie ką nori pranešti; 3) ištraukti į įrankio – sakinio, kuris yra minties eksternalizacija, – konstravimo procesą. Mąstymas yra išorinės tikrovės, interiorizuoto objektyvaus pasaulio valdymas; jis taip pat apima erdvinius ir priežastinius ryšius. Kalbėjimas – tai „sudaiktinto“ turinio suteikimas tam tikriems garsų vienetams, fonemų pavertimas morfemomis. Visas šis sudėtingas tikrovės reprezentacijų suliejimas su laike išsidriekiančiu garsų srautu vyksta viduje, sąmonėje. Atrodo, tarsi tuos du procesus – tikrovės kategorizavimą bei tvarkymą ir garsų vienetų nuosekliame jų sraute užkodavimą ir iškodavimą – „valdo“ kažkoks koordinatorius... Tai prote vykstantis vidinis diskursas. Iš tiesų, tai siejasi su žmogaus smegenų specializacija. Dešinysis pusrutulius išsaugo erdvinės sąrangos suvokinius bei įspaudus ir tiesioginę proprioceptorių kontrolę, o kairysis atsako už garsinių pranešimų iškodavimą ir užkodavimą... Taigi, pažinimas prasideda nuo erdvinio suvokimo ir tyrinėjimo, priežasties ir padarinio ryšių atskleidimo (...) ir yra pirmiausia sensorinio motorinio modalumo. Kalbėjimo pradžia – organizmo savasties išsąmoninimas; nuo emociškai įkrautų interocepinių arba su poreikiais susietų potyrių – į propriocepinį – artikuliacinį grįžtamąjį ryšį... Kalbantysis vienu metu turi veikti su dviem pasauliais: vidiniu ir išoriniu. (Iš paskaitų ciklo „Kas yra skaitymas“, skaityto Ottawos universiteto studentams 1972 m.)*

Šiomis tezėmis perteikta visa prof. A. Šidlauskaitės požiūrio į kalbą ir kalbėjimą bei jo raidą esmė. Iš jų matyti, kaip originaliai ji susieja nuo pirmųjų kūdikio vokalizacijų prasidedančią kalbos raidą su emocijomis, savęs ir išorinio pasaulio suvokimu ir vis sudėtingesnių jo aspektų pažinimu. Visa tai vyksta bendravimo su kitais žmonėmis kontekste, veikiant įvairiems mokymosi mechanizmams. Šį požiūrį į kalbą puikiai atliepia A. Tomatiso klausos teorija.

A. Tomatiso „organizminė“ klausos teorija

A. Tomatis teigia, kad kalbėjimas yra panašus į grojimą koku nors instrumentu, tik šiuo atveju instrumentas yra visas kūnas, o svarbiausia jo dalis – klausos sistema. Aiškindamas tai, A. Tomatis pasitelkia „kūno vaizdo“ sąvoką. Tai tam tikras savo kūno galimybių pažinimas, galėjimas naudotis juo kaip instrumentu, tinkamu saviraiškos poreikiams projektuoti. Pažindamas savo kūną žmogus žino, kaip juo naudotis žaidžiant tenisą ar grojant pianinu – atstumo įvertinimas ar klavišo spūdis įvyksta automatiškai ir lengvai. Savo kūno pažinimas yra būtinas ir kalbėjimui, o tai reiškia, kad susiformuoja nervinės jungtys tarp įvairių organizmo dalių, kurios dalyvauja tariant žodžius. Jei žmogaus raida normali, jos netrikdo stresai, nerimas, ir sąveika su aplinka yra harmoninga, kūno vaizdas formuojasi savaime.

Anot A. Tomatiso, ypatingą vaidmenį kalbėjimo procese atlieka klausos sistema. Jis, kaip minėjome, disponuoja duomenimis, kad dar prenataliniu laikotarpiu tarp embriono burnos ir ausies susiformuoja glaudūs raumeniniai ir nerviniai ryšiai. Trijų mėne-

sių kūdikis jau skleidžia garsus, girdi juos ir kartoja. Tai rodo, kad vyksta audiovokalinis sąlygojimas: susidaro ryšiai tarp gebėjimo skleisti garsą, ausimi jį suvokti ir vėl pakartoti. Tai reiškia, kad ausis ne tik priima garsus, bet ir kontroliuoja to, kas sakoma, tėkmę, reguliuoja kalbančiojo balsą. Taigi savęs klausymasis ir girdėjimas yra labai svarbus veiksnys, užtikrinantis ne tik sakomo žodžio artikuliaciją, bet ir dainuojamo garso tinkamumą.

Tačiau vaikas girdi ne tik save, bet ir kitus, visų pirma, motiną, kuri dažnai imituoja vaiko tariamus garsus. Taip vaikas atranda „kitą balsą“. Nagrinėdamas šį klausimą, A. Tomatis atkreipia dėmesį į tai, kad kiekvienai nacionalinei kalbai būdingi tam tikri garso dažniai. Vaikas, girdėdamas tam tikrą kalbą nuo gimimo, įpranta prie tai kalbai būdingų dažnių, *išmoksta jų klausytis*. Jei gu aplinka yra bauginanti ar nemaloni, ausis gynybiškai gali regresuoti prie savo pirminės automatinio girdėjimo funkcijos. Tas pats dėsnis tinka ir aiškinant svetimos kalbos mokymąsi, nesvarbu, kokio amžiaus būtų besimokantis asmuo. Iš pradžių žmogus yra „kurčias“ kitos kalbos dažniams. Kad išmoktų svetimą kalbą, jis turi įpratinti ausį prie tai kalbai būdingų dažnių, įgyti gebėjimą juos išskirti ir išgirsti. Taigi ir šiuo atveju intencionalus klausymas yra būtinas. Dainuojančio žmogaus balsas taip pat neturi tų dažnių, kurių negirdi jo ausys. Pakanka, kad ir dirbtinai blokuojant kai kuriuos dažnius, pakeisti girdėjimą, ir tuojau pat pasikeičia balsas. Šiuos savo atradimus, kuriuos prof. A. Šidlauskaitė laiko genialiais, A. Tomatis pritaikė praktiškai – sukūrė klausos treniravimo įtaisą. Šį įtaisą – elektroninę ausį – naudojo pats, gydydamas operos solistų profesines negales ir padėdamas disleksijos kamaujamiems vaikams. Vėliau jį pradėjo naudoti A. Tomatiso moki-

niai, o dabar jis taikomas jau daugelyje viso pasaulio laboratorijų. Apie tai plačiau pakalbėsime kitame skirsnyje.

Klausos sistemos veikimą A. Tomatis analizuoja keliais lygmenimis. Jis daug dėmesio skiria lateralizacijai – dviejų ausų ir dviejų smegenų pusrutulių funkcijoms klausymo metu. Aišku, kad viena pagrindinių ir evoliuciškai seniausių binauralinės klausos funkcijų yra garso, ypač keliančio pavojų, lokalizacija, jo vietos erdvėje nustatymas. Tačiau, bėgant laikui, ši funkcija kito ir specializavosi. Dabartiniame žmoguje ši vaidmenį atlieka tik viena, *dominuojanti* ausis, ir tai paprastai yra *dešinioji* ausis. Ji perduoda informaciją į kairįjį smegenų pusrutulį, į tą žievės sritį, kur analizuojami ir įprasminami garsai. Šią funkciją A. Tomatis vadina *klausymu*, skirdamas ją nuo girdėjimo funkcijos. Kairysis smegenų pusrutulis, kaip jau seniau yra patvirtinę daugelis kitų tyrinėtojų (R. Sperry, M. Gazzaniga ir kt.), vaidina svarbiausią vaidmenį apdorojant kalbinę informaciją. Pristatydama A. Tomatiso teoriją ir jo aiškinimą, kodėl dešinioji ausis klausant yra svarbesnė, A. Šidlauskaitė savo apžvalgoje (1974, p. 63) rašė:

A. Tomatis, aiškindamas šį reiškinį, remiasi organizmu ir jo fiziologine dinamika. Net jei šio požiūrio nelaikysime labai originaliu, jis vis dėlto yra drąsus, nes akivaizdūs anatomiciniai požymiai iki šiol buvo nagrinėjami tik struktūriniu ir niekada nebuvo aiškinami funkcinio atžvilgiu.

Toliau profesorė atkreipia dėmesį į tai, kaip A. Tomatis aiškina pusrutulių funkcinės asimetrijos klausimą. Kaip „organizminio“ požiūrio atstovas, jis pabrėžia, kad anatomicškai vienodų pusrutulių funkcijų specializacija (asimetriškumas)

yra nulemta visceralinės organizmo dalies, priklauso nuo iš ten smegenis pasiekiančios asimetriškos nervinės informacijos. Tai susiformuoja dar iki gimstant, t. y. ankstyvuju embriono laikotarpiu, ir siejasi su anatomine dviejų grįžtamųjų nervų asimetrija: nors plaučių ir skrandžio nervo abiejų atšakų paskirtis yra vienoda – nerviškai suaktyvinti gerklas – tai vyksta skirtingais takais, nes dešinysis nervas yra trumpesnis ir nerviniai impulsai juo perduodami greičiau. Tad ir dešinioji ausis, anot A. Tomatiso, dažniausiai yra vyraujanti dėl to, kad jos padėtis šiuo požiūriu yra palankesnė. Toks klausos „dešiniapusiškumas“ prisideda prie to, kad ir visa dešinioji kūno pusė tampa vyraujanti. Daugybė duomenų patvirtina, kad įvairios kultūros ir civilizacijos yra buvusios ir dabar tebėra dešiniarankės. Taigi funkcinis pusrutulių skirtingumas, kuris vaikui susiformuoja gerokai vėliau, yra ne kas kita, kaip jo pamatą sudarančio organizmo asimetriškumo apraiška. Susiformavusi pusrutulių specializacija pasireiškia tuo, kad kairysis pusrutulis kontroliuoja sensorinius laukus, paverčia sensorinius duomenis sąmone ir perduoda šiuos impulsus už motoriką atsakingoms sritims, kurios savo ruožtu šias įvestis paverčia valingais veiksmais. Jis daugiausia kontroliuoja kalbos vartojimą ir abstraktų mąstymą. Dešinysis pusrutulis yra atsakingesnis už nesąmoningą, organinį kūno aspektą. Taigi jie ne griežtai pasidalija šias funkcijas, bet vienas pusrutulis yra viršesnis už kitą kontroliuojant gnostines (pažinimo), o kitas – somatines funkcijas. Jų abipusė sąveika yra harmoningų asmens veiksmų, jo savivokos, vidinės darnos pamatas.

Vaiko socializacija ir asmenybės raida

Pripažindama, kad dar iki gimimo gemale jau glūdi būsimas asmuo, jo ar jos asmenybė, kad unikalus genų rinkinys lemia spontanišką psichinių bruožų pasirodymą žmogui gimus, prof. A. Šidlauskaitė taip pat pripažįsta, kad aplinkos, leidžiančios genetinei programai realizuotis, vaidmuo yra labai svarbus, o galimos įgimtų ir įgyjamų dalykų sąveikos labai sudėtingos. Pavyzdžiui, net ir turėdamas įgimtą predispoziciją kalbai, vaikas ne visada išmoksta gimtąją kalbą taip, kad galėtų jos padedamas internalizuoti savo patirtį, reikšti mintis, praturtinti save kultūros pasaulio pažinimu. Profesorės nuomone, jei vaiką globojantys asmenys „nepateikia vaiko ausims tinkamų dirgiklių, nesupažindina su kalbos vartojimu ir jos meile“, jei vaikas yra traktuojamas kaip kambarinis gyvūnėlis ar lėlė, jo organizmas tenkinasi patogia fizine egzistencija, ir vaikas nededa pastangų tobulinti save ar aplinką. Tokio vaiko bėdos ypač išryškėja jam pradėjus lankyti mokyklą.

Žmogaus kūdikis, palyginti su kitų žinduolių jaunikliais, gimsta gerokai bejėgiškesnis, daug labiau ir ilgiau būna priklausomas nuo suaugusiųjų. Nors jis gimsta kaip socialinė būtybė, dar turi išmokti žmogui, kaip biologinės rūšies atstovui ir kaip tam tikros kultūrinės grupės nariui, būdingo elgesio. Prisimenant J. Ecclesą, „kūdikis turi žmogaus smegenis, bet jo 2-ojo pasaulio patirtis yra visiškai rudimentinė, o 3-iasis pasaulis jam nežinomas“ (Eccles, 1989, p. 220). Taigi jis turi būti įkultūrintas arba socializuotas, kad taptų asmeniu, o per tai ir individualia nepakartojama asmenybe. Apibūdindama šį reiškinį, A. Šidlauskaitė viename iš savo paskaitų konspektų rašė:

Socializacija reiškia, kad individas pripažįsta grupės, kurioje auga, normas ir vertybes kaip savo vidinę motyvaciją, kuri reikalauja priderinant savo elgesį prie grupės elgesio, kartais sulaikant savo impulsus, kartais stengiantis būti panašiam į kitus.

Mokymasis, kuris gali būti neformalus ir formalus, reiškia medžiagos asimiliavimo procesą, arba, kitais žodžiais, organizmą veikiančio turinio pavertimą individo proto, arba Ego, dalimi. Kad tai įvyktų, anot profesorės, reikia bent jau šių dviejų sąlygų: viena vertus, organizmo parengties – atitinkamo fizinio pajėgumo ir perceptinių gebėjimų diferencijuotai priimti ir apdoroti įvairius dirgiklius; antra vertus, būtini organizmo brandos lygį atitinkantys poveikiai. Jei bet kuri iš šių sąlygų pažeidžiama, galima laukti nepageidautinų padarinių. Pavyzdžiui, jei aplinkos poveikiams tarpininkaujantis suaugusysis pateikia vaikui pernelyg sudėtingus pagal jo brandą poveikius, vaikas negali jų įsisavinti ir paversti savo psichikos turiniu; jei jam siūlomos tokios vertybės ir tikslai, kurių asimiliacijai jis nėra subrendęs, jis juos priima ne kaip asmenines, bet kaip tėvų vertybes. Dažnai tai tampa įvairių elgesio problemų priežastimi, paskata maištauti prieš visuomenę. Jei pažeidžiama kita mokymosi sąlyga – individas yra pasirengęs, bet negauna reikiamų poveikių, socialinės normos jam nepateikiamos, – ima vyrauti jo organizmo poreikiai, domėjimasis tik savimi, pasipūtimas.

Svarbiausios socialinį gyvenimą reguliuojančios vertybės, pasak A. Šidlauskaitės, susijusios su suaugusiojo ir vaiko, santykių su bendraamžiais ir lytinių vaidmenų sritimis. Čia išryškėja tokios vertybės:

- 1) suaugusio individo atsakomybė prieš mažą, nelaimingą, silpną;

- 2) bendradarbiavimas su kitais visuomenės nariais, pilietiškumas;
- 3) vyriškumas ir moteriškumas, arba vyro ir moters vaidmenų atitikimas lyties ypatumus.

Plačiau nagrinėdama individualius vyriškumo ir moteriškumo sampratos formavimosi ypatumus, ji atkreipia dėmesį į tuos šio proceso aspektus, kurių analizės nerandame vyraujančioje šiai problematikai skirtoje literatūroje. Kaip psichopatologijos specialistė, profesorė pažymi, kad abiejų lyčių jaunuoliai dažnai turi su vyriškumo ir moteriškumo sritimi susijusių bendravimo ir elgesio problemų. Mėgindama suprasti tokių atvejų kilmę, ji analizuoja nuo ankstyvos vaikystės vykstantį socializacijos procesą ir prieina prie išvados, kad suaugusieji, kurie pateikia savo kultūrinės grupės vertybes ir normas, daro tai, neatsižvelgdami į keletą svarbių dalykų: 1) Berniukų ir mergaičių organizmai nevienodai bręsta ir skirtingais amžiaus tarpsniais nevienodai reaguoja į tuos pačius aplinkos veiksnius. Suvokiant daiktus, žmones, situacijas, išryškėja skirtingas jų jautrumas, imlumas bei atrenkamumas, todėl jie įgyja skirtingą net ir tos pačios aplinkos patirtį. 2) Dažnai vaikui pateikiamas skatinimas, neatitinkantis jo biologinio ir psichinio subrendimo ir tuo pagrindu kylančių poreikių. Kai vaikas dėl savo brandos lygio negali asimiliuoti to, ką į jį projektuoja suaugusieji, jam gresia tam tikro lygmens elgesio fiksacija. Pavyzdžiui, berniukams dažna tokia ankstyvos vaikystės fiksacija, kai berniukas save suvokia kaip mažą mamytės sūnelį ir bijo bet kokios rizikos; mergaitės neretai tampa egocentriškos, besirūpinančios tik savo fiziniu grožiu ir tuo bandančios patraukti kitų dėmesį.

Taigi, jei skatinimas iš aplinkos, pateikiant vaikui atitinkamus tikslus, yra per ankstyvas arba, priešingai, per silpnas pagal jo in-

dividualios brandos lygį, tai sukelia tam tikrą asmenybės disharmoniją, neadekvačią savivoką, gali lemti ir kitus asmenybės sutrikimus.

Todėl nepaprastai svarbus vaidmuo tenka už vaiko asmenybės ugdymą, jo neformalų ir formalų mokymą atsakingiems tėvams, mokytojams ir kitiems visuomenės nariams, kuriems tarpininkaujant, vaikas patiria aplinkos poveikius.

Svarstydamą šiuos klausimus ir visada turėdamą galvoje jų reiškimosi praktiką, A. Šidlauskaitė negalėjo nepastebėti žymios italų pedagogės Marijos Montessori veiklos. Dar studijuodama Vytauto Didžiojo universitete, 1933 m., Agota išgirdo šį vardą ir tai, kad kai kuriuose Lietuvos vaikų darželiuose jau bandoma diegti šios italų pedagogės darbo metodą. Italijoje A. Šidlauskaitei tiesiogiai susipažinti su M. Montessori neteko, nes 1936 m., įsigalėjus ten fašistiniam režimui, ji emigravo į Angliją, o vėliau gyveno įvairiose pasaulio vietose, kurdamą vaikų globos ir ugdymo įstaigas. Su jos darbais A. Šidlauskaitė išsamiai susipažino jau dirbdama Ottawos universitete, kai, sumaniusi steigti Vaiko studijų centrą, atidžiai perskaitė tuomet jau anglų kalba išleistus visus vienuolika M. Montessori pedagogikos tomų. Daugelis italų pedagogės idėjų tapo A. Šidlauskaitės psichoterapinio darbo pamatu, buvo kūrybiškai pritaikyta tiek Vaiko studijų centro darbe, tiek vėliau Ventos parengiamojoje mokykloje. Kuo ypatinga ir artima buvo M. Montessori profesorei Agotai?

Sąsajos su Marijos Montessori vaiko ugdymo sistema

M. Montessori (1870–1952) buvo viena pirmųjų moterų, baigusią Romos universitete medicinos mokslus. Pradėjusi dirbti psichiatrijos klinikoje su psichiškai sutrikusiais vaikais ir kantriai, su meile taikydama tam tikrus jų lavinimo būdus, pasiekė įspūdingų rezultatų. Tai ją atvedė prie kitos idėjos, – kad panašūs metodai turėtų būti naudingi ir sveikiems vaikams, kurie dažnai pasiekia kur kas mažiau, negu iš tiesų galėtų. Pradėjusi aktyviai domėtis ir studijuoti pedagogiką, M. Montessori atskleidė daugybę tradicinės švietimo sistemos trūkumų. Galvodama apie keistinus dalykus, ji pirmiausia atkreipė dėmesį į ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymą. Idėjos, kaip, jos žodžiais, „pažadinti vaiko sieloje miegantį žmogų“ buvo įgyvendintos jos plačiai pagarsėjusiuose „vaikų namuose“. „Vaikų namai“, arba „mokykla namie“, – tai vieta, kur vieno gyvenamojo kvartalo šeimos darbo metu palieka savo 3–7 metų vaikus globoti profesionaliai, savo darbą išmanančiai ir jį mėgstančiai, tame pat name gyvenančiai auklėtojai. Pirmieji tokie „vaikų namai“ buvo įsteigti Romoje 1907 m. sausio 6 d. vieno skurdaus darbininkų kvartalo vaikams. Visas namų (tai maždaug atitiktų mūsų šią laiką vaikų darželį) interjeras buvo įrengtas taip, kad atitiktų estetikos ir higienos reikalavimus ir atlieptų ikimokyklinukų poreikius. Svarbiausi principai, kuriais turėjo remtis „vaikų namai“, – tai laisvė ir savarankiškumas, kurių stygių tradicinėse vaikų auklėjimo įstaigose daugiausia kritikavo M. Montessori. Nors šiuos principus įgyvendinti nebuvo lengva – tai reikalavo specialiai parengtų ir savo darbui atsidavusių mokytojų – „vaikų namų“ veiklos rezultatai buvo puikūs ir akivaizdūs. Garsas apie

juos greitai sklido pasaulyje ir analogiškos vaikų ugdymo įstaigos paplito daugelyje Europos šalių ir JAV.

Vienas iš svarbių M. Montessori pedagoginio metodo sėkmės veiksnių, be abejo, buvo psichologijos žinios, kurios, beje, jai kuriant pirmuosius „vaikų namus“, iš esmės rėmėsi W. Wundto fiziologine psichologija ir jos pačios stebėjimais bei išvalgomis apie vaiko raidą. Ypač svarbia ji laikė ankstyvąją vaiko raidą, kurios eiga, jos nuomone, iš esmės lemianti suaugusiojo asmenybę. Du laikotarpiai – nuo gimimo iki 3 metų ir nuo 3 iki 6 metų – yra tie, kai, M. Montessori nuomone, dedami žmogaus intelekto, asmenybės, moralumo pamatai. Pasak jos, 2,5–3 metų vaikas jau nebeturėtų būti ribojamas vien namų aplinkos, jis jau yra pasirengęs pažinti platesnį ir sudėtingesnį pasaulį, ypač jei šis yra mažų matmenų, vaikui pasiekiamas ir aprėpiamas.

Pats svarbiausias dalykas, į ką ji atkreipė dėmesį, – tai vaiko *aktyvumas*, jo *pažinimo poreikis*. Judesiais ir veiksmais sąveikaudamas su jam pasiekiamais objektais ir taip įgydamas sensorinių potyrių, vaikas nepaliaujamai tyrinėja aplinką, spontaniškai įgydamas vis daugiau žinių, kurios toliau taikomos naujose situacijose. Ši aktyvi patirtis veikiant su aplinkos objektais būtina vaiko proto plėtrai, ji padeda protui transformuoti jo paties struktūras. Jei kūdikis dėl kokių nors priežasčių neturi pakankamai kontaktų su aplinka, tikėtini įvairūs jo psichikos sutrikimai.

Kitas su šiuo susijęs dalykas, kurį pastebėjo M. Montessori, – tai veiksmų *kartojimas*. Kartodamas tuos pačius veiksmus, vaikas pats ištaiso savo suklydimus, išmoksta tuos veiksmus atlikti. Jiems paliekant pėdsakus centrinėje nervų sistemoje, formuojasi vaiko atmintis.

Ne mažesnę svarbą M. Montessori teikė aplinkai, kurioje reišiasi vaiko aktyvumas. Jos įsitikinimu, veikiant su aplinkos objektais, kurie turi savo vietą erdvėje, kur atliekant užsibrėžtą veiksmą reikia laikytis tam tikros tvarkos ar eiliškumo, formuojasi vaiko savikontrolė ir kantrybė. Todėl M. Montessori savo kuriamuose vaikų namuose daug dėmesio skyrė aplinkos tvarkingumui, pastovumui, manydama, kad tai išspaudžia į vaiko protą ir formuoja jo asmenybę. Namai, kurie, pagal jos idėją, yra vieta, kur vaikai gyvena, turėjo parengti juos mokytis, o ne mokyti tradicinėje mokykloje dėstomų dalykų ar rūpintis specifinių įgūdžių įtvirtinimu. Vaikai patys mokosi augdami ir brėsdami, jų nereikia specialiai mokyti, – buvo įsitikinusi ši pedagogė. M. Montessori manymu, svarbiausia, kad gerai pasirengusi, vaiką mylinti pedagogė, bendraudama su vaiku, leistų jam kartu dirbti, ir tokiu būdu pažįstama aplinka padėtų įgyti mokymosi gebėjimų, ugdytis savivoką ir empatiją.

Prof. A. Šidlauskaitė, labai vertinusi M. Montessori pedagoginę patirtį, yra apmaščiusi ją ir įvertinusi iš savo laiko psichologijos pozicijų. Tarptautinėje konferencijoje skaitytame pranešime „Vaikas M. Montessori idėjų ir pedagogikos požiūriu – kaip tai dera su dabartinėmis raidos psichologijos tendencijomis“ (1996) A. Šidlauskaitė teigia, kad M. Montessori stebėjimų išvalgas apie jos įvardytą „absorbuojantį protą“ patvirtina visiems žinoma J. Piaget intelekto raidos teorija. Jis svarbiausiu intelekto raidos veiksniumi, jo išėties tašku taip pat laikė veiksmą, kuris yra tyrinėjimo, žinių, patirties pamatas. J. Piaget teorija, postuluojanči lankstaus, plastiško organizmo ir kintamų aplinkos sąlygų sąveiką bei susiderinimą, kitais terminais konceptualizuoja M. Montessori dažnai intuityviai aptiktus empirinius pažinimo proceso dėsningumus. Tačiau J. Piaget neskyrė dėmesio pažįstančiojo asmenybei, indi-

vidui, kuris, įgydamas žinių, įsisąmonina ir save, savo santykį su užduotimi, su sėkme ar nesėkme. O štai M. Montessori žvelgia į vaiką kaip į save jaučiančią, savąjį Aš įsisąmoninančią būtybę, kurios savastis pradeda formuotis labai anksti, nuo pirmųjų gyvenimo mėnesių. Šioms jos idėjoms visiškai atliepia J. Eccleso ir K. Popperio idėjos apie tris pasaulius. J. Eccles ir kiti smegenis tyrinėjantys šių laikų neurologai mėgina savo mokslo duomenimis pagrįsti, kad su savastimi siejama savimonė (2-asis pasaulis) formuojasi santykiuodamas su 3-uoju – kultūros – pasauliu.

Negalima nepaminėti ir to, kad prof. A. Šidlauskaitei buvo labai artima ir bendra M. Montessori pasaulėžiūra, kurią A. Šidlauskaitė yra pavadinusi gamtine teologija. M. Montessori raštuose dažnai kalbama apie žmogaus dvasią, pabrėžiamas jo kilnumas, pašaukimas būti visatos kūrimo bendrininku.

VAIKO PSICHOPATOLOGIJA

Kaip jau žinome, jaunai Vytauto Didžiojo universiteto absolventei Agotai Šidlauskaitei, 1936 m. atvykusiai stažuoti į Milano katalikiškąjį universitetą, pasiūlyta specializacija buvo vaiko psichopatologija. Nuo to laiko šios srities klausimai – jos apmąstymų, ieškojimų, nerimo ir vilčių objektas. Įpratusi visada mąstyti dialektiškai, kiekvienam klausimui ieškoti platesnio konteksto ir sąsajų su kitais klausimais, ji ir psichopatologiją nagrinėja visos žmogaus raidos kontekste, suprasdama ją kaip normaliai raidai kliudančių veiksnių padarinį. Kita vertus, ji neapsiriboja sutrikimo priežasčių nustatymu, bet kartu kelia jų atitaisymo, asmens kančios palengvinimo klausimą.

Pradėjusi dėstyti vaiko psichologiją ir testavimą Ottawos universitete, A. Šidlauskaitė į šį kursą įtraukė ir psichopatologiją, o siekdama ugdyti studentams testavimo įgūdžius, pasuko su studentais į darželius ir bendrojo lavinimo mokyklas. Ten aptiktos mokymosi negalės pareikalavo susitelkti tiek į gilesnį teorinį jų pažinimą, tiek į praktinės psichologinės pagalbos jų kamuojamiems moksleiviams organizavimą.

Psichopatologijos ir jos priešasčių samprata

Pasitelkę psichologijos terminų žodynus galime sužinoti, kad psichopatologija – tai mokslo sritis, nagrinėjanti psichikos sutrikimus. Nors mokslininkai iki šiol tebediskutuoja dėl tinkamiausio psichikos sutrikimo apibrėžimo ir yra ne viena tai aiškinanti teorija, vis dėlto specialistai sutrikimus diagnozuoja, klasifikuoja, bando juos gydyti arba palengvinti, atitaisyti.

Prof. A. Šidlauskaitė turi savitą požiūrį į psichopatologiją, kuris lemia ir jos praktiškai taikomas psichoterapijos priemonės. Nesileisdama į teorinius ginčus, ką laikyti sutrikimu, kokie jo simptomai, o vadovaudamasi paprastu sveiko proto kriterijumi, skiriančiu normalų, adaptyvų funkcionavimą nuo neadaptyvaus, ji svarbiausiu dalyku laiko supratimą, kokios yra nukrypimo nuo priimtos pageidautinos normos priežastys. Jos nuomone, teorijos, kurios psichikos sutrikimus aiškina atsietai nuo kūno procesų, vardydamos simptomus ar siūlydamos diagnostines kategorijas, tikrųjų priešasčių neatskleidžia, ir šių teorijų siūlomi psichoterapijos būdai yra mažai veiksmingi. Todėl ir normaliai, ir sutrikusiai psichikai suprasti, A. Šidlauskaitės įsitikinimu, būtinas holistinis principas. Be to, kaip irgi jau minėta, būdama H. Wernerio šali-

ninkė, ji mano, kad, norint giliau suprasti bet kokį reiškinį, reikia žinoti jo raidą. Kalbant apie vaikų psichopatologiją, tai labai svarbu, nes šiuo atveju reikia žinoti ir bendrus raidos dėsningumus, ir tai, kaip ankstyvame amžiuje patirti sutrikimai veikia tolesnę žmogaus psichikos raidą, kokią įtaką daro jo vėlesniam elgesiui.

Kiekvienas amžiaus tarpsnis pateikia skirtingų aplinkos ir savęs įvaldymo uždavinių, kurių sprendimas kelia įvairių grėsmių besiformuojančiai asmenybei ir ne visada būna sėkmingas. Tad, jos nuomone, gerai žinant biologinės, psichinės ir socialinės raidos ypatumus, kiekvieno amžiaus tarpsnio specifinius poreikius ir individualias įgimtas vaiko savybes, galima mėginti suprasti, kokį poveikį jam daro jo poreikių ignoravimas ar nepakankamas jų tenkinimas. Konkrečiau ir detaliau jos požiūrį būtų galima apibūdinti taip:

1. Tai reiškia, kad į psichikos sutrikimus žvelgiama kaip į individo ir aplinkos sąveikos nesėkmes, kai aplinka neatliepia individo poreikių. Aplinka – labai bendra sąvoka: ji apima daugybę įvairių fiziniams, socialiniams, idėjiniams aspektams priklausančių ypatumų. Šis aplinkos neatliepimas ar jos ir individo poreikių neatitikimas gali būti sąlygotas įvairių priežasčių: kartais išorinė aplinka yra labai skurdi, kartais trūksta tarpininko arba jis netinkamai atlieka savo aplinkos pristatymo funkcijas. Pavyzdžiui, ką tik saugią motinos iščių aplinką palikusiam naujagimiui labai reikia kontakto su motinos kūnu, jos lietim, balso, bet gana dažnai tas tiesioginis sąlytis su motina iš karto neįvyksta, jis kuriam laikui atidedamas. Taip pat, jei gimdoma ligoninėse, kūdikis dažnai po keletą valandų atskiriamas nuo motinos ir atiduodamas globoti anoniminėms slaugytojoms. Dėl

tokio naujagimio poreikių nepaisymo, profesorės požiūriu, nuo pat pirmos gyvenimo minutės kyla grėsmių normaliai raidai. Tai aiškintina tuo, kad kūdikio susitikimas su motina, nuo kurios jis visiškai priklauso, lemia ankstyvąjį įspaudą, o įvestys iš jo reikalingos pirmosioms tarpinių smegenų (gumburo) struktūroms. Kai jų negaunama reikiamu metu, dėl to atsiradę pokyčiai smegenyse arba atitaisomi per gana ilgą laiką, arba kartais lieka iš viso nebeatitaisomi ir savo ruožtu daro įtaką tam tikroms elgesio apraiškoms.

2. Į aplinkos poveikius reaguoja visas organizmas, kurio organų funkcijos ankstyvuju gyvenimo laikotarpiu dar tik formuojasi. Todėl įvestys iš aplinkos, kaip rodo ir pirmiau pateiktas pavyzdys, prisideda prie tų organų ir funkcijų susidarymo. Kita vertus, tas poveikis yra individo vienaip ar kitaip suvokiamas, patiriamas, todėl kaupiasi ir subjektyvi jų patirtis. Profesorė rašo:

Per jautrius pirmųjų gyvenimo metų mėnesius psichikos langų į pasaulį atvėrimą ženklina kūno atsakai į šaltį, sunkį, drėgmę ir t. t. Bet koks fizinis veiksnys daro įtaką besiplėtojančiam kūdikio suvokimui. Iš esmės šie veiksniai formuoja patį suvokimo aparatą. Mūsų suvokimo sistemos veikia ir reaguoja kaip viena visuma. Tai, kas veikia akį, ausį ar odą, taip pat veikia ir vestibulinį aparatą, kuris kontroliuoja kūno laikyseną ir raumenų įtampą.

Tuo pačiu metu kūdikiui šie veiksniai įstringa kaip malonūs, laukiami arba kaip skausmingi, nepageidautini potyriai. Tai, ką psichologai vadina „patirties skurdu“, iš tiesų yra trūkumas malonios patirties, kuri normaliomis

sąlygomis skatina kūdikį gyventi. Tikėtina, kad kūdikiai, kurie pirmomis dienomis nepatiria šio skatinimo gyventi per malonų susidūrimą su savo aplinka, gali turėti psichikos trūkumų arba gali tapti apatiški, neaktyvūs, – tokie, kokius matome našlaitynuose.

Taigi patirtis, ypač ankstyvoji, emocinė, nors sąmoningai ir neprisimenama, yra svarbus tolesnes sąveikas su aplinka veikiantis veiksnys. Svarbu dar ir tai, kad skirtingais amžiaus tarpsniais reikalinga skirtinga patirtis ir jei šis dėsningumas pažeidžiamas, taip pat tikėtini įvairūs psichikos sutrikimai.

Buvimo žmogumi išsąmoninimas formuojasi per simbiotinę patirtį. Simbiozė yra normalus motinos ir vaiko ryšys iki trečiojo–aštuntojo mėnesio. Tačiau simbiozė yra laikina stadija – antraip galimos anomalijos, pavyzdžiui, vaikas gali tapti parazitiškas despotas arba pernelyg priklausomas. Problemų kyla ne tik dėl negebėjimo nutraukti simbiotinį ryšį, bet ir dėl jo stygiaus bei per stipraus ryšio.

3. Kadangi, kaip minėta, holistinį profesorės požiūrį reprezentuoja asmenybės sąvoka, tai psichopatologijos problemos taip pat svarstomos asmenybės, jos raidos ir brandos kontekste. Tiksliau sakant, į jas žvelgiama per asmenybės prizmę. O asmenybę, prisiminkime, profesorė supranta kaip Ego ir Savasties komponentų vienovę. Taigi iš to plaukia įsitikinimas, kad harmoningos asmenybės formavimuisi nepakanka vien sudaryti tinkamas išorines sąlygas. Gyvenime neišvengiami stresai, įvairūs ribojimai, kurie ardo harmoniją su aplinka ir reikalauja iš individo savikontrolės įgūdžių. Individas turi išmokti valdyti save.

Tam būtina įsisažmoninti savo egzistenciją, išmokti orientuotis erdvėje ir tikslingai elgtis. Visa tai priklauso nuo smegenų pusrutulių diferenciacijos, t. y. centrinės nervų sistemos specializacijos, kuri leidžia kūnui susidoroti su „Aš pasaulyje“. „Aš“ turi būti valdomas kūno funkcinių aspektų lygmeniu. Tik taip save pažįstantis ir valdantis organizmas gali tapti atskaitos tašku, kurio reikia sėkmingai sąveikaujant su kitais ir sisteminant potyrius į sąmoningą psichikos turinį. (Iš „Vaiko psichoterapija raidos požiūriu“. Seminaro konspektas, 1977.)

Kad galėtų skirti savo reflektuojančią savastį, asmens smegenys turi būti lateralizuotos, kitaip sakant, didieji smegenų pusrutuliai turi būti pasiekę funkcinę asimetriją. Priešingu atveju interocepcinė informacija nustelbia kognityvinę, asmuo labai jautriai reaguoja į savo visceralinius poreikius. Ryškus to pavyzdys – vadinamosios isteriškos asmenybės elgesys, kai dėl emocinio sužadavimo visiškai ignoruojamas „kitas“.

4. Svarbų vaidmenį asmenybės, ypač jos Ego, raidoje A. Šidlauskaitė skiria veiksmų sistemoms. Jas panaudojant išmokstama veikti su išoriniais pasaulio daiktais, o sąveikaujant su jais įgyti įgūdžiai padeda valdyti save, savo mąstymą, plėsti žinias. Tai netiesiogiai veikia ir Savasties komponentą, prisideda prie asmens atsakomybės augimo. Sveiki vaikai ir paaugliai savo intelektą ir emocijas investuoja į aktyvų žaidimą, sportą, darbą. Judėdami jie jaučia pasitenkinimą. Tai ypač akivaizdu stebint vaikščioti pradėjusių vaikų aktyvumą, jų tyrinėjamąjį elgesį. „Vertikali kūno padėtis, tyrinė-

jimo džiaugsmas yra pirmoji savęs pažinimo mokykla“, – rašo profesorė vienoje iš savo paskaitų tėvams; ten ji labai gražiai apžvelgia pirmuosius penkerius vaiko metus: išorinio visiems matomo elgesio ypatumus ir pokyčius susieja su iš šalies tiesiogiai nesuvokiamu vidiniu vaiko pasauliu – jo jausena, norais, galimybėmis.

Tačiau jei protinis aktyvumas, kuris paprastai padeda prisitaikyti prie socialinės aplinkos ir pažinti pasaulį, nėra integruotas su veiksmų sistemomis, gali rasti paranoidinis mąstymas, pasireiškiantis nuolatinio nemalonių dalykų prisiminimu ar įsivaizdavimu. Tokia situacija jau reikalauja korekcijos, kuriai dažniausiai taikomos psichomotorikos lavinimo programos.

Kaip minėjome, prof. A. Šidlauskaitei konkrečiai daugiausia teko dirbti analizuojant ir atitaisant mokymosi negales. Mokymosi negalės – sudėtinga, daugiaaspektė iki šiol neišspręsta ir daugelį vaikų kamuojanti problema. Prie jos sustosime ilgiau.

Mokymosi negalės ir jų paplitimas Amerikoje septintąjį–devintąjį dešimtmetį

Mokymosi negalės nėra labai aiški ir apibrėžta sąvoka. Apskritai, šis terminas pradėtas plačiau vartoti psichologijoje tik apie septintąjį XX a. dešimtmetį. Jis apibūdina tam tikrus specifinius mokymosi sunkumus, kurių turi kai kurie normalaus intelekto vaikai. Dažniausiai pasitaikantys ir turintys specialius pavadinimus yra sunkumai, susiję su kalbinės informacijos apdorojimu, – *disleksija* (skaitymo) ir *disgrafija* (rašymo) bei matematikos veiksmų atliki-

mu – *diskalkulija*. Kadangi esant šiems sunkumams, kitos kognityvinės funkcijos lieka nepažeistos, daugelis tyrėjų juos sieja su centrinės nervų sistemos disfunkcija. Statistikos duomenimis, kas penktas amerikietis turi įvairių tokio pobūdžio mokymosi sunkumų. Ypač dažni tarp jų vadinamieji disleksijos atvejai. Viename iš savo 1978 m. darytų pranešimų tarptautinėje konferencijoje disleksijos klausimais dr. A. Šidlauskaitė, remdamasi ta pačia statistika, teigia, kad net 30 proc. moksleivių yra kamuojami disleksijos. Tuo laikotarpiu ši diagnostinė etiketė buvo ypač populiarė, nors disleksijos esmė, jos etiologija, reiškimosi formos toli gražu nebuvo aiškios. Dėl dažno vartojimo žiniasklaidoje, mokytojų ir tėvų pokalbiuose žodžio „disleksija“ turinys darėsi vis neapibrėžtesnis, jo reikšmė neretai buvo išplečiama – disleksija vadinami visi mokymosi sunkumai. Tėvai nuolat pageidavo psichologų konsultacijų ir pagalbos šiuo klausimu. Tai ir lėmė, kad A. Šidlauskaitei teko atsidėti išsamioms būtent šios mokymosi negalės prigimties ir koregavimo studijoms. Pradėjusi šiuo sutrikimu domėtis beveik nuo pat savo darbo Ottawos universitete pradžios, ji daugiau kaip du dešimtmečius teoriškai ir praktiškai gilinosi į šią problemą. Gyvenimo aplinkybės klostėsi taip, kad šio sutrikimo kamuojamų vaikų tėvai negalėjo laukti, kol specialistai ištyrinės ir susitars dėl šios negalės apibrėžimo, diagnostikos ir gydymo būdų – jie reikalavo padėti nedelsiant. Todėl jaunai Vaikų konsultavimo, o vėliau Vaiko studijų centro vadovei teorinių žinių disleksijos klausimu kaupimą teko iš karto derinti su klinicine praktika. Tai, ką sužinodavo iš knygu, tikrindavo kasdieniu stebėjimu. Hipotezes apie galimus koregavimo būdus taip pat tikrino stebėdama konkrečių vaikų pažangą. A. Šidlauskaitė nuolankiai ir su jai būdingu atkaklumu priėmė ši

likimo iššūkį. Skaitant, stebint, mąstant formavosi ir evoliucionavo jos požiūris į disleksiją, kuriam ypač didelę įtaką padarė 1965 m. įvykęs susitikimas ir keletą metų trukęs bendradarbiavimas su A. Tomatisu. A. Šidlauskaitė visiškai pritarė originaliai A. Tomatiso disleksijos teorijai ir jo siūlomam šio sutrikimo gydymo metodui. Toliau plėtodama jo idėjas ir tikrindama jas Vaiko studijų centre, dr. A. Šidlauskaitė aštuntąjį dešimtmetį parengė nemažai pranešimų ir paskaitų, kurias skaitė įvairiose specialistų konferencijose, studentų, mokytojų, tėvų auditorijoms. Kadangi turime daugelio jų rankraščius, norėčiau skaitytojams pateikti kuo daugiau autentiškų profesorės samprotavimų šiais klausimais.

Vyraujanti disleksijos samprata

Pradėjusi gilintis į mokslinę literatūrą apie disleksiją, A. Šidlauskaitė aptiko, kad ir mokslininkai neturi vienodos nuomonės nei dėl šio reiškinių apibūdinimo, nei dėl jo diagnostikos kriterijų, nei dėl pagalbos būdų. Nors visiems žinoma, kad pagal etimologiją žodis „disleksija“ (kilęs iš graikų kalbos) reiškia skaitymo proceso sutrikimą, nebuvo visiškai aišku, kas laikytina skaitymo sutrikimu ar sunkumais, kokio pobūdžio tie sunkumai, kaip ir kur jie reiškiiasi. Pagal vyraujančią šeštojo–septintojo dešimtmečių sampratą, svarbiausiu disleksijos požymiu laikyta klaidos, kurios būdingos jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikams ir pasireiškia rašytinių simbolių painiojimu bei jų vietos sukeitimu, pavyzdžiui, raidė „b“ paverčiama garsu „d“, „E“ painiojama su su „F“, žodis „mano“ perskaitomas „namo“ ir pan. Šios klaidos buvo vadinamos išskodavimo klaidomis arba, tiksliau, regėjimu suvokiamų rašytinių

simbolių iškodavimo į garsinius klaidomis. Tačiau kitų autorių ir pačios A. Šidlauskaitės buvo pastebėta, kad skaitymo sunkumai gali reikštis ir kitaip. Kartais vaikai gali simbolius iškoduoti teisingai, bet tai pareikalauja iš jų tiek daug pastangų, kad nebelieka laiko ir energijos žodžių, o ypač iš jų sudaryto sakinio, reikšmei suprasti. Todėl formavosi požiūris, kad disleksija gali pasireikšti keliais lygmenimis, būtent, raidžių iššifravimo, raidžių sujungimo į žodžius ir žodžių į sakinius ir tiesiog nenoru skaityti, vengimu bet kokios su skaitymu susijusios veiklos. Tokie sunkumai skaitant paprastai siejasi ir su panašiais sunkumais rašant, todėl pastarieji, daugelio tyrėjų nuomone, laikytini tos pačios mokymosi negalės, susijusios su rašytinės kalbos apdorojimu, apraiškomis.

Tyrinėtojams nekėlė abejonių, kad skaitymo procesas yra kognityvinė veikla ir jo įvaldymas reikalauja darnaus kognityvinių funkcijų veikimo. Sunkumai ir klaidos buvo interpretuojami kaip percepcinio skyrimo, fonologinės analizės, dėmesio, trumpalaikės atminties ir kitų kognityvinių procesų ydos, kurios nepriklauso nuo bendro intelekto lygio, t. y. gali būti būdingos ir menkesnio, ir gana aukšto intelekto asmenims.

Panaši disleksijos, kaip vienos iš mokymosi negalių, samprata vyrauja iki šiol. Kad ji per kelis dešimtmečius, praėjusius nuo to laiko, kai šiuo sutrikimu pradėjo domėtis A. Šidlauskaitė, iš esmės nepasikeitė, liudija šiuo metu JAV tebeveikiantis Daugiasensorinio mokymo institutas, rengiantis specialistus ir programas, kuriomis vadovaudamiesi šie moko disleksijos varginamus vaikus. Iš internete skelbiamos šio instituto informacijos sužinome, kad disleksija – tai „sunkumas vartoti ir apdoroti lingvistinį / simbolinį kodą“, o šio sunkumo įveikimo programos remiasi S. Ortono ir A. Gillingham skaitymo mokymo metodu. Metodo esmė – mokytis fonetinės

analizės, remiantis rega, klausia, judesiais. Kaip tik šį metodą Vaiko studijų centre išbandė ir A. Šidlauskaitė, bet apie tai vėliau.

Labai panašiai supratimo, kad kalba susideda iš garsų, stoką esmine šios mokymosi negalės priežastimi laiko C. Wenar ir P. Kerrig, jau penktą kartą kartojantys savo „Raidos psichopatologijos“ (2006) leidimą. Jie taip pat rekomenduoja kuo anksčiau pradėti mokyti vaikus fonologinės analizės. Tačiau šalia viso kito autoriai savo knygoje pateikia ir tokį faktą, kad K. Kavale ir S. Forness (2000), apžvelgę daugelį edukacinės intervencijos veiksmingumą vertinančių studijų, nustatė, kad jų veiksmingumas yra nedidelis.

Disleksiko asmenybė

Holistinę, „organizminę“, asmenybės psichologiją išpažįstančios A. Šidlauskaitės negalėjo tenkinti toks beasmenis tik į kognityvinį funkcionavimą orientuotas disleksijos aiškinimas. Jai rūpi vaikas – asmenybė, patirianti šią bėdą.

Tai vaikas, kuris sunkiai skaito ir tie sunkumai nesiderina su jo intelekto pajėgumu. Daugeliu atvejų disleksija esti nediagnozuojama. Taip atsitinka su gabiais vaikais, kurie įstengia mokytis vidutiniu ar net žemesniu už vidutinį lygiu. Tačiau šis vidutinis mokymasis yra žemesnio, negu leistų jo gabumai, lygio; jeigu tai nenustatoma, padariniai išryškėja suaugus: tikėtina, kad tai bus nepatenkintas, nusivylęs žmogus, kurio išsilavinimas ir profesija niekada neatitiks jo galimybių.

Daugelis vaikų mokymosi sunkumus maskuoja kompensuojamuoju elgesiu. Kai kurie iš jų gali „nemėgti“ tik vieno dėstomo dalyko. Kiti tampa populiarūs, dar kitiems „sėkmė“ mene arba

sporte tampa kompensacija. Tačiau daugeliui disleksikų tokios pastangos yra per didelės ir paprastai nesėkmingos.

Ir labai gabiems, ir mažiau gebantiems vaikams bendra tai, kad jie ima nemėgti mokyklos, nekenčia mokymosi, nesugeba stengtis ir susitelkti. To nežinantys mokytojai ir tėvai klįjuoja jiems „tinginių“, o bendraamžiai „bukagalvių“ etiketes. Tokios neigiamos aplinkinių reakcijos menkina šių vaikų savivaizdį ir sukelia su tuo susijusių elgesio problemų. Disleksikas gyvena nuolat visur kylančių frustracijų pasaulyje. (Iš pranešimo „Disleksija: šiandienos bėda“, skaityto konferencijoje „Klausymas – kelias į mokslą“, Torontas, 1978, gegužės 4–7 d.)

Stebėdama tokius vaikus jų kasdienėje veikloje, profesorė atskleidžia ir daug kitų jų asmenybės ir bendravimo ypatybių. Ji pastebi, kad daugelis jų yra egocentriški, impulsyvūs, baugštūs, mažai domisi kitais žmonėmis ir aplinka. Užsiėmę savimi, jie nelengvai išitraukia į pokalbį, o tai darydami nepajėgia laikytis dialogo taisyklių – tinkamai keistis klausančiojo ir kalbančiojo vaidmenimis; jiems dažnai sunku savo patirtį išreikšti žodžiais, jų žodynas ir sintaksinės struktūros yra gana riboti, neretai artikuliacija stokoja aiškumo.

Visi šie ir panašūs stebėjimo faktai pranašavo gimstant kitokia disleksijos samprata paremtą teoriją.

Disleksijos kilmės ir koregavimo / gydymo problema

Su disleksijos samprata glaudžiai siejasi jos kilmės arba priežasčių aiškinimas, o nuo to priklauso sutrikimo koregavimo būdai. Tradicinė, arba vyraujanti, disleksijos samprata, kuri pabrėžia tam tikras kognityvinių procesų ydas, pripažįsta, kad jos randa-

si dėl smegenų disfunkcijos, t. y. dėl nevisaverčio tam tikrų jų sričių funkcionavimo. Tai leidžia šio požiūrio šalininkams kelti prielaidą, kad disleksija gali būti paveldima. Tikrinant šią prielaidą renkami duomenys apie disleksikų tėvų bei kitų šeimos narių skaitymo ir rašymo sunkumus. Jie rodo, kad iš tiesų tam tikra dalis tėvų turėjo tokių sunkumų, kokių turi ir jų vaikai. Tačiau ar būtinai tokius duomenis reikia interpretuoti kaip paveldimumo įrodymą? A. Šidlauskaitė tuo abejoja ir nurodo, jog juos galima paaiškinti ir kitaip.

Tokia yra jau beveik keturis dešimtmečius skaičiuojanti dr. S. Ortono teorija. Ji tvirtina, kad disleksija yra paveldima. Aiškinimas, kad skaitymas yra paveldimas bruožas, puikiai dera su analitine mokslų prieiga ir persmelkia visą švietimo sistemą. Tai reiškia, kad mes skaitymą laikome tarsi fiziniu bruožu, kuris priklauso nuo organo arba tam tikros smegenų srities; tuomet disleksija yra kai kurių tokių struktūrų, sudarančių biofiziologinį pamatą, sutrikimo padarinys. Vertindami šios teorijos pagrįstumą, turime pripažinti, kad iš tiesų yra šeimų, kurių keli nariai turi šį ypatumą. Bet ar tai būtinai reiškia, kad šis ypatumas įgimtas? Ar negalima manyti, kad tai yra aplinkos, formuojančios jauną organizmą, padarinys?..

Paskutiniaus dviem dešimtmečiais, aiškinant visus mokymosi sunkumus, siūloma remtis minimalios smegenų disfunkcijos sąvoka. Ir vėl, po kelerius metus trukusių tyrimų pradedame suprasti, kad net organinių pažeidimų turintys vaikai yra visai mokytini skaityti. Net ir vaikai, kuriems būdingi ryškūs organiniai pažeidimai, gali ne tik skaityti, bet ir rašyti, kurti ir sėkmingai mokytis. Tai galima paaiškinti tuo, kad žmogaus smegenys apdovanotos milžiniškomis

galimybėmis; centrinę nervų sistemą sudaro milijardai neuronų, todėl daliniai nervų sistemos pažeidimai gali būti kompensuojami. Ypač kai pažeidimai atsiranda ankstyvame amžiuje, gamta geba ne tik kompensuoti dalinį pažeidimą, bet net ir absorbuoti viso prarasto pusrutulio funkcijas. Taigi ir akies netektis, ir riboti smegenų pažeidimai nepakankamai paaiškina negebėjimą skaityti. (Iš pasakaitos „Disleksija“, 1978, lapkričio 16 d.)

Dar tvirčiau tokį šio sutrikimo aiškinimą A. Šidlauskaitė kritikuoja po kelerių metų darytame pranešime Italijos kineziologų konferencijoje:

Aš sutinku su prof. R. Calfee, teigdama, jog negalima manyti, kad dauguma mokymosi sunkumus patiriančių vaikų, kuriems nustatoma disleksija, serga smegenų liga. Taigi jie nėra Gamtos dėsnių aukos, kai Gamta suprantama kaip organizmo ir jo neurofiziologinių struktūrų biofizinė sandara. Vadinasi, „medicininis modelis“, kuris taikomas šiai „socialinei ligai“, yra netinkamas. Daug tinkamesnė reakcija į XX a. „neraštingųjų“ poreikius būtų kelti su žmogaus psichika susijusius klausimus. Čia svarbu pabrėžti, kad mes diskutuojame apie psichiką, o ne apie smegenis. Psichika yra saugykla, sauganti viską, ką žmogus „žino“: potyrius, faktus, nuomones, įgūdžius, jausmus, sąvokas... viską, kas jis yra ir ką jis daro. Psichika unikali tuo, kad ji yra bendra tikslinga sistema, padedanti žmonėms prisitaikyti prie jų pasaulių užgaidų...

Trumpai tariant, didelė mūsų populiacijos dalis, būdama fiziškai sveika, nepajėgia evoliucionuoti socialiai. Biogenetikai negali mums to įtikinamai paaiškinti. (Iš pranešimo „Judesį kurianti garso energija, kaip savęs formavimo priemonė“, 1984.)

Nepaisant tokio kritinio A. Šidlauskaitės vertinimo, vis dėlto minėtas požiūris į disleksiją buvo ir yra vyraujantis. Jis daugiausia lemia ir siūlomas jos gydymo arba koregavimo priemonės. Dauguma jų paremtos treniruojamuoju mokymu su grįžtamoju ryšiu apie atliekamų veiksmų teisingumą, pateikiant įvairaus pobūdžio laipsniškai vis sunkėjančias rašytinės kalbos užduotis. Vieni būdai labiau pabrėžia mokinio savikontrolės procesus apdorojant lingvistinę informaciją, kiti – tos informacijos analizę, skaidant ją į smulkesnius vienetus.

Vienas iš tokių būdų – mūsų jau minėtas S. Ortono ir A. Gillingham daugiasensorinio pastiprinimo metodas, kuris buvo išbandytas ir Vaiko studijų centre. 1957–1963 m. kvalifikuoti Vaiko studijų centro mokytojai labai kruopščiai taikė šį metodą centrą lankantiems vaikams. A. Šidlauskaitė, vertindama tokio treniravimo rezultatus, teigia, kad jie buvo menkesni negu tikėtasi. Atidžiai išanalizavusi pratybas ir turėdama galvoje vaiko raidos dėsningumus, ji priėjo tokių išvadų:

Iš tiesų visi metodai, kurie yra taikomi korekciniame mokyme, yra ne kas kita, kaip sudėtingo, holistinio, gyvenimiško požiūrio į mokymąsi suskaidymas...

Mes taikome rašytinių ženklų regimąją analizę, skaidydami juos į sudedamąsias dalis. Pabrėžiame žodinių vienetų fonetinę analizę, izoliuojame garsus, o paskui jungiame juos į prasmingesnius vienetus. Maža to – atradome, kad kinestezija arba motorikos panaudojimas mokant taip pat gali padėti mokiniui išlaikyti savo prote žodžio struktūrą. Galiausiai dar pateikiame išorines nuorodas, atraminčius žodžius, kad būtų prisimenami žodžių lizdo garsai ir formos, kaip tai daroma taikant A. Gillingham metodą.

Tačiau neįsisąmoninta lieka tai, kad vaikams norima pagelbėti taikant analitinius būdus, nors vaikai dar nėra pasirengę tokiu būdu tyrinėti tikrovę arba mokytis. Net geriausiai pritaikę vaikai, iki jiems pasiekiant vidurinę vaikystę, nėra įvaldę šio analitinio ir dedukcinio metodo. Teigiami rezultatai, taikant fonetinės analizės būdą, kaip tai būdinga Gillingham metodui, gaunami tuomet, kai šiuo būdu mokomi paaugliai, o ne maži vaikai. Vaikui, kuriam daugiau negu 12 metų, ypač kai jo santykiai su mokytoju yra šilti, panašūs į simbiotinius, šis metodas gali padėti.

Mažas vaikas pažįsta tikrovę ne analizuodamas sensorinio modalumo įvestis, bet suliedamas savo „organizminę“ patirtį su ta tikrove. Jis regi, siekia daikto ir siekdamas žiūri į jį. Tada jis trinkteli jį ir klausosi kylančio garso. Trejų metų vaikas daug vokalizuoja. Jis mėgaujasi artikuliacija ir savo organizmo judėjimu, kaip ir savo balso moduliacija. Jis greičiau inscenizuoja žodžius sudarančias dalis, negu analizuoja jų fonetinę struktūrą.

Analitiniai metodai nėra blogi, bet jie tinka tik suaugusiems. Mokyklinio amžiaus vaikas dar nėra pasirengęs skaidyti parašytus žodžius nei į jų sudedamąsias dalis, nei analizuoti jų garsinę sandarą.

(...) Užuoat suteikę vaikui galimybę atrasti rašytinio žodžio, kaip įrankio, naudingumą, mes atakuojame jį nuobodžiomis analitinio būdo detalėmis. (Iš 1978 m. spalio 14 d. skaitytos pasikaitos Oaklando pedagoginės mokyklos absolventams.)

Analizuojant konkrečius savo klinikinės patirties atvejus profesoriui kilo nuojauta, kad labai svarbus korekcinio mokymo veiksnys yra vaiko ir mokytojo santykiai, tarpusavio bendravimas. Pirmiau

cituotoje paskaitoje ji klausytojams pasakoja apie vieną dėl mokymosi bėdų Vaiko studijų centrą lankiusį aštuonerių metų berniuką, kuris įsimylėjo savo mokytoją. Jis buvo išūnytas šeimoje, kur, be jo, augo dar trys berniukai. Nors tos šeimos mama buvo jam miela, jis niekada nesijautė mylimas ir nuolat bandė bei tikrino jos meilę. Tai kurstė abipusę įtampą ir nepasitikėjimą. Prasimokęs mokykloje trejus metus, jis pagaliau atrado asmenį – moterį, prie kurios prisirišo. Nuo to laiko jis darė viską, ko prašė mokytoja, ir tai jam nebebuvo sunku. Pamažu jam atsivėrė skaitymo ir kitų mokyklinių dalykų pasaulis. Meilė daro stebuklus? Liaudies, arba gyvenimiškoji, psichologija tai nesunkiai patvirtintų, pateikdama ne vieną panašią istoriją. O mokslas? Ką jis gali pasakyti apie žmonių bendravimą, jų tarpusavio ryšius, kurie visada yra susipynę su emocijomis, apie jų svarbą asmenybei? Jei disleksija ne organinių sutrikimų, ne protinio atsilikimo padarinys, tai galbūt jos šaknų reikia ieškoti žmogaus sąveikos su aplinka disharmonijoje? Šie klausimai ir atvedė Vaiko studijų centro vadovę prie A. Tomatiso. Septintajame dešimtmetyje ji keletą kartų vyksta į jo kliniką Paryžiuje, išverčia į anglų kalbą jo knygą „Disleksija“, kurią Ottawos universitetas išleidžia 1969 metais.

A. Tomatiso disleksijos teorija

Mes jau ne kartą minėjome šį mokslininką, susipažinome su jo „organizminių“ požiūriu, klausos teorija. Dabar apžvelgsime jo siūlomą disleksijos sampratą, kurią jis pateikia knygoje „Disleksija“, paaanalizuosime, kaip tai siejasi su jo originaliai aiškintais kitais pirmiau minėtais klausimais.

Kaip nurodo pats autorius, jo knygą sudaro paskaitos, skaitytos 1966–1967 m. Paryžiaus antropologijos mokykloje. Jau įvade jis labai aiškiai ir tvirtai suformuluoja savo pagrindinę tezę, kurią sieks pagrįsti visu tekstu, o ta tezė yra: *disleksija yra klausymo sutrikimas*.

Prie disleksijos problemos A. Tomatisą natūraliai atvedė jo ankstesni klausos traumų ir balso mechanizmų tyrimai. Jis pastebėjo, kad girdėjimas siejasi ir su skaitymu. Kaupiantis faktinei medžiagai, kaip sako pats autorius, pirmiausia kilo įžvalga, kad žmogus skaito ausimis; ši įžvalga atitinkamai vairavo tyrimus, galinčius patikrinti šią hipotezę ir atskleisti disleksijos priežastis. Savo išvadas jis grindžia apie 11 000 disleksijos atvejų, kuriuos jam teko diagnozuoti, stebėti ir gydyti per 15 klinikinės praktikos metų.

Pirmiausia A. Tomatis, apibūdinamas skaitymo procesą, atkreipia dėmesį į rašytinių ženklų esmę, būtent, jog jie yra ne kas kita, kaip užkoduoti garsai, kad vėliau būtų galima juos atkurti. Todėl skaitant garsiai akis tik pradeda grafinių ženklų šifravimą, kuris negalimas be ištarimo. „Tik taip rašytinis ženklas susitinka su garsiniu ekvivalentu, kurio nėra grafiniame ženkle (...). Žodis, negalintis sukelti akustinio komponento, neturėtų priklausyti kalbai, nes jis negalėtų tapti verbaliniu (...). Mūsų verbalinės žinios apie pasaulį yra tarpininkaujamos garso“ (52–53 p.).

Tuo remdamasis A. Tomatis daro išvadą, kad ausis yra būtinas kalbai girdėjimo, analizavimo, reintegravimo įtaisas, veikiantis fiziologiniu ir psichofiziologiniu, nesąmoningu ir sąmoningu lygmenimis. Šie lygmenys išryškėja, skiriant tris, nors ir iš dalies sutampančius, klausos aktus: 1) grynai sensorinį su sąmoningu potyriu nesusietą girdėjimo aktą; 2) valingą klausymą; 3) integravimą, kuris reiškia gebėjimą atkurti kada panorėjus prasmingų

garsų sekas ir jas sąmoningai vartoti, o tai yra gebėjimas disponuoti patirtimi. Įdomu, kad aptardamas šiuos klausos lygmenis A. Tomatis juos įtraukia į platų žmogaus egzistencijos kontekstą. Jis teigia, kad pirmasis lygmuo, arba žingsnis, kuris apibūdinamas kaip paprastas neįsisąmonintas jautimas, kartu su kitais (regos, uoslės, skonio, lytos) jutimais padeda pasiekti tam tikrą vidinio ir išorinio jautrumo pusiausvyrą, reikalingą savajam Aš, kuris šiame procese aktyviai nedalyvauja. Kitaip yra, kai sužadinas *noras* suvokti jutimo organais gaunamą poveikį. Tada jaudinimas įgyja informacijos vertę, įvestis yra integruojama į kalbą, potyris tampa įsisąmonintas. Aiškindamas šį žingsnį, A. Tomatis ypač pabrėžia *norą komunikuoti*. Jis laiko, kad tai yra pats archajiškiausias ir esminis žmogaus egzistencijos poreikis. Noras komunikuoti, dalytis, priimti kito kvietimą, pasak šio autoriaus, yra nuolatinis ir nepasotinamas.

A. Tomatis kelia prielaidą, kad žmogaus sąmonei būdinga tai, jog kartu su troškimu komunikuoti plėtojasi ir ryšys su kitu. A. Tomatiso nuomone, šio ryšio pradžia – motinos sąveika su dar jos iščiose tebesančiu vaisiumi. Saugodama jį savyje, maitindama, rengdama gyvenimui, ji turi daugybę įvairių kontaktų su juo, tačiau, A. Tomatiso manymu, svarbiausia yra garsinė komunikacija. Motinos organizmo garsai, o ypač jos balsas, jo emocinės spalvos, įsispaudžia vaike, per juos jis pažįsta savo motiną. Savo ruožtu vaisius taip pat veikia motiną – ji jaučia savo vaiką, gyvena su juo ir pati keičiasi palaikydama šį ryšį. Gimus vaikui, šis ypatingas jų ryšys įgauna kitą pobūdį: iš motinos pusės jis tampa dar turtingesnis, nes motina, kreipdamasi į kūdikį, ima vartoti kalbą su jos turtingomis reikšmėmis. O kūdikis, patekęs į visiškai naują aplinką, turi prie jos prisitaikyti. Jis girdi tą patį balsą, kurį girdėjo

gimdoje, atpažįsta jo ritmą, intonacijas ir atveria savo ausis klausymui, kad prisitaikytų prie naujo komunikacijos būdo ir vėl patirtų buvusią palaimą.

Labai savitai A. Tomatis aiškina tolesnę vaiko komunikacijos ir ryšių su aplinkiniais raidą. Vaikui augant ir savarankiškėjant, plečiasi jo akiratis, į kurį paprastai dažniausiai įtraukiamas tėvas. Tėvo kalba yra mažiau emociinga, labiau norminė, konvencionali. Norėdamas bendrauti su tėvu, vaikas turi išmokti šių jam naujų kodavimo būdų, o tam reikia kitokios klausymo nuostatos. Vaikas turi klausyti tėvo sakomų žodžių, o paskui pats atlikti gana sudėtingus savo skleidžiamų garsų intensyvumo, tempo, tembro reguliavimo veiksmus. Tam reikia koordinuoti visą kūną, kuris įsitraukia į šias pastangas. Pagrindinį vaidmenį šių veiksmų reguliavimo procese atlieka ausis. Šiuo laikotarpiu stiprėja abiejų ausų funkcijų skirtumai, plėtojasi įgimti lateralizacijos pradmenys, apie kuriuos jau buvo kalbėta anksčiau. Esant idealioms sąlygoms, toliau turėtų plėtotis socialiniai vaiko ryšiai su aplinka, esančia už jo šeimos ribų. Ateina laikas, kai jis yra pasirengęs lankyti mokyklą, megzti naujus ryšius su įvairiais žmonėmis, pradeda suprasti savo egzistenciją, geriau pažinti save patį.

Pasak A. Tomatiso, lygia greta su tobulėjančia individo sąranga sudėtingėja ir ausies funkcijos. Tačiau tam, kad ausis galėtų pribręsti iki kalbos struktūrinimo funkcijos, kartais kliudo sunkumai, kurių pasitaiko ir įsiterpia tarp vaiko norų ir santykių su tėvais. O ausis nuo percepcijos organo, iš pradžių tik godžiai gaudančio tai, ką kiti jai pateikia, paprastai pereina į brandesnę stadiją, kai ima gaudyti ir tai, ką vaikas pasakoja aplinkai ir pačiam sau. Ausis tampa kiekvieno kito ir paties asmens sukurto *diskurso* „grobiku“. Ji atlieka lingvistinę funkciją, laiduojančią žmogaus komunikaciją

ne tik su supančiu pasauliu, bet ir su pačiu savimi. Tai rodo, kad kalba atsiranda ne vien kaip grupinio proceso, veikimo grupėje padarinys, bet kad ji formuojasi ir kaip individualaus suvokimo padarinys: individas sutinka būti informuojamas ir tuo pagrindu pradeda savo egzistenciją. Iš viso to A. Tomatis daro išvadą, kad bet kokie individo ryšių struktūrų sutrikdymai atsiliepia ir jo kalbai, tiek sakybinei, tiek rašytinei jos formai. Taip prieinama ir prie disleksijos problemos.

Rašytinė kalba esmingai nesiskiria nuo sakytinės. Skaitant ausimi suimama tai, ką kažkas parašė, papasakojama sau, ką kažkas kitas norėjo papasakoti rašydamas. Todėl ir klausos mechanizmai čia įsijungia dar daugiau, negu sakytinės kalbos atveju.

Pasitaikančius sunkumus ir sutrikimus, A. Tomatiso įsitikinimu, gali sukelti įvairūs žmogaus raidoje pasitaikantys veiksniai, tačiau autorius labiausiai pabrėžia nenormalias įtampas, kurių susidaro tarp vaiko norų ir ryšių su kitais. Dėl to atsirandanti disharmonija gali būti fiksuojama psichofiziologinėje besiformuojančio žmogaus sandaroje. Pavojai, kurių pasitaiko progresuojant raidai, gali suardyti ryšių pusiausvyrą, slopinti norus, sukelti nenormalias nuostatas, stabdyti ryšių palaikymo procesus. Ryšių struktūros sutrikimai yra tuo ryškesni, kuo lengviau jie yra įtvirtinami dar nedaug įspaudų turinčioje nervų sistemoje.

Pagal tai, kokie ryšiai yra sutrikdomi, A. Tomatis skiria keletą disleksijos rūšių. Kai kurios jų pasirodo dar ikimokykliniame amžiuje. Jis teigia, kad jei motinos nėštumo metu nesusidaro jos ir vaisiaus ryšys, kyla rizika, kad vaikas visai nekalbės arba jo kalba bus labai menka. Jei ryšys su motina plėtojasi tik tiek, kad leidžia vaiko psichikai veikti tik labai arti motinos esančioje orbitoje, vaiko kalba esti skurdi, jis neįgyja normalių lingvistinių struktūrų.

Toks vaikas tampa disleksikas dar gerokai prieš susidurdamas su parašytu žodžiu.

Šiek tiek vėlesniu laikotarpiu išryškėjančią negalę lemia nepakankami vaiko ryšiai su tėvu. Dėl to nesusiformuoja būtinas smegenų asimetriškumas, o tai savo ruožtu lemia įvairiai kliniškai išryškėjančias disleksijos formas.

Disleksija, kuri pasirodo kaip mokymosi sutrikimas, gali būti sukelta pirmųjų vaiko socialinių ryšių neveiksmingumo. Vaikui stengiantis pasitraukti nuo aplinkos, kurios jis negali pakęsti, gali sutrikti asimetriškumo konfigūracija, kuri buvo pradėjusi formuotis teisinga kryptimi. Tokia disleksijos rūšis pasitaiko pradėjus lankyti mokyklą.

Visa tai leidžia A. Tomatisui daryti labai drąsią ir originalią išvadą, kad disleksija nesiriboja skaitymu, o apima visų rūšių ryšius. Tai yra patologija, „daug sunkesnė, negu paprastai manoma“ (68 p.). Jo nuomone, disleksijos varginamas žmogus ne tik nemoka skaityti, bet ir negali nei normaliai suvokti, nei paaiškinti pasaulio, kuriame gyvena. Todėl, nors ir nėra organinių pažeidimų, tai yra liga, atsirandanti labai anksti dėl neigiamo sąlygojimo komunikuojant.

Kokiais būdais autorius siūlo diagnozuoti ir koreguoti disleksijas, aptarsim kiek vėliau.

Tokia savita netradicinė ir iki šiol daug kam nežinoma A. Tomatiso disleksijos ir jos priežasčių samprata visiškai atliepė pačios A. Šidlauskaitės nuojautas. Be to, ši samprata tarsi dar labiau išryškino tą konceptualiąją schemą, kurios laikantis turi būti svarstomi svarbiausi vaiko normalios ir nuo jos nukrypstančios raidos klausimai. A. Tomatiso mintis, jog tai, kad 6–7 metų vaikas nesugeba skaityti ar suprasti skaitomo teksto, reiškia, jog jis neišmoko ir visavertiškai,

klausydamasis kitų ir savo balso, kalbėti, tiesiog kreipė į išsamią kalbėjimo įgūdžių raidos analizę, į pačią pradžią – balso, kurį skleidžia kūno organai, analizę. Organizmo sandaros tobulėjimas vaikui augant ir vienokia ar kitokia socialinių ryšių su aplinkiniais plėtotė yra asmenybės ašys, kurios kreipia vaiką link mokyklinio mokymo, kur jis susiduria su nauja rašytinės kalbos forma.

Laikydama šią schemą savo mąstymo pagrindu, A. Šidlauskaitė plėtoja savo, kaip raidos psychologės, teorinėmis ir empirinėmis žiniomis bei praktinio darbo patirtimi paremtą disleksijos sampratą. Mokymosi negalės yra „prisitaikymo prie žmogaus gyvenimo erdvės atspindys“, – įsitikinusi profesorė. Tai priklauso nuo to, kaip „laisvniškai ir harmoningai organizmas formuoja veiksmų sistemas“.

Kalbėjimo įgūdžių raida, kaip socialinio prisitaikymo rodmuo

Sklaidant įvairių A. Šidlauskaitės paskaitų ir pranešimų, skaitytų aštuntąjį dešimtmetį, tekstus, susidaro įspūdis, kad ji ne tik konkrečiai abstrakčiai suformuluotus A. Tomatiso teiginius, kuriems pati pritarė, bet ir tiesiog brėžia vaizdžią psichologinę skirtingus amžiaus tarpsnius jungiančią kalbėjimo įgūdžių kreivę, išryškindama kiekviename laikotarpyje glūdinčius rizikos veiksnius.

Daug dėmesio A. Šidlauskaitė skiria pačiam ankstyviausiam individo gyvenimo laikotarpiui, žmogiškųjų ryšių formavimosi pradžiai. Pritardama A. Tomatiso ir kitų specialistų teiginiui, kad motinos ir jos kūdikio ryšys užsimezga dar prenataliniu laikotarpiu, ji ne vienoje paskaitoje svarsto apie šio ryšio kokybę ir ją

lemiančias aplinkybes. Jos nuomone, moters pasirengimas motinystei, teigiama emocinė nuostata laukiamo kūdikio atžvilgiu yra vienas reikšmingiausių veiksnių. Nenoras turėti kūdikį, prislėgta ar net depresinė nuotaika nėštumo metu pakenkia kūdikiui daugiau negu motinos liga ar intoksikacija. Tokią išvadą ji grindžia tyrimų duomenimis, rodančiais, kad mokymosi sutrikimų kur kas dažniau pasitaiko tiems vaikams, kurie nebuvo laukiami arba kurių motinos jautėsi prislėgtos būdamos nėščios.

Tačiau plačiausiai profesorė aptaria šio ryšio tąsą gimus kūdikiui. Aišku, kad šių ryšių nutrūkimo dėl motinos netekties ar atskirties padariniai kūdikiui yra ypač traumuojantys, tačiau ir jų nenutraukus iškyla nemažai tolesnei vaiko raidai nepalankių veiksnių. Tas nepalankumas, jos supratimu, atsiranda kaip stoka to, kas turėtų būti normaliomis aplinkybėmis. O turėtų būti, kad motina

(...) padeda vaikui suvokti aplinką, kaip malonią gyventi, naudingą, ir, žinoma, dominančią vietą, kuri skatina jį toliau lavinti savo jutimo organus ir judesius taip, kaip jis tai darė anksčiau, labiau apribotoje ir specifiškesnėje gimdos aplinkoje. (Iš pasakaitos tėvams ir mokytojams Montessori akademijoje, Dallas, JAV, 1978, gruodžio 1 d.)

Aiškindamasi vaiko kalbos pradžia, ji itin reikšmingomis laiko pirmąsias vaiko vokalizacijas, jo čiauškėjimą, kurie yra jo malonios savijautos, geros nuotaikos, kylančios patenkinus pagrindinius biologinius poreikius, išraiška. Tikriausiai veikiama A. Tomatiso teorijos, ji į šias vokalizacijas žvelgia kaip į tam tikrą viso organizmo aktyvumo padarinį ir ypač pabrėžia kūdikio gebėjimą valdyti savo kūną ir tai just. Svarbiausią vaidmenį čia vaidina kvėpavimas, jo reguliavimas. Nereguliarus kvėpavimas, kurį savo ruožtu

gali lemti kūdikio liga arba gąsdinanti aplinka, apsunkina ar net sustabdo vokalizacijas.

Kol tampa turinio ir simbolinės komunikacijos priemonė, kalba yra asmens savijautos išraiška, kažkas panašaus į dainą; tai vokalizacija. Iš tikrųjų, kūdikis, atradęs ištartį, kurias kartoja būdamas tarsi transo būsenos, atranda savo paties buvimą; jis dainuoja, leidžia garsus ir džiūgauja klausydamasis savęs. Kalbėjimas remiasi tokiu principu: žmogus labai anksti atskleidžia, kad yra savo instrumento – kūno – šeimininkas ir kad gali naudoti orą, kurį įtraukia, kitiems tikslams, negu tik tiesioginiam ir biologiniam išlikimui. Jis gali tą orą formuoti ir juo disponuoti. Motina pirmoji pastebi, kad prasideda vaiko savęs atradimo kelias, ir dialogas tarp šių dviejų biologinių atžvilgiu abipusiškai priklausomų individų ima plėtotis. Kalbėjimas prasideda nuo savęs atradimo ir pasiklivimo gebėjimu naudotis savo paties kūnu. (Iš paskaitos „Disleksija“, 1978, lapkričio 16 d.)

Burnos ertmę, kaip kvėpavimo instrumentą, vaikas pradeda naudoti jau pirmosiomis savaitėmis. Pirmieji vaiko garsai yra sprogstamieji ir gomuriniai. Jei vaikas yra sveikas, saugiai besijaučiantis, jis smaginsasi kartodamas savo vokalizacijas, tačiau nereguliarus kvėpavimas ar kitų gyvybinių sistemų funkcionavimo išsiderinimas, kurį gali sukelti liga ar grėsminga aplinka, stabdo šią vokalinę mankštą. A. Šidlauskaitė nurodo, kad vėliau pastebima kapota kalba arba balsių praleidimas skaitant yra kaip tik tokių ankstyvų nuslopintų vokalizacijų padarinys.

Iš pradžių kūdikio skleidžiami garsai atlieka saviskatos funkciją, bet greitai, sąveikaudamas su globėju, kūdikis pradeda imituoti, jo vokalizacijos įgyja intonacinę melodiją:

Vaikas girdi, klausosi, bando ir pasirenka tuos garsų derinius, kurie yra veiksmingi susipažįstant su aplinka. Taip išmokstami gimtosios kalbos fonetiniai vienetai.

Taigi kitas ne mažiau svarbus, o gal net svarbiausias kalbėjimo pradžia veiksny yra motinos ar bent kito suaugusiojo dalyvavimas vaikui čiauškant. Šis dalyvavimas sukuria terpę, būtiną socialiniams emociniams ryšiams susidaryti. Motina paprastai atliepia kūdikiui arba pati pradeda, skatindama vaiką jai atsakyti. Kartodama vaiko skleidžiamus garsus, motina ne tik parodo, kad vaikas yra priimamas, suprantamas, mylimas, bet kartu ir suteikia garsų tarimo pavyzdį tolesniam panašavimui. Tik esant tokiam simbiotiniam ryšiui su motina kūdikis, profesorės įsitikinimu, jaučiasi saugus ir tik tuomet gali mokytis naujų dalykų.

Pirmosios vaiko fonemos formuojamos žaidžiant ir modeliuojamos mylinčiai motinai bendraujant su vaiku. Klaidinga manyti, kad kalbėti moko arba kad kalbos galima išmokti iš pašalinio žmogaus. Kalbą mes atrandame savarankiškai, tuo pat metu, kai atrandame, kad priklausome diadai su mylimu asmeniu ir kad esame bendruomenės nariai.

Procesas, kai vaikas atranda, kad jis yra, kad turi teisę būti išgirstas, kad yra priimamas ir mylimas, yra kelias, vedantis į kalbėjimą. Kaip mūsų laikysena rodo, ar mes esame išsigandę, ar sujudinti ir linksmi, taip vaiko artikuliacija, jo savęs klausymasis, jo balso projektavimas rodo, ar jis yra šios kalbos šeimininkas, ar nori ir geba komunikuoti. (Iš paskaitos „Disleksija“, 1978, lapkričio 16 d.)

Mintis, kad socialinių ryšių sutrikimas šiuo laikotarpiu gali lemti vėlesnius emocinius ir kalbėjimo sutrikimus, nebuvo visiš-

kai nauja, tačiau ji dažniau sklandė kaip deklaruojama prielaida ir nebuvo tiesiogiai siejama su disleksija. A. Šidlauskaitė, remdamasi savo praktika, teigia tarp šių dalykų esant kaip tik tokį ryšį.

Jeigu paanalizuosime kalbos pradžią, pačią komunikacijos proceso pradžią, pamatysime, kad dauguma šių individų [disleksikų], būdami maži, nevokalizavo, nebuvo į savo čiaušėjimą įtraukę motinos ar kito suaugusiojo. Tarp pirmųjų ir antrųjų gyvenimo metų jie neturėjo poreikio įvardyti daiktus ar perkelti savo mintis į objektų pasaulį; jie neturėjo poreikio išmokti kalbėti. O jeigu turėjo, kyla klausimas, ar tai nebuvo priemonė laikyti suaugusįjį arti savęs, užuot dalijusis savo patirtimi.

Tvirtinimas, kad jie neturėjo poreikio kalbėti, turbūt yra raktas spręsti sunkumų įgyjant kalbėjimo įgūdžius problemą. Kad bet kurio amžiaus žmogus bet kokiomis aplinkybėmis turėtų poreikį kalbėti, jis turi turėti poreikį apibūdinti savo būklę ir savo reikmes kažkam, ką jis gerai pažįsta. Prieš pradėdami kalbėti, mes darome prielaidą, kad mūsų žodis jau yra saugomas dar kažkieno prote. Mes tariame jį tik tuomet, kai yra ausis, kuri jį priima ir interpretuoja. Vaikas, kuris neturi poreikio kalbėti, tikriausiai neturėjo kam kalbėti. (Iš paskaitos „Disleksija“, 1978, lapkričio 16 d.)

Vaikui augant keičiasi ir jo poreikiai, kurių žinojimas ir paįsymas gali tapti lemtingas jo tolesnei kalbos ir viso mokymosi raiškai. Prof. A. Šidlauskaitė savo paskaitose pabrėžia, kad, plečiantis vaiko akiračiui, didėjant jo mobilumui, antroje pirmųjų metų pusėje (6–12 mėn.) jis pradeda atsiskirti nuo motinos. Motina turi tai leisti ir skatinti. Jei tai neįvyksta, jei motina yra pernelyg globėjiška ir įkyri ar egoistiška, galima laukti nepageidaujamų padarinių – baugštaus, skurdžios patirties, nesaugiai besijaučiančio,

mažai aplinka besidominčio vaiko. Tokie vaikai neretai susidaro piktos, nepatenkintos ar prislėgtos motinos vaizdinį, kuris taip pat prisideda prie jų baimingų ar agresyvių polinkių susidarymo.

Dar labiau vaiko pasaulis išsiplečia apie penkioliktą mėnesį, jam pradėjus vaikščioti. Vaiką užvaldo noras tyrinėti ir bandyti aplinką, pavadinant daiktus vardais, sužinant, kam jie skirti. Suaugusieji, leisdami jam tai daryti, turėtų pasirūpinti, kad vaikas nuolat girdėtų juos apibūdinančius žodžius ar frazes, su kuriais galėtų lyginti savo išartis.

Pasiekęs 2,5–3 metų amžių, vaikas ne tik tyrinėja aplinką, bet ir pradeda galvoti, ką gali daryti su daiktu, atranda save kaip veikėją. Suaugusieji turi atsižvelgti į tai ir sudaryti jam galimybes veikti ir būti pripažintam kitų. Profesorė primena, kad, M. Montessori požiūriu, 2,5–3 metų vaikui reikalinga platesnė, jo namų ribas peržengianti aplinka. Tokią sumažintų dydžių, bet realių situacijų ir daiktų aplinką siūlė šios pedagogės kuriami „Vaikų namai“. Juose naudojama ir tyrinėjimą bei atradimus ypač skatinanti mokomoji medžiaga. Pritardama tam, A. Šidlauskaitė vis dėlto pabrėžia, kad M. Montessori kiek per mažai dėmesio skiria vaiko kalbai lavinti. Profesorės supratimu, vaikas mokosi kalbėti, kai vienas sąveikauja su suaugusiuoju. Todėl ji pataria:

Leisdami vaiką į Montessori mokyklą, tėvai neturi manyti, kad patys nebeprivalo jo lavinti. Motina turi rasti laiko ir sudaryti galimybę vaikui su ja pasikalbėti, net jei vaiko kalba ir panaši į monologą. Klausydama vaiko, ji turėtų pakeisti jo vieno ar dviejų žodžių sakinius gramatiškai užbaigtais, pilnaisiais sakiniais. (Iš paskaitos tėvams ir mokytojams Montessori akademijoje, Dallas, JAV, 1978, gruodžio 1 d.)

Jei ankstyvieji simbiotiniai vaiko ryšiai su motina buvo normalūs ir jis internalizavo jos veikimo su daiktais ir žmonėmis būdus, tai būdamas trejų metų, jis gali atkurti savo ryšių su tėvais patirtį, kartu patirtų įvykių prisiminimus, parodydamas tai savo laimingu gyvenimu. Tačiau jei tokios patirties nėra arba ji yra bauginanti, vaiko veiksmai įgyja emocinį pykčio ir priešiško toną arba yra prislopinti, kad atitiktų motinos reikalavimus. Namų aplinkos įtakomis dažniausiai aiškintinas itin drovių, pernelyg užsisklendusių arba labai atšiaurių vaikų elgesys.

Vaiko santykį su pasauliu, jo norą pažinti, tyrinėti, mokytiis veikia ne tik motinos ir tėvo asmenybės, bet ir kiti šiuolaikinės visuomenės gyvenimo būdo ypatumai. A. Šidlauskaitė savo pasakaitose ir pranešimuose gana daug vietos skiria šių dalykų apmąstymui. Šiuolaikinių pramoninių valstybių civilizacijos ypatumai, kai labai sparčiai plinta naujos technologijos, didžiulis informacijos srautas, vartotojiškos vertybės diegiamos įvairiais daugiau ar mažiau įsisąmonintais būdais, veikia ir bendrą visuomenės mentalitetą, ir švietimo sistemą. A. Šidlauskaitė su nerimu ir sielvartu nuolat kalba apie tai, kaip dėl to kenčia mažiausi tokios visuomenės nariai – vaikai, kaip žlugdomos jų prigimtinės galimybės, kaip visa tai formuoja XX a. rykštę – didžiulį mastą pasiekusius mokymosi sutrikimus.

Nuo ketverių iki šešerių metų yra tas amžiaus tarpsnis, kai vaiko kalba yra užtektinai susiformavusi komunikavimui, ir vaikas pradeda įsitraukti į simbolių pasaulį. Kaip tik todėl labai svarbu suprasti perėjimo į šį lygmenį mechanizmą. Mūsų visuomenė yra taip įtraukta informacijos srauto, kad pamiršta, jog šios informacijos priėmimas ir apdorojimas yra subtilus ir kartu labai individualus.

lus procesas. Kaip galima kęsti alkį ar net badą, kai stalas apkrautas viskuo, ką tik galima rasti parduotuvėse, taip yra ir su simboliais perduodama informacija. Mes aprūpiname vaikus knygomis, siunčiame juos į mokyklas; bet daugelis šiandienos vaikų visiškai užsisklendžia, negali mokytis. Jie neturi jokie troškimo sužinoti nei apie daiktus, nei apie žmones. Jie yra pernelyg išsiblaškę ar per daug nukamuoti, jie nori tik kaip nors išvengti mokyklos.

Mokymasis vyksta noro tyrinėti, tyrinėjimo džiaugsmo ir aktyvumo terpėje... 4–5 metų amžiaus vaikas negali atrasti matematikai būtinų objektų ryšių, negali pagauti žodžių sudėstymo į sakinius eilės, jei negali atsiriboti nuo išorinių dirgiklių ir klausytis savęs. Daugelis vaikų šiandien yra taip užgožti išorinio dirginimo su informacijos pertekliumi, kad nepajėgia nei pasijusti savo elgesio šeiminingais, nei turi galimybių kūrybiškai veikti su medžiagomis. Medžiagos jam paprastai pateikiamos gatavos, ir vaikui nereikia nieko daryti ar išrasti. Bet veikdamas su neapdorota medžiaga, atskleisdamas derinius ir sekas, ypač kai jam padeda suaugusysis, vaikas gali sužinoti apie aritmetiką ar gramatinės transformacijas.

(...) Perkraudami vaikus žaislais, veiklomis ir net pabarimais, užuot juos stebėję ir padėję jiems stebėti, ką jie gali daryti su medžiagomis, kokia yra jų veiksmų vertė, mes nepadedame jiems atrasti mąstymo proceso. Kaip jie gali veikti rankomis su daiktais, taip gali sverti savo patirtį galvose; užuot veikę rankomis, jie gali imtis žodžių ir mąstymo. Normaliai augančio 4–6 metų vaiko atrastas mąstymo procesas gali būti nusakytas taip: „Aš noriu tai daryti, aš turiu tai daryti.“ Jis daug kartų daro tą patį dalyką; tai darydamas jis stebi, kas yra pastovu ir kas kinta. (Iš paskaitos tėvams ir mokytojams Montessori akademijoje, Dallas, JAV, 1978, gruodžio 1 d.)

Rašytinės kalbos mokymosi analizė

Sulaukęs šešerių, o kartais ir anksčiau vaikas susiduria su nauja – rašytine – kalbos forma. Jis pradėdamas mokytis skaityti, o tuomet kaip tik labiausiai ir išryškėja tie sunkumai, kuriuos, kaip minėjome, daugelis vadina disleksija.

Analizuodama skaitymą, A. Šidlauskaitė jį pirmiausia gretina su kalbėjimu, laikydama abu šiuos procesus komunikavimu. Ir filogenetiškai, ir ontogenetiškai kalbėjimas yra ankstesnė ir būtina skaitymo sąlyga. Skaitant perteikiamam pranešimui tarpininkauja ne garsai, o rašytiniai sutartiniai ženklai – raidės. Jos skaitant turi būti susiejamos su jų ženklinamais garsais, kurie sujungiami į didesnius garsinius darinius, atitinkančius reikšmę turinčius žodžius.

Mėgindama atskleisti tą procesą iš pradedančio mokytis skaityti vaiko pozicijos, A. Šidlauskaitė šį klausimą pradeda nagrinėti nuo erdvinės raidžių formos. Kadangi raidės atspindi du erdvės matmenis – horizontalų ir vertikalų – vaikas turi turėti tam tikrą stabilią atskaitos sistemą, kurios atžvilgiu galėtų įvertinti raidės ar jos elementų vietą, pasukimo laipsnį ir pan. Jos nuomone, tokia atskaitos sistema yra savo kūno vaizdas, arba kūno schema. Sąvoka „kūno vaizdas“ buvo žinoma jau seniai ir plačiau vartojama psichopatologų ir psichoneurologų; ji yra ir viena svarbiausių A. Tomatiso teorijoje. Bendriausia prasme – tai subjektyvus savo kūno įsivaizdavimas, tam tikros žinios apie jį. Skirtinguose kontekstuose gali išryškėti ir būti svarbesni vieni ar kiti to vaizdo aspektai. Vartodama šią sąvoką skaitymo, taip pat kalbėjimo kontekste, A. Šidlauskaitė turi galvoje žinias apie savo kūną ar jo dalis, dalyvaujančias tam tikroje veikloje; kitaip sakant, žinias, kaip naudotis savo kūnu tam tikroje situacijoje. Kaip žaisdamas tenisą,

grodamas smuiku žmogus atlieka skirtingą, tikslų ir tai situacijai tinkamą judesį, taip ir kalbėdamas jis turi mokėti kontroliuoti savo organizmo funkcijas, pavyzdžiui, maisto arba oro įtraukimą, kvėpavimą ir pan. Savo kūno vaizdas atsiranda sensorinio ir motorinio patyrimo pagrindu, jo pamatas yra automatizuoti nerviniai ryšiai tarp įvairių organizmo dalių. Tad tais atvejais, kai minėtas sensorinis ir motorinis patyrimas sutrikdomas, gali susidaryti neaiškūs ar neadekvatus savo kūno vaizdas.

A. Šidlauskaitės įsitikinimu, atskaitos sistema nesusiformuoja dėl skirtingų priežasčių. Tai gali lemti:

- užsitęsęs simbiotinis ryšys, kuris kliudo vaikui aktyviai veikti; nes, tik gaudamas informaciją iš proprioceptorių, vaikas gali susidaryti visybines sąvokas, kaip veiksnus asmens, patirtį;
- ribota aplinka, kurią lemia arba labai vargingos gyvenimo sąlygos, arba varžoma vaiko laisvė tyrinėti;
- afektyvių sąsajų stygius; kartais vaikas gali puikiai orientuotis erdvėje ir sėkmingai naudoti savo kūną, bet jis neišsąmonina sąvokas, kaip veikėjo, neturi savipratos; jis nesuvokia sąvokas susijusių su kitais, todėl neturi jokio poreikio komunicuoti; raidės, kaip sutartiniai ženklai, jam neturi jokios reikšmės.

Tokie vaikai gali atpažinti paskiras raides, bet negeba natūraliai peržvelgti ir iškoduoti jas, sudėstytas į žodį.

Kad būtų galima grafinių ženklų derinius atitinkantiems žodžiams, reikalingas ne tik kūno vaizdas, bet ir vadina-masis erdvinis žemėlapis. Jo nepajėgia susidaryti vaikai, kurie yra egocentiški, nekreipia dėmesio į objektų pasaulį. Tokie vaikai dažnai priklauso aukštesnio socialinio sluoksnio šeimoms. Jų mo-

tinios yra geros, daug dėmesio skiria formaliam mokymui ir labai anksti pradeda treniruoti vaikus. Tačiau tuo jos kaip tik atima iš vaikų galimybę aktyviai dalyvauti įgyjant realaus pasaulio žinias ir patiemis, per savo patirtį susidaryti erdvės ir nuotolio sąvokas.

Vaikas, kuris solidarizavosi su jį supančiu skaitymo pasauliu, kuris mato ir žino skaitymo vertę, neturi daug vargo mokydamasis vartoti ženklus. Jis įgyja visų kitų žaidimams reikalingų įgūdžių, tad kodėl negalėtų išmokti skaityti? Susitelkimas į tikslą, atkaklus treniravimasis, savitvarda – (...) tos pačios prerogatyvos, kaip ir sakytinio kalbėjimo atveju. Paprastai tie, kurie neskaito, nepajėgia susitelkti į tikslą, stengtis, yra egoistiški. Visa tai – asmenybės problemos.

Skaitymas – komunikavimo įgūdis. Komunikavimas yra davimo ir ėmimo mainai. Kai trūksta davimo arba ėmimo – t. y. orientacijos į tikslą arba savitvardos – turime disleksiją. O tai yra asmenybės problema. (Iš paskaitų ciklo „Kas yra skaitymas“, skaityto Ottawos universiteto studentams 1972 m.)

Aptardama skaitymo sutrikimus, A. Šidlauskaitė skiria tris jų rūšis:

- Su fonetine analize susijusios tarties klaidos. Ši sunkumą lydi elgesio įtampa. Tai patiriantys vaikai nemoka komunicuoti: „jie arba neturi savojo Aš ir yra visiškai priklausomi nuo nediferencijuotos aplinkos, arba yra egocentriški „tironai“, pajungiantys aplinką savo besaikių norų tenkinimui.“
- Nepajėgumas veikti su rašytiniais *simboliais*: tokie vaikai gali tinkamai susidoroti su žodžiu, kaip ženklu, bet negali jo sąmoningai analizuoti, negeba žodžiui suteikti minties matmens. Kalbą jie vartoja tik nevalingai įsimindami, jų

mąstymas pernelyg konkretus. Neturėdami vidinio žemėlapio, jie nepajėgia prabėgančių sensorinių vaizdų ir jausmų įtvirtinti savo prote ir operuoti jais mintyse. Šis sunkumas būdingas tiems vaikams, kuriems trūko afektyvių saitų, ir kurie yra jautrūs tik savo pirminių poreikių tenkinimui.

- Negebėjimas sklandžiai skaityti ir suvokti frazės prasmę, paragrafo ar visos istorijos idėją ar esmę. Gebėdami perskaityti ir artikuliuoti žodžius, tokie asmenys vis dėlto skaito nenoriai. Kai kuriais atvejais tai susiję su menkesniu intelektu, bet yra daug gabių, protingų vaikų, kurie neskaito. Tai pedagogiškai nuskurdinti vaikai. Mėgautis skaitymu galima tik lavinant mąstymą ir vaizduotę. Profesorės nuomone, paveikslų knygos arba turinio pateiktis vaizdais ekrane, kurie dabar plačiai kultivuojami, nelavina vaizduotės ir tik dar labiau atitraukia vaiką nuo skaitymo. Prie to prisideda ir skaitymas tyliai, sau, – mažas vaikas to nemėgsta. Dažnai pražiūrima, kad skaitymas yra pokalbio forma. Jei to nemo-koma, skaitymas ir apsiriboja elementarių įgūdžių įgijimu. Kaip kalbėjimas išauga iš gyvenimo situacijų, taip ir rašytojas nori pranešti kažką kitam. Kad vaikas būtų motyvuotas skaityti, jis turi būti skatinamas ieškoti, pažinti, tyrinėti. Didžiulis informacijos srautas ir tai, kad vaikas dažnai paliekamas vienas, be galimybės dalytis su kitu savo skaitymo patirtimi, slopina jo poreikį skaityti.

Visas čia išdėstytas prof. A. Šidlauskaitės mintis apie skaitymą ir skaityti besimokančio vaiko patiriamus sunkumus būtų galima apibendrinti jos pačios žodžiais, pasakytais žvelgiant į šią problemą kitu, platesnę panoramą atskleidžiančiu žvilgsniu:

Evoliucija vedė žmogų prie dovanos – puikiai sutvarkytos centrinės nervų sistemos. Tačiau Gamta ne visai užbaigė savo darbą. Žmogaus smegenis buvo pavesta formuoti suaugusiesiems, tėvams, mokytojams. Visi, kurie moko ir ugdo, rūpinasi socialinėmis reformomis, neturi užmiršti, kad gimusio žmogaus naujoji žievė (evoliuciniu požiūriu, vėlyviausias nervinis audinys) yra plastiška. Naujagimis ateina į šį pasaulį pasirengęs mokytis ir priimti aplinkos poveikius. Bet jis negali numatyti, ar tai, kas tuo metu gaunama, bus naudinga jo tolesnei ateičiai. Tuo metu yra įdiejami aplinkos suvokimo ir atsakų jai įpročiai...

(...) Daugelis vaikų ateina į mokyklą, visiškai nepasirengę tikslingai egzistencijai. Specializuotos jų smegenų žievės sritys nėra aiškiau diferencijuotos, todėl nepajėgia integruoti sensorinės informacijos, jos nuoseklumo laike, jų elgesiui trūksta ryžtingumo ir kryptingumo...

(...) Mokytojas vaikui yra vadovas, informacijos teikėjas ir draugas. Jis turi būti asmenybė, spontaniškai laiduojanti bendravimo ryšius, jis privalo patraukti mokinius savo žiniomis, įsitikinimu, gyvenimo džiaugsmu...

(...) Disleksija, mūsų amžiaus liga, leido suprasti, kad vaikas nepajėgia mokytis dėl to, kad nebuvo įtrauktas į mokymosi procesą; dėl to, kad mokymas vyksta nepakankamai atsižvelgiant į vaiko amžių, prilyginant jį suaugusiajam; dėl to, kad afektyvinių / emocijų ryšių tarp vaiko ir suaugusiojo arba iš viso nėra, arba jie ribojasi simbolinio / kognityvinio lygmens nesiekiančiais dalykais...

(...) Mes turime atsigręžti į vaiką, kuris, vadovaujamas kantraus ir mylinčio mokytojo, atranda geriausią Gamtos pažinimo įrankį – žodį... Žodis, pirmiausia pajaustas, paskui pasakytas, o galiausiai parašytas, yra gyvo dviejų žmonių – vaiko ir tėvų, mo-

kinio ir mokytojo – ryšio ženklas. (Iš 1978, spalio 14 d. skaitytos paskaitos Oaklando pedagoginės mokyklos absolventams.)

Toks A. Šidlauskaitės požiūris buvo gana naujas Kanados psichologijoje ir savotiškai prieštaravo nusistovėjusiam pozityvistiniam požiūriui, kurio laikėsi ir neseniai Šiaurės Amerikoje įvykusi vadinamoji „kognityvinė revoliucija“. Todėl iš Europos atvykusiai ir prie agresyvokai karjeros siekiančių vyrų būrio Ottawos universitete prisišliejusiai jaunai psichologijos daktarei Agotai reikėjo didžiulės valios, atkaklumo, tikėjimo savo tiesa, kad, būdama beveik visiškai vieniša, sugebėtų apginti ir net skleisti savo idėjas.

*Psichologinė
pagalba*

Svarbiausia psichologų praktikų misija – pagelbėti įvairių sutrikimų, negalių, sunkumų turintiems asmenims ar jų grupėms pagerinti savo gyvenimo kokybę. Praėjus beveik šimtmečiui nuo pirmųjų profesionalių psichologų teikiamos pagalbos apraiškų, ji dabar yra smarkiai išsiplėtusi, skiriama įvairaus amžiaus žmonėms, apima vis daugiau gyvenimo sričių ir reiškiasi labai įvairiomis formomis: nuo anonimiško trumpo telefono pokalbio su klientu, plačiai praktikuojamų tiesioginių konsultacijų iki ilgai trunkančios individualios bei grupinės psichoterapijos ar treniruojamųjų mokymų.

Mokyklinio amžiaus vaikų problemomis daugiausia užsiima mokyklos psichologai, kurie tiesiogiai dirba paskirose mokyklose arba kartu su kitais specialistais sudaro didesnių klientus aptarnaujančių institucijų komandas. Jų teikiama pagalba dažniausiai ribojasi vaiko psichologiniu įvertinimu ir žodiniais patarimais tėvams, mokytojams ar patiems vaikams, į ką jie turėtų atkreipti dėmesį, ko vengti, kokias papildomas pratybas atlikti.

A. Šidlauskaitės požiūriu, toks žodinis konsultavimas, kaip ir įvairios žodinės terapijos rūšys, nėra labai veiksmingos pagalbos priemonės. Žvelgdama į įvairius sutrikimus iš „organizminiu“ požiūriu grindžiamos raidos psichologijos pozicijų, ji mano, kad, norint iš tiesų keisti žmogaus elgesį, reikia tą žmogų permokyti (iš naujo išmokyti) kitaip sąveikauti su aplinka, o to neįmanoma padaryti žodiniais patarimais ar pamokymais. Holistinė „organizminė“ teorija orientuoja į tai, kad aplinkos poveikiai, sukeldami įvairių organizmo struktūrų atsakus, formuoja ir tam tikras sąsajas tarp tų struktūrų, ir nervinius ryšius smegenyse, kurie lemia emocijas ir dėmesio mechanizmų veiklą, o kartu ir išorinio elgesio apraiškas. Permokymas reiškia, kad neurofiziologiniai ryšiai tarp

sensorinių, motorinių ir visceralinių sistemų smegenyse turi būti pertvarkyti.

Iš to gali būti daroma išvada, jog norint, kad bręstantis organizmas susiformuotų pageidaujamus, adaptyvius ir tvarius sąveikos su aplinka būdus, pirmiausia reikia jo poreikiams palankios aplinkos. Tačiau tai, ką vadiname aplinka, sudaro labai daug fizinių, socialinių, kultūrinių tarpusavyje susipinančių ir sunkiai ar visai individo nekontroliuojamų veiksnių. Todėl realaus spontaniškai besiklostančio gyvenimo sąlygomis susikurti tokią aplinką yra neįmanoma. Tai galima tik specialiai sukūrus tokį realaus gyvenimo analogą, kuris atitiktų specialistų numatomus „palankumo“ kriterijus, pavyzdžiui, suburti panašių tikslų siekiančią bendruomenę, gyvenančią pagal savo nusistatytas taisykles. Idėja, kad taip sukonstruota aplinka, arba „gyvenimo erdvė“, įkurdinus joje tam tikrų psichikos sutrikimų turinčius žmones, gali turėti gydomąjį poveikį, pirmiausia kilo psichiatrams. Tai buvo pavadinta aplinkos terapija ir jau XIX a. pabaigoje pabandyta taikyti kai kuriems šių gydytojų pacientams. Gyvenimas vadinamojoje terapinėje bendruomenėje kartu su prižiūrinčiu personalu pasirodė esąs veiksminga priemonė psichikos ligoniams. Vėliau, nuo trečiojo XX a. dešimtmečio, aplinkos terapiją pabandė taikyti kai kurie psichologai impulsyviems, emocinių sutrikimų turintiems vaikams.

A. Šidlauskaitės požiūriu, toks psichologinės pagalbos būdas turėtų būti veiksmingas ir koreguojant vaiko mokymosi negales bei emocinius sutrikimus. Jį ir buvo pamėginta įgyvendinti įkuriant Vaiko studijų centrą.

VAIKO STUDIJŲ CENTRAS

Prieš pradėdama pasakoti apie Vaiko studijų centro veiklą, norėčiau trumpai priminti, kad jis radosi kaip dvigubos, o gal net trigubos paskirties įstaiga. Kaip jau minėta, pirmoji priežastis, lėmusi Vaiko studijų centro prie Ottawos universiteto atsiradimą, buvo tyrimų ir praktikos bazės psichologijos studentams poreikis. Orientuojantis į tai, 1953 m. buvo įkurtas padalinys, pavadintas Vaikų konsultavimo centru, kurio klientus aptarnaudami studentai mokėsi stebėjimo, testavimo, surinktų duomenų analizės ir sintezės, – to, kas būtina profesionaliam psichologiniam vaiko įvertinimui. Kadangi tarp centro klientų buvo nemažai įvairių mokymosi sunkumų ir kitokių elgesio sutrikimų turinčių vaikų, jų tėvai primygtinai prašė padėti atitaisyti ar bent sušvelninti vaikų bėdas. Taip iškilo kitas poreikis – išplėsti centro funkcijas – jo diagnostinę paskirtį papildyti terapine, koreguojama. Tai reiškė, kad kartu plėstųsi ir jo, kaip specialistų rengimo bazės, galimybės: jis galėtų tapti ne tik mokymo, bet ir mokslinių tyrimų baze. Atsižvelgdama į šias aplinkybes, dr. A. Šidlauskaitė jau 1955 m. pradėjo sukurti centrą nauja kryptimi. Nuo tol, nors dirbantis tik su keliais moksleiviais, neturintis reikiamų patalpų, besivadinantis senuoju vardu, iš tiesų pradeda veikti padalinys, kuriam 1965 m. pripažįstamas mokslinių tyrimų institucijos statusas ir šis padalinys pavadinamas Vaiko studijų centru. Ir vis dėlto, pabrėžiant šias centro funkcijas, svarbu nuolat turėti galvoje, kad pagrindinė ir svarbiausia jo paskirtis – psichologinė pagalba vaikams, patiriantiems sąveikos su aplinka sunkumų, nes tik šios pagalbos priemonės, jų veiksmingumo vertinimas galėjo būti mokymo ir mokslinių tyrimų objektas. Kitaip negu kitų

mokslinių laboratorijų, kviečiančių žmones pabūti tiriamaisiais, išbandant mokslininkui įdomius kintamuosius, Vaiko studijų centro pastangos buvo sutelktos į pagalbą iš tikrųjų kenčiantiems ir be jos nepajėgiantiems visavertiškai gyventi jauniems visuomenės nariams.

Aplinka

Vienas iš aplinkos terapijos reikalavimų yra tai, kad specialiai kuriamą „gyvenimo erdvę“ būtų saugi ir kartu užtektinai lanksti, leidžianti natūraliai į ją įkomponuoti kasdienę, žinomas taisykles atitinkančią veiklą. Atsižvelgiant į tai ir buvo kuriama fizinė Vaiko studijų centro aplinka. A. Šidlauskaitės, kuri pati dalyvavo projektuojant pastatą, siūlymu buvo įrengtos natūraliai ir pažįstamai vaikų veiklai – žaidimams, mokymuisi, sportui, valgymui, miegui – pritaikytos, patogios ir higienos bei estetinius kriterijus atitinkančios patalpos.

Tačiau fizinė aplinka – tik vienas, nors svarbus, bet ne pats svarbiausias šio pagalbos modelio komponentas. Svarbesnis už fizinę yra socialinis aplinkos veiksnys, kurį sudaro žmonės ir jų veikla. Konkrečiau, kalbant apie Vaiko studijų centrą, tai – psichologai ir kvalifikuoti pedagogai, su kuriais centro lankytojai bendrauja visą dieną, ir žmonės, kurie esti šalia gyvenančių centre ir nakties metu. Visam šiam personalui A. Šidlauskaitė kėlė ypač didelius reikalavimus, iš kurių svarbiausias buvo meilė vaikui. Čia turėjo dirbti tik savo profesijai atsidavę, kūrybingi, vaiko asmenybę gerbiantys ir pasirengę ją ugdyti mokytojai. Pati nestokodama šių savybių, profesorė savo pavyzdžiu sugebėjo pritraukti bendraminčių, o jei kada ir pasitaikė į šią bendriją atsitiktinai užklysti tokių pat vertybių nepripažįstančiam žmogui, jis čia ilgai neužsibūdavo.

Be globojančių suaugusiųjų, į socialinį aplinkos dėmenį įeina ir centro klientai, su kuriais tiesiogiai susiduria kiekvienas individualus jo lankytojas. Vaiko studijų centras buvo skirtas 4–11 metų vaikams, turintiems psichogeninės ar „organizminės“ kilmės elgesio problemų bei kai kurių mokymosi negalių. Apie trečdalį vaikų sudarė sunkumų neturintys normalaus ar aukštesnio intelekto vaikai, kurie lankė centrą dėl abiem pusėms – jų tėvams ir centro vadovei – svarbių motyvų: tėvai rinkosi centrą dėl ten sudaromos palankios vaikui aplinkos, o vadovės požiūriu, mokymosi ar kalbėjimo sunkumų turintiems moksleiviams naudinga matyti, kaip kai kuriuos veiksmus atlieka ne tik juos mokantis suaugusysis, bet ir kitas jų amžiaus vaikas. Aštuntajame dešimtmetyje, kai Vaiko studijų centras jau buvo visiškai įtvirtinęs užsibrėžtą programą ir pasiekęs aukščiausią savo veiklos lygį, centrą kasmet lankė apie 70 vaikų. Kai kurie jų gyveno namuose su tėvais ir čia atvykdavo kaip į dienos centrą, kiti gyveno centre, o į namus parvykdavo tik savaitgaliais ir keliskart per metus organizuojamų atostogų metu.

Tokia centro bendruomenė kasdien užsiimdavo įprastine buotine ir mokymo bei mokymosi veikla. Jai vadovaujantis personalas nuolat atidžiai stebėjo vaiko pažangą, kuri buvo aptariama su tėvais.

Taigi tėvai, nors ir ne visada tiesiogiai, taip pat buvo įtraukiami į čia susiformavusios bendruomenės veiklą. Dalydamiesi su pedagogais savo pastebėjimais, aptardami pažangos tempą, dalyvaudami moksleivių renginiuose, jie kartu pradėdavo geriau suprasti savo vaiko poreikius, jo raidos ypatumus ir savo padarytas klaidas, kurios neretai yra vaiko patiriamų sunkumų priežastis. Galima tikėti, kad tai bent šiek tiek turėjo keisti ir tam tikras jų nuostatas bei elgesį.

Tokia empatiją ir draugišką pagalbą laiduojanti bendruomenė kiekvienam vaikui teikė saugumo jausmą, skatino jį bendrauti ir aktyviai dalyvauti pamokų ir kitų užsiėmimų metu. Šie jo atliekami veiksmai turėjo tapti naujų mokymosi ir socialinio bendravimo įgūdžių pagrindu. Šiais veiksmais vaikas mokėsi „atrasti“ save, pajusti save kaip valingą, savo veiksmus valdantį ir kontroliuojantį subjektą. Teigiamos emocijos, patiriamos dėl pasisekusio veiksmo ir pozityvaus įvertinimo, skatino kartoti veiksmą, kad dar kartą būtų išgyventas malonus savo kompetencijos jausmas.

*Vaiko psichologinis įvertinimas:
pagrindiniai principai ir nuostatos*

Vienas iš svarbių A. Šidlauskaitės vadovaujamos įstaigos barų – psichologinis vaiko vertinimas. Jis visų pirma buvo reikalingas sprendimui apie galimybę priimti vaiką į šią bendruomenę. Kadangi centro programa ribojosi neurobiologinių, psichodinaminių bei sociokultūrinių veiksnių padarytos žalos vaiko psichinei raidai atitaisymu ir gabių vaikų galimybių ugdymu, į jį nebuvo priimami vaikai, turintys kitokių sutrikimų, reikalaujančių visai kitokių specifinių pagalbos priemonių. Kita psichologinio įvertinimo paskirtis – atskleisti specifinius vaiko poreikius, jo stiprybes ir silpnybes, į kuriuos orientuojantis būtų galima numatyti individualią jo mokymo ir reikalingos terapinės intervencijos programą.

Ne paslaptis, kad ši psichologų praktikos sritis dėl funkcijų pasidalijimo tarp institucijų ir tam tikrų pačių psichologų nuostatų neretai apsiriboja gana formaliu kai kurių standartizuotų testų pateikimu ir gautų įverčių konstatavimu. Visai kitaip šį darbą supra-

to Vaiko studijų centro vadovė. Jai įvertinti individą psichologiniu požiūriu – tai atskleisti asmenybės vaizdą, kuris išryškintų, kuo žmogus, būdamas panašus į kitus žmones, yra skirtingas, kas sudaro jo individualumo ir nepakartojamumo esmę. Kai kalbėjome apie A. Šidlauskaitės psichologinių pažiūrų formavimąsi, ne kartą buvo minėta, kad ji negalėjo susitaikyti su nomotetiniu, individualius ypatumus niveliuojančiu ir suvidurkintais duomenimis operuojančiu mokslinių tyrimų pobūdžiu. Anoniminiai statistiniai duomenys buvo viena iš priežasčių, lėmusių jos apsisprendimą jaunystėje atsisakyti mokslininkės tyrinėtojos kelio. O asmens psichologinis portretas, kuris gaunamas kūrybiškai susintetinus paskirų testų duomenis, buvo sritis, kur ji galėjo panaudoti visas savo filosofijos, psichologijos ir biologijos žinias apie žmogų. Tik šių žinių kontekste įgyja prasmę empiriniai testų ir elgesio stebėjimo duomenys, „prakalba“ įvairūs psichodiagnostiniai profiliai.

A. Šidlauskaitė, pasakodama, kaip iki šiol dirba šį atsakingą darbą vertindama vaikus psichologiniu pedagoginiu klinikišku požiūriu, sako:

Testuodama savo jauną klientą, aš žvelgiu į jį kaip į tam tikro amžiaus individą. Aš matau jį / ją raidos panoramos matricoje.

Profesorė ima vardyti, jos požiūriu, svarbiausius vaiko raidos laikotarpius ir jų įgijinius, pradėdama nuo prenatalinės būsimos kūdikio egzistencijos, kurios metu užsimezga be galo svarbus ryšys su motina, akivaizdžiausiai išryškėjantis jam atėjus į žmonių ir daiktų pasaulį.

Šiuo diadinio artimumo laikotarpiu gimsta motyvacija ieškoti, tyrinėti ir susidoroti su įvairiais dirgikliais. Lytos, regos, klausos

jutimai ir energijos teikiantis judėjimas formuoja būsimą vidinę savastį.

Vienas svarbiausių kūdikystės laikotarpio įgijinių, A. Šidlauskaitės požiūriu, – kalba ir kalbėjimas:

Jis ar ji vokalizuoja, artikuliuoja (...), sulieja kvėpavimą ir išstobulintus atrinktus judesius, kurdami kalbos elementus, šneką. Šios kūdikystės stadijos metu mano būsimasis klientas atskleidžia ne tik tai, kad jį supa apčiuopiamas pasaulis, bet ir stebuklingą jo ypatybę, – kad viskas jame turi savo vardus.

Būdingiausias dvimečio vaikščioti pradėjusio vaiko bruožas – aktyvus supančio pasaulio tyrinėjimas ir savęs, kaip veikėjo, išsamoninimas. Didžiulį norą komunikuoti lydi pradedantys ryškėti sakinių kontūrai.

Reikšmingiausias 3–4 metų laikotarpio pokyčius profesorė nusako taip:

Pamažu individualų savęs įtvirtinimą pakeičia draugystės ieškojimas. Pagrindinis 3–4 metų vaikų užsiėmimas – konstrukciniai ir išvaizdavimu paremti žaidimai. Nors dirbdami vaikai kalba, tai skirta ne vienas kitam, bet sau. Kiekvienas iš jų stengiasi suprasti savo veiksmus, dabar jau apgaubtus žodine forma. Taip formuojami sakiniai. Randasi abstraktūs dalykai, pavyzdžiui, nuoseklumas, laiko sąvoka ir erdvinius ryšius atspindinti žaidimo medžiagos sandara.

Šešerių metų sulaukęs vaikas jau yra pasirengęs mokytis skaityti ir rašyti. Lygindama šias dvi vaikui naujas veiklos rūšis, A. Šidlauskaitė mano, kad skaitymas, kuris siejasi su spausdinto teksto iškodavimu, yra lengvesnė užduotis. Rašymas reikalauja

daugiau pastangų, – kad vaiko laikysenos ir judesių sistemos būtų įtrauktos į sąmoningą rašymo veiksmą, vaikas turi būti pasiekęs atitinkamą savikontrolės laipsnį.

Vidurinėsios vaikystės laikotarpiu (6–10 metų) mūsų klientas pradeda įgyti įgūdžių, kurie bus būtini tolesnių intelektinių pastangų plėtotei. Raštingumas ir matematinis samprotavimas šiuo laikotarpiu turi būti susiję su konkrečia tikrove: konkrečios operacijos veikiant su objektais ir tikroviški socialiniai kontekstai. Jaunas moksleivis turi būti kuo konkrečiau įtrauktas į tai, ko mokosi. Pirmaklasis veikimo būdų prasmę įtvirtina tik tuomet, kai yra planuojama, kaip turi būti nagrinėjami klasėje ar žaidimų aikštelėje kylantys klausimai ir kaip daromi sprendimai. Tik tokiu pagrindu, t. y. išmokdamas vidinio savyje vykstančio pokalbio būdų, vaikas gali pereiti į abstrakčios ir kultūrinės tikrovės pasaulį.

Holizmo principas, nuolat pabrėžiamas A. Šidlauskaitės, reiškia, kad psichologinis įvertinimas negali būti atsietas nuo neurofiziologinio aspekto. Jos įsitikinimu, negalima imtis psichologinio įvertinimo, neturint žinių apie smegenų neurofiziologiją. Psichologui būtina žinoti, kokiais mechanizmais remiasi žmogaus proto raida, nuo kokių funkcinių mechanizmų priklauso elgesys ir žinios, kurios smegenų sistemos dalyvauja suvokimo, kalbėjimo, intelekto, judėjimo ir tikslingos sąmoningos veiklos metu. Profesorė teigia:

Bet kokios rūšies psichinei veiklai būtini trys smegenų funkciniai vienetai: 1) tonusą arba budrumą reguliuojantis vienetas; 2) informacijos, ateinančios iš išorinio pasaulio, priėmimo, apdorojimo ir saugojimo sistema; 3) psichinės veiklos programavimo,

reguliavimo ir tikrinimo sistema. Visi psichiniai procesai, o ypač sąmoninga veikla, vyksta dalyvaujant visiems trimis vienetams. Savo ruožtu kiekvienas šių vienetų turi hierarchinę struktūrą: susideda mažiausiai iš trijų žievės sluoksnių.

Kalbėdama apie smegenų struktūras ir jų funkcijas, A. Šidlauskaitė ypač pabrėžia smegenų plastiškumo ypatybę. Ši savybė reiškiasi tuo, kad organizmas prisitaiko prie visokiausių dirginių ir veiklos rūšių. Smegenų plastiškumas – ypatybė, kuri leidžia kompensuoti pažeistų smegenų funkcijas, išmokyti žmogų naujų elgesio būdų, kitaip sakant, įgyti įvairių tiek teigiamų, tiek neigiamų kultūros nulemtų bruožų, kurie nėra paveldimi. Todėl psichologė, susitikusi su vertinamuoju vaiku, pirmiausia stebi jo elgesį, laikyseną, žodinį bendravimą, kurie jai pasako apie juos suformavusią aplinką, kliento jauseną ir nuostatas tyrėjo atžvilgiu.

Psichologinio įvertinimo priemonės

Nuo tada, kai XX a. pradžioje buvo pradėti kurti psichinių funkcijų įvertinimo testai, iki šių dienų psichologai yra parengę gana daug ir įvairių standartizuotų psichometrinių ir projekcinių vertinimo metodikų, leidžiančių psichologams spręsti apie pačius įvairiausius sąmonės ir pasąmonės reiškinius. Kai kurios jų buvo visuotinai pripažintos ir taikomos visame pasaulyje dirbančių psichologų.

Dr. A. Šidlauskaitės instrumentarijų sudarė šios priemonės:

- Wechslerio intelekto testas (WISC), kuris, autoriaus teigimu, leidžia įvertinti „individo gebėjimą tikslingai veikti, racionaliai mąstyti ir veiksmingai sąveikauti su savo aplinka“. Tai-
kant šį intelekto testą, įvertinamas vaiko gebėjimas suprasti

jį supantį pasaulį ir susidoroti su jame kylančiais sunkumais. Vaiko studijų centre buvo naudojamosi trečiaja šio testo versija (WISC-III), skirta 6–16 m. vaikams, ir to paties autoriaus ikimokyklinio mažiaus vaikams skirtu testu (WPPSI).

- Tirdama mokyklinio amžiaus vaikus, A. Šidlauskaitė visada šalia Wechslerio intelekto testo naudoja ir Wechslerio individualių pasiekimų testą, kuriuo vertinamos įvairių sričių žinios. Šio testo įverčiai, atitinkdami arba neatitinkdami intelekto profilį, teikia informaciją apie moksleivių mokymosi nuostatas, gebėjimus atitinkantį arba neatitinkantį mokymąsi.
- Regimiesiems motoriniams įgūdžiams įvertinti pasitelkiamas taip pat daugeliui žinomas Bender geštalto testas, reikalaujantis nukopijuoti popieriuje keletą pateiktų geometrinių figūrų.
- Šalia šių psichometrinių testų profesorė taiko ir keletą daugiau ar mažiau žinomų projekcinių vertinimo metodikų. Žinomiausia ir plačiausiai naudojama iš jų – Rorschacho testas, kuris, profesorės žodžiais, „atskleidžia individo percepcinio medžiagos sutvarkymo dinamiką, parodo, ar asmuo yra smalsus, kūrybingas, ar atsargus, neryžtingas, o gal impulsyvus ir t. t.“
- Visus vertinamuosius asmenis ji taip pat prašo nupiešti namą, medį ir žmogų. Psichologijoje žinomi kelių autorių parengti šių piešinių (HTP) vertinimo vadovai. A. Šidlauskaitė tiesiogiai nesivadovuoja nė vienu formalizuotu piešinių požymių katalogu. Jai šie piešiniai pasitarnauja išvadoms apie vaiko gebėjimus naudoti popieriaus lapo erdvę, judesių miklumo lygį, savęs jausmą.

- Dar viena profesorės taikoma projekcinė metodika – Rosenzweigo frustracijos testas, kuris parodo vaiko nuostatas suaugusiųjų ir bendraamžių atžvilgiu, o duodamų atsakymų tonas leidžia spręsti ne tik apie kitų, bet ir savęs atžvilgiu kylančius jausmus.
- Mažiau kam žinomas, bet prof. A. Šidlauskaitės labai teigiamai vertinamas ir naudojamas yra A. Tomatiso klausymo testas. Supažindinti su juo profesorė yra parengusi specialų pranešimą (skaitytas 1998 m. Toronte vykusioje A. Tomatisui skirtoje konferencijoje). Kadangi šis testas tikriausiai nėra žinomas ir Lietuvoje, jį pristatysiu šiek tiek plačiau.

Kadangi A. Tomatis išskirtinę reikšmę žmogaus egzistencijoje skyrė klausos sistemai, jis yra sukūręs klausymo testą, kuriuo vertino individo gebėjimą klausyti. Prof. A. Šidlauskaitė, giliai išstudijavusi A. Tomatiso teoriją, kuria remiasi šis testas, sugebėjo įžvelgti ir kitokių jo rodmenų interpretacijos galimybių, leidžiančių suderinti A. Tomatiso požiūrį su savo pamėgta J. Eccles'o ir K. Popperio trijų pasaulių schema.

A. Tomatiso klausymo testas remiasi audiologams žinomu faktu apie oro ir kaulų laidumą. Tai reiškia, kad ausį pasiekia oro ir kaukolės kaulų vibracijos. Oro vibracijos perduoda informaciją apie išorės objektus, o organizmo vibracijos informuoja apie instinktyvius poreikius. Klausymo testas kaip tik ir matuoja oro laidumą ir kaulų laidumą. Audiometru registruojant jautrumą įvairaus dažnio garsams, gaunamos kaulų ir oro laidumo kreivės, kurios dažnai nesutampa. Yra žinoma, kad žmogaus ausis yra labai jautri 1000–2000 hercų dažniams, kurie yra būdingi kalbos garsams, ir ne tokia jautri mažesnio dažnio (125–1000 her-

cu) ir didesnio dažnio (2000–8000 hercu) garsams. Tai atspindi ideali oro ir kaulų laidumą vaizduojanti klausymo kreivė. Pasak A. Tomatiso, šia kreive reprezentuojamas garsinės informacijos apdorojimo galimybes potencialiai turi kiekvienas į pasaulį ateinantis žmogus, tačiau kartais įvairios nepalankios gyvenimo aplinkybės verčia vaiką gintis nuo girdimo agresyvaus pasaulio – užsisklęsti nuo kentėti verčiančių išorinio pasaulio poveikių. Tai ir sukelia įvairius klausymo testu fiksuojamus nukrypimus nuo idealios klausymo kreivės.

Interpretuojant klausymo testo duomenis, visi garso dažniai, kuriais matuojami asmens atsakai, skiriami į tris grupes. A. Tomatiso teigimu, kiekviena dažnių grupė siejasi su skirtingomis žmogaus funkcionavimo sritimis, būtent:

125–1000 hercu dažniai siejasi su kūniškumu, visceraliniais jautimais, seksualumu, pašamone;

1000–2000 hercu – su kalba, logika, komunikacija;

2000–8000 hercu atitinka dvasingumo, idealų, aspiracijų sritį.

Nors, interpretuojant testo duomenis, svarbios yra abi kreivės, daugiau dėmesio kreipiama į kaulų laidumo kreivę, nes ji, pasak A. Tomatiso, atskleidžia „vidujybę“, parodo, kaip individas, sutelkęs dėmesį į išorinį dirgiklį, klausosi savęs.

Jei išorinė aplinka yra palanki, bėgant laikui ir kaupiantis vaiko patirčiai, kaulų ir oro kreivės susilieja.

A. Šidlauskaitė aptiko, kad šį testą galima naudoti ir kaip projekcinę techniką, galinčią parodyti asmenybės jauseną ir funkcionavimą, leidžiančią suprasti, kaip asmuo suvokia save pasaulyje, kuriame gyvena. Laikydamosi J. Eccles'o ir

K. Popperio teorijos ji teigia, kad, nors visi žmonių visuomenėje augantys kūdikiai socializuojasi arba yra įkultūrinami, šis procesas yra individualus ir ne visada sklandus. Kartais vaiko su instinktais susiję poreikiai gali būti vyraujantys ir viską užgožti, kartais juos gali slopinti išoriniai dirginimai, bet abiem atvejais tai rodo, kad individą apibūdina jo neišsąmonintas fizinis (1-asis) pasaulis, kad jam trūksta savęs išsąmoninimo. Kad visceraliniai jutimai taptų savižina, o aplinkos duotybės – prasmingais įvykiais ir simboliais, reikia sąmoningumo (2-asis pasaulis). Tik tais atvejais, kai kūdikystėje vaiko visceraliniai poreikiai susiejami su jų patenkinimu iš išorės, vaiko sąmonė „gali transformuoti visceralinius pojūčius į savižiną, o aplinkos poveikius į prasmingus įvykius ir lygiaverčius simbolius“, – teigia profesorė. Toliau ji rašo:

Savęs išsąmoninimas yra būtina sąlyga ištraukti į prasmingą kultūrinį pasaulį ir sėkmingai socialiai prisitaikyti. Jei į viršų iškyla kaulų kreivė, vaikas „nėra gimęs“ pasauliui; jei kaulų laidumo kreivė užslopinta, vaikas yra užgožtas, nepasisavinęs kultūrinių ir socialinių normų. (Iš „Pokalbio su dr. Sidlauskas apie klausymo testą užrašai“, 1998.)

Šitokia testo duomenų interpretacija leidžia numatyti ir tolesnius situacijos keitimo būdus: iš pirmiau citatoje pateiktų pavyzdžių matyti, kad reikia ieškoti būdų, kurie skatintų savęs išsąmoninimą, savo kūno pažinimą bei valdymą ir pan. Kadangi tokių vaikų centre buvo nemažai, daugelis į jų ugdymo programą įtrauktų priemonių tarnavo šiems tikslams.

- Neįkainojamos vertės metodu profesorė visada laikė stebėjimą, kuriuo moka tobulai naudotis, tad vaiko elgesys tyrimo metu jai visada pasako ne mažiau negu testų rodmenys.

Stebėjimu buvo aptinkama ir daugelis mokymosi negalių požymių. A. Tomatis, tyrinėjęs ir gydęs disleksijas, šalia specialių diagnostinių tyrimų siūlė pirmiausia stebint skaitantį vaiką nustatyti, ar jis nepainioja raidžių, ar nesukeičia skiemenų, ar skaito ritmiškai, ar supranta semantinę reikšmę. Be to, pasak jo, paprašius vaiką atlikti keletą paprastų užduočių, galima gauti informacijos apie jo lateralizacijos laipsnį, pavyzdžiui, paprašius vaiką įsivaizduoti, kad jis turi kalbėti į mikrofoną, galima stebėti, kuria ranka vaikas jį ima; stebint vaiko laikyseną, kai jis klausosi ir kalba, galima sužinoti, kuri ausis yra vyraujanti, kaip vaikas artikuliuoja garsus, kaip reaguoja į savo vardą ir panašiai.

- Dar vienas svarbus informacijos šaltinis, kuriuo naudojosi A. Šidlauskaitė, rašydama psichodiagnostinio įvertinimo išvadą, – vaiko tėvų užpildytas jos pačios parengtas išsamus klausimynas apie vaiko motinos nėštumą, gimdymą, vaiko sveikatą, jo fizinę ir psichinę raidą.

Mokymo programa

Visa mokomųjų užsiėmimų programa Vaiko studijų centre buvo kuriama remiantis dr. A. Šidlauskaitės susidaryta asmenybės raidos samprata, kurią jau aptarėme anksčiau, ir tam tikrais ugdymo filosofijos principais. Vaiko ugdymo – jo mokymo ir auklėjimo – klausimu dr. A. Šidlauskaitei buvo artimos austrų pedagogo Rudolfo Steinerio (1861–1925) idėjos, dažnai įvardijamos kaip Waldorfo ugdymas, arba Waldorfo mokykla*. R. Steineris, dekla-

* R. Steinerio (1861–1925) idėjomis apie vaiko ugdymą paremta mokykla pirmą kartą buvo atidaryta 1919 m. Vokietijoje, Stuttgarto mieste prie Waldorfo fabriko. Greitai šio tipo mokyklos paplito Europoje, o vėliau ir Šiaurės Amerikoje. Waldorfo mokykloms pradėta specialiai rengti mokytojus.

ruodamas, kad žmogus – tai kūno, sielos ir dvasios vienovė, pabrėžė holistinę prieigą prie vaiko ugdymo. Tikėdamas, jog kiekvienas vaikas gimsta turėdamas tam tikrų gabumų užuomazgas, jis laikėsi požiūrio, kad mokykla privalo jas atskleisti ir sudaryti sąlygas joms plėtotis. Todėl mokymo programa turinti būti įvairiapusė, akademinį mokymą reikalaujama integruoti su vizualiniu menu, judesiu ir muzika. Ypač daug dėmesio Waldorfo mokyklose buvo skiriama muzikiniam moksleivių lavinimui, jų pačių muzikavimui ir improvizavimui.

Ne viena iš šių Waldorfo mokyklos idėjų buvo perimta kuriant Vaiko studijų centro mokomąją programą. Nežinia, ar tai buvo atsitiktinumas, ar ne, kad kuriant šį centrą į jį buvo priimta dirbti mokytoja, baigusi Waldorfo ugdymo studijas ir gerai susipažinusi su šiuo darbo metodu. Jos siūlymu muzikinis lavinimas, kuris Waldorfo mokyklose organizuojamas pagal K. Orffo metodologiją, buvo įtrauktas į visų centro lankytojų mokymo programą. K. Orffo įsitikinimu, mažiems vaikams tinkamiausia yra pentatoninė dermė (paremta penkių garsų gama), dažna vaikų liaudies dainose. K. Orff siūlė vaikams muzikos klausytis ne pasyviai, o aktyviai dalyvaujant – atliekant ritmiškus judesius, plojant, grojant mušamaisiais instrumentais; į jo sudarytą muzikinio lavinimo programą taip pat buvo įtrauktas pačių vaikų dainavimas, grojimas kitais muzikos instrumentais.

Kita svarbi ne tik R. Steinerio, bet ir daugelio kitų pedagogų, psichologų ir medikų vieningai remiama idėja – vaiko fizinio aktyvumo lavinimas. Įvairių sričių specialistai, aiškindami šios idėjos reikšmę, pabrėžia kiek skirtingus aspektus: medikai pirmiausia akcentuoja aktyvumo, judėjimo reikšmę fizinei žmogaus sveikatai, pedagogai labiau pabrėžia judėjimo įpročių, kurie įsitvirtin-

tų visam gyvenimui, formavimą, psichologai išvelgia esmingą veiksmo, ar, bendriau sakant, – motorikos vaidmenį psichiniams pažinimo procesams. Iš pastarųjų aiškinimų kilo „psichomotorikos“, „sensomotorinio intelekto“ terminai. Taigi būtinybė įtraukti į mokymo programą kūno aktyvumo (tiek makro-, tiek mikrolygmenimis) lavinimą A. Šidlauskaitei, „organizminio“ požiūrio į psichiką gynėjai, buvo nekvestionuojama. Vėliau šį požiūrį dar labiau sutvirtino A. Tomatiso teorija, paskatinusi įtraukti į mokymo programą dar daugiau psichomotorikos pratimų, skirtų lateralizacijai stiprinti.

Kadangi Vaiko studijų centro lankytojai buvo ikimokyklinio ir jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikai, jų programa skyrėsi. Viena, visiems bendri fizinio ir muzikinio lavinimo dalykai buvo pritaikyti prie jų amžiaus; antra, ikimokyklinio amžiaus vaikai dar tik buvo rengiami formaliam mokymuisi, o vyresni jau buvo mokomi pagal Ontario regione patvirtintą privalomą I–VI klasių mokymo programą.

Kadangi, kaip teigia A. Tomatis, disleksija išryškėja anksčiau, negu vaikas pradeda skaityti, ir pasireiškia įvairiais šnekamosios kalbos defektais, bendra laikysena, negebėjimu susikaupti bei klausyti ir kt., tad nemaža dalis Vaiko studijų centro ikimokyklinukų jau sudarė šią rizikos grupę. Todėl jų užsiėmimų programa buvo skirta šiems požymiams koreguoti ir, galima sakyti, buvo prevencinio pobūdžio. Daugelis žaidimų, gimnastikos pratimų, muzikavimo užsiėmimų turėjo tikslą lavinti jų kūno judesius, garsų atmintį, ritmo jausmą, dėmesį – tai, kas susiję su sąmonės ir savimonės stiprinimu bei plėtojimu, savęs kaip individo aiškesniu suvokimu. Šios savybės, kaip minėjome, reikalingos sąveikai su kultūros pasauliu, o per tai – ir asmenybės savikūrai. Juk, kaip

teigė A. Šidlauskaitės mėgstamas autorius, „tai, kas mes esame, priklauso nuo 3-iojo pasaulio, į kurį esame panardinti, ir nuo to, kaip veiksmingai mes pasinaudojame progomis išplėtoti daugelį mūsų smegenų potencialių galimybių“ (Eccles, 1989, p. 221).

Akademinė mokyklinio amžiaus vaikų programa nesiskyrė nuo standartinių valstybinių mokyklų programų, todėl jų turinio neanaluosime. Svarbiau yra tai, kaip buvo mokomi centro lankytojai, nes kaip tik tai sudarė Vaiko studijų centro išskirtinumą. Vienas iš ypatumų buvo klasių dydis – jas sudarė po 7–12 mokinių – tiek, kiek mokytoja geba aprėpti savo dėmesiu ir kiek pakanka bendrai grupinei veiklai organizuoti. Visi mokytojai buvo supažindinami su kiekvieno vaiko psichologinio įvertinimo duomenimis, su stipriosiomis ir silpnosiomis vaiko ypatybėmis ir atitinkamomis iš to kylančiomis pedagoginėmis rekomendacijomis. Tuo remdamiesi jie galėjo individualizuoti mokymą, pritaikyti jį prie kiekvieno vaiko pajėgumo. Tam padėjo ir tai, kad, dėstydamas visus atitinkamoje klasėje programos numatytus dalykus, mokytojas turėjo galimybę stebėti vaiko elgesį, jo sėkmes ir nesėkmes skirtingose situacijose ir tuo pagrindu vertinti savo priegos būdų veiksmingumą, prireikus juos keisti. Kūrybingi, savo profesiją ir vaikus mylintys mokytojai, nuolat bendradarbiaujantys su psichologais, turintys pakankamai modernių mokymo priemonių, buvo vienas svarbiausių veiksmų, padedančių įveikti mokymosi sunkumus, išryškinti ir plėtoti kiekvienam būdingus individualius gabumus.

Vasaros stovykla

Dar vienas išskirtinis Vaiko studijų centro veiklos ypatumas – privaloma vasaros stovykla. Vasaros stovykla – tai liepos mėnesį keturias savaites trunkantis visos centro bendruomenės, persikeliančios į užmiestį, gyvenimas. Jos metu kasdien trys priešpietinės valandos skiriamos mokymuisi, o po pietų vyksta kiti užsiėmimai. Ši veiklos forma buvo numatyta jau steigiant Vaiko studijų centrą. Pirmą kartą vasaros stovykla buvo suorganizuota 1958 m. A. Šidlauskaitės įsigytame ūkyje netoli Ottawos. Nuo to laiko ji čia buvo rengiama kasmet tol, kol gyvavo Vaiko studijų centras. Vėliau čia įsikūrė Ventos parengiamoji mokykla, kuri taip pat čia organizuoja savo vasaros stovyklas.

Motyvų organizuoti tokią stovyklą buvo ne vienas. Visų pirma, norėta išvengti per ilgos, beveik tris mėnesius trunkančių vasaros atostogų pertraukos, kuri nebūtų naudinga be mokytojų ir psichologų priežiūros paliktiems vaikams. Nesant specialaus pastiprinimo, jų sunkiai pasiektiems teigiamiems poslinkiams iškiltų pavojus sumenkėti. Be to, yra didesnė tikimybė, kad per tokį laiką gali atsirasti daugiau nepageidaujamų ar net žalingų vaiko elgesiui veiksnių, kurių įtakai pašalinti vėliau reikėtų specialių pastangų.

Stovyklavimas leidžia derinti mažesnę darbo krūvį, kuris reikalingas įgūdžiams įtvirtinti ar tiesiog palaikyti, su poilsiu, sportu ir pramogomis gamtoje. Kaimo aplinka su savo augmenija ir gyvūnija teikia ir teigiamų emocijų, ir kartu plečia miesto vaikų akiratį, turtina jų patirtį, o tai yra taip pat labai svarbus asmenybės brendimo veiksnys.

Stovyklavimas sudaro daugiau galimybių laisvai nuotaikingai bendrauti, plėtoti įvairiapusių ryšius su kitais bendruomenės nariais.

Vaikai, rinkdamiesi interesus atitinkančią laisvalaikio veiklą, mezga naujus draugystės ryšius su bendraamžiais, neformali aplinka padeda jiems suartėti su stovyklos gyvenime dalyvaujančiais ir jį reguliuojančiais suaugusiais. Savaitgaliai yra puiki proga atvykti čia stovyklaujančių vaikų tėvams, tuo sutvirtinant ryšius ir su savo vaikais, ir su kitais čia bendram tikslui susibūrusios bendruomenės nariais.

Specialios poveikio (gydymo) priemonės

Iki šiol kalbėjome apie bendro pobūdžio priemones, kurios, teoriškai samprotaujant, turėjo daryti teigiamą įtaką mokymosi ir emocijų sunkumų turintiems vaikams. Jos tiesiog įėjo į tą palankios aplinkos sampratą, kuria remiantis buvo kuriamas Vaiko studijų centras. Šių priemonių veiksmingumą nuolat neformaliai stebėjo ir vertino su vaikais dirbantis personalas ir ypač už tai jaučianti atsakomybę centro vadovė. Nors pirmieji centro veikimo metai rodė esant tam tikrų teigiamų poslinkių, jie vis dėlto neatitiko lūkesčių ir įdėtų pastangų. Tačiau, kritiškai analizuojant visą darbą, buvo pastebėta, kad didžiausią įtaką mokymo rezultatams daro muzika. Apie vieną tai patvirtinantį įvykį A. Šidlauskaitė taip rašė:

Tai atsitiko 1963-ųjų kovą. Aš kalbėjau su vieno mūsų devynmečio moksleivio tėvais. Berniukas buvo iš užmiesčio ir jau antrus metus gyveno universitete, Vaiko studijų centre. Kadangi nebuvo pastebimų mokymosi pagerėjimo ženklų, aš buvau pasirengusi pripažinti, kad mūsų pastangos Rossui nepadėjo. Mažą mėšlungiu sergančio išvaizdos berniuką kamavo grafomotorikos bėdos, ir nors jis atlikdavo treniruojamuosius skaitymo pratimus, nesugebėjo išmokti sklandžiai skaityti. Kalbantis su

tėvais apie jų sūnaus „nuolatinę negalę“, į mano kabineto duris kažkas pasibeldė. Su manimi norėjo pasikalbėti muzikos mokytoja. Prašydama palikti berniuką bent iki mokslo metų galo, ji paprastai pasakė: „Kažkas vyksta... Rossas gali ne tik atpažinti, bet ir atkurti melodijas. Jis skiria tonus. Jis atrado savo balsą.“ Rossas pasiliko iki mokslo metų pabaigos. Kitais metais jis grįžo ir mokymosi rezultatai pasivijo savo amžių atitinkančią normą. (A. Sidlauskas, 1997/1998, 6–7 p.)

Šis epizodas leido išvelgti esant glaudų ryšį tarp muzikos klausymo ir kalbėjimo mechanizmų ir paskatino į užsiėmimų programą įtraukti dar daugiau ritmo atkūrimo, tonų atpažinimo, dainavimo ir panašių pratimų. Muzikos klausymas ir muzikavimas, kaip rašo profesorė, tapo svarbiausias iš centre taikomų kalbos sutrikimų taisymo būdų. Kita vertus, tai, kaip jau esu anksčiau minėjusi, atvedė ją prie A. Tomatiso teorijos ir jo disleksijos gydymo metodo.

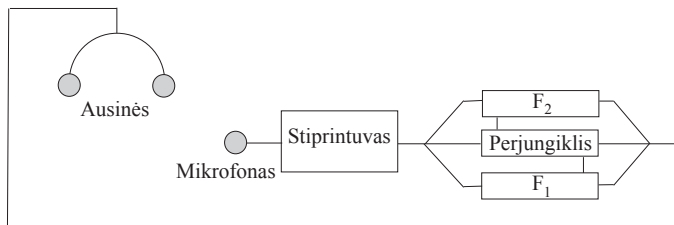
A. Tomatiso audiopsichofonologinis disleksijos gydymo metodas

Jau buvo aptarta ir tai, kas, A. Tomatiso ir A. Šidlauskaitės įsitikinimu, žlugdo vaiko mokėjimą klausyti, o, visų pirma, jo norą komunikuoti. Taigi disleksijos, kaip sudėtingo tokio pobūdžio sutrikimo, gydymas, A. Tomatiso siūlymu, turi remtis vaiko polinkio klausyti įtvirtinimu. Tam vaikas turi išmokti naudotis savo klausymo aparatu – ausimis. Vadinasi, reikia pašalinti slopinimą, kuris kliudė mokytis kalbos, ir sukurti arba atkurti norą komunikuoti, kurio arba visai nebuvo, arba jis buvo labai menkas.

Galvodamas apie pagalbos šios negalės kamuojamiems vaikams būdus, A. Tomatis pasinaudojo savo ankstesne patirtimi,

kurią buvo sukaupęs, dirbdamas su operos solistais, ištiktais vadinamojo profesinio kurtumo. Jų bėda buvo ta, kad dėl labai garsaus dainavimo jie nustojo girdėti tam tikro dažnio garsus, todėl tų dažnių neliko ir jų balsuose. A. Tomatiso tėvas taip pat buvo operos dainininkas ir labai skatino sūnų kaip nors pagelbėti jo kolegoms. Nagrinėdamas šį sutrikimą, A. Tomatis priėjo prie išvados, kad dėl nuolat girdimų intensyvių garsų nusilpsta vidinės ausies raumenys, ir stiprus garsas jos nebepasiekia. Tad norint atitaisyti girdėjimą ir balsą, reikėjo tuos raumenis sustiprinti. Buvo nuspręsta, kad du nedidelius vidinės ausies raumenis galima treniruoti, pateikiant pakaitomis sustiprintus aukšto ir žemo dažnio garsus. Tam A. Tomatis dar šeštojo dešimtmečio pradžioje sukūrė prietaisą, kurį pavadino elektronine „ausimi“ (žr. 2 pav.). Svarbiausią šio prietaiso dalį sudarė kokybiški filtrai, leidžiantys keisti įvairių garso dažnių intensyvumą, sustiprinant vienus ir susilpninant arba blokuojant kitus, ir taip pakeisti garso įvestį, kurią generuoja pats žmogus arba kiti išoriniai garso šaltiniai. Viena filtrų (F_1) sistema buvo skirta keisti 50–800 hercų dažnių, o kita (F_2) 2000–16000 hercų dažnių intensyvumą. Vidurinę zoną sudarantys 800–2000 hercų dažniai nekeičiami. Bet koks garsas vienu metu galėjo būti veikiamas tik vienos filtrų sistemos. Įsijungiant pakaitomis vieniems arba kitiems filtrams, vidinę ausies dalį pasiekia labai skirtingos įvestys, kurios, aktyvindamos šios dalies raumenis, keičia jų laikyseną. Ne visiems įprastą klausymo laikysenos sąvoką A. Tomatis aiškino tuo, kad klausymas, kaip ir žiūrėjimas, nėra pasyvus aktas. Kaip, suvokiant regimąjį pasaulį per binokulinę konvergenciją, fokusavimą, regimąjį sekimą ir kt., vyksta regos sistemos laikysenos prisiderinimas, taip ir klausant veikia klausos laikysenos mechanizmai, kurie yra būgnelį ir kilpą valdančiuo-

se raumenyse. Kai šiems raumenims trūksta tonuso, jų atkurti ir padeda pratimai, arba treniravimas, kaitaliojant garsines įvestis, perėjusias per skirtingas filtrų sistemas. Be to, tokiu treniravimu pasiekiami tinkama klausos laikysena laiduoja ausies jautrumą aukšto dažnio garsams, kurie labiau negu žemo dažnio garsai stimuliuoja smegenis, taip padėdami palaikyti jų budrumą.



2 pav. Pagrindinės elektroninės „ausies“ įrangos dalys

Kadangi klausa reguliuoja ir daugelį kalbėjimo parametrų, tai pirmiau minėtos elektroninės ausies galimybės aktyvinti smegenis, tonizuoti vidinės ausies raumenis, gerinti klausos laikyseną yra naudingos ir kalbėjimo įgūdžių tobulinimui. Be to, yra mokslinių tyrimų, rodančių, kad skaitymo sunkumai siejasi su vaiko balso ypatumais: sunkiai skaitančių vaikų balsas yra žemesnis, visceralinis, o tai, pagal A. Tomatiso teoriją, reiškia, kad jie negirdi aukštų dažnių iš aplinkos. Todėl, pateikiant jiems klausyti aukštais dažniais pasižyminčią ir elektroninės „ausies“ specialiai sustiprintą medžiagą, galima lavinti ausies jautrumą aukšto dažnio garsams.

Pradėjęs gilintis į disleksijos problematiką ir susidūręs su praktinės pagalbos įveikiant šį sutrikimą poreikiu, A. Tomatis atrado, kad elektroninę „ausį“ galima panaudoti ir dar vienu būdu, kuris gali būti naudingas šiam sutrikimui būdingiems komunikavimo

sunkumams palengvinti. Bet prieš pristatant jo šiam reikalui siūlomą būdą, reikia aptarti dar kai kuriuos šio mokslininko atradimus, kurie siejasi su kalbėjimo raida, o tiksliau, su pačiomis anksčiausiomis klausymo užuomazgomis.

Jau minėjau, kad šis įvairiapusis ir labai kūrybingas žmogus domėjosi prenataline raida ir išklė hipotezę, kad vaisius, dar būdamas išciuose, apie šeštą mėnesį, ima girdėti savo motinos balsą. A. Tomatisui pasidarė įdomu, kaip gali skambėti vaisių pasiekiantis garsas. Tam jis ilgai eksperimentavo su į vandenį panardintais mikrofonu ir garsiakalbiu, kol galiausiai jam pavyko įrašyti per vandens sluoksnį prasiskverbusį garsą. Jis priminė garsą, kurį galima gauti elektroninės ausies filtrais pakeitus kai kuriuos dažnius. Tuomet kilo mintis, kad yra galimybė jau paaugusiam vaikui pademonstruoti tai, ką jis girdėjo prieš gimdamas, kai dar buvo neatsiskyręs nuo motinos ir ryšys su ja buvo pats stipriausias. Iš to kilo dar viena drąsi A. Tomatiso hipotezė – toks pakartotinis prenatalinės patirties išgyvenimas turėtų kažkaip veikti vaiko elgesį. Kai, pabandęs keliems sutrikusios psichikos vaikams per ausines pateikti nufiltruotus jų motinų balsus, jis įsitikino, jog jie į tai reaguoja, A. Tomatis nusprendė panaudoti filtruotą motinos balsą komunikacijos sutrikimams, kurie būdingi disleksikams, gydyti. Buvo sudaryta tokia trijų fazių disleksijos gydymo programa:

Pirmoji – pasyvi, „filtruotų garsų“ fazė. Dažniausiai taip modifikuojamas motinos balsas. Jis turi priminti tai, ką prieš gimdamas vaisius girdėjo gimdoje. Šių garsų klausymas turėtų atgaivinti norą komunikuoti. Remdamasis savo patirtimi, A. Tomatis teigia, kad paprastai po šios fazės vaikas pagyvėja, išryškėja jo noras bendrauti.

Paskui siūloma pateikti klausytis filtruotos muzikos, geriausia – klasikos kūrinių, ypač W. Mozarto muzikos, kuri pasižymi

aukšto dažnio garsais. Tai veikia raminamai – vaikai pradeda ramiai miegoti, sumažėja jų agresyvumas.

Antroji – aktyvi, atlikties fazė. Jos metu siekiama išmokyti klausyti normalios kalbos. Vaikui duodama paklausti normalios kitų žmonių, pavyzdžiui, gydytojo, mokytojo, psichologo, tėvo kalbos. Disleksikas mokomas šių žmonių klausyti taip, kaip jų klauso šio sutrikimo neturintys vaikai. Taigi disleksikai turi atrasti laikyseną, kuri būdinga normalius ryšius su aplinkiniais palaikantiems ir gerai girdintiems žmonėms. Be to, šios fazės metu automatiškai registruojama ir tai, ką sako disleksikas. Vadinasi, jis nesąmoningai girdi ir savo balsą, kaip ir normaliai kalbantis individas. Tai padeda vaikui įsisąmoninti savo balso ir savo kūno kontrolę, pajusti savąjį Aš kaip individualybę. A. Tomatis pataria šios programos vadovui atidžiai stebėti vaiko reakcijas ir kartu su juo aptarti pasirodančius jo elgesio pokyčius, tačiau per daug nesikišti, nespausti ir leisti savaime įsitvirtinti automatizams.

Trečioji, taip pat aktyvi fazė, vadinama treniravimusi. Jos metu individas dirba vienas, be pagalbinių. Pagrindinis šios fazės tikslas – nustatyti ir pastiprinti sąmoningas savikontrolės, kuri reikalinga šnekant, nuostatas. Tai pasiekama, kai visiškai įvaldoma verbalinė minties raiška. Kitaip negu ankstesnėje fazėje, kai buvo siekiama, kad vaikas atrastų kitų žmogų, dabar jis turi atrasti save, nebijantį priimti jokios garsinės informacijos.

Kai A. Šidlauskaitė, išstudijavusi A. Tomatiso teoriją, tiesiogiai susipažinusi su jo praktiniu darbu gydant disleksiją ir pati pristačiusi šį mokslininką Kanados visuomenei, pasirūpino, kad elektroninę „ausį“ įsigytų Vaiko studijų centras, disleksijos gydymo programa buvo pritaikyta ir kai kuriems centro lankytojams. Štai,

pavyzdžiui, kokią konkrečią formą ji buvo įgavusi Vaiko studijų centre 1973 metais*.

Pirmiausia padaromas gydomo vaiko motinos, skaitančios vaikams skirtą knygą, balso įrašas. Tada padaromas dar vienas šio įrašo, perėjusio per 8000 hercų nustatytus filtrus, įrašas – taip gaunamas nufiltruotas motinos balsas. Šio nufiltruoto savo motinos balso įrašo vaikas klauso 20 sesijų, kurių kiekviena trunka 20–30 minučių.

21-os sesijos metu vaikui iš pradžių pateikiamas labai smarkiai nufiltruotas motinos balsas. Kartais jis visai neatpažįstamas, kartais atpažįstamas tik ritmas ar tembras, be jokios sakomų žodžių reikšmės. Per pusvalandį trunkančią sesiją vaikui pateikiami dar keli vis mažiau nufiltruoto motinos balso įrašai, kol laipsniškai prieinama iki visiškai nefiltruoto natūralaus motinos balso. Šia sesija siekiama sudaryti galimybę iš naujo išgyventi pačius anksčiausius motinos balso įspaudus, atgaivinti tas engramas, kurios radosi vaiko nervų sistemoje prieš jam gimstant, kai ryšys su motina buvo besąlygiškas.

Tada 24-iose ar net daugiau sesijų pakaitomis pateikiama filtruotos klasikinės muzikos ir filtruoto balso, kurio tariamuose žodžiuose yra daug šnypščiamųjų priebalsių (pvz., s, z, f ir kt.), įrašai. Šiai medžiagai būdinga aukšti dažniai. Klausydamas muzikos vaikas galėjo piešti, užsiimti dėlionė, ilsėtis ar net snūduriuoti. Kitaip buvo prašoma reaguoti į įrašus su žodžiais. Įrašai buvo parengti taip, kad po kiekvieno žodžio buvo daroma pauzė, per kurią klausantysis turėjo pakartoti girdėtą žodį. Klausymui buvo parengtos 9 juostos, kurios skyrėsi nufiltravimo laipsniu. Stipriau nufiltruo-

* Pagal 1973 m. spalio 8 d. Vaiko studijų centre vykusios konferencijos pranešimą.

tose juostose balsas buvo silpnesnis, bet buvo įmanoma suprasti, kas sakoma. Tačiau tam, kad būtų galima pakartoti, reikėjo dėmesingai klausyti. Pradedama buvo nuo mažiausiai nufiltruotų juostų klausymo ir laipsniškai pateikiami vis sunkiau suprantamų ir daugiau pastangų iš klausančiojo reikalaujančių žodžių sąrašai. Kartodamas žodžius vaikas mokėsi tinkamos laikysenos, atitinkamo savo kalbos padargų parengimo ir savęs „atradimo“.

Paskui 12 kartų buvo pateikiamas tėvo balsas, tik šiuo atveju buvo filtruojami kitų dažnių garsai. 4 kartus vaikas girdėjo 300–800 hercų, 4 kartus 300–1500 hercų dažnio ir 4 kartus viso diapazono tėvo balsą.

Nors tėvo balso pateikimu treniravimosi fazė baigdavosi, vaikai dar kurį laiką naudojosi elektronine ausimi. Jie galėjo kartoti nefiltruotą medžiagą, skaityti savo pasirinktus dalykus, dainuoti ir panašiais būdais įtvirtinti tai, kas buvo pasiekta.

Čia pateikto A. Tomatiso programos konkretaus varianto nereikėtų suprasti kaip vienintelio visiems disleksikams vienodai taikyto gydymo būdo. A. Šidlauskaitė, visada atkakliai ginanti žmogaus prigimties individualumo idėją ir individualios priegos prie žmogaus būtinumą, siūlė analogiškai traktuoti ir terapijos klausimus. Todėl ir A. Tomatiso elektroninė ausis, gerai perpratus jos funkcijas ir atsižvelgiant į individualius vaikų poreikius, Vaiko studijų centre buvo naudojama gana įvairiai ir kūrybiškai. Kita vertus, nors ir labai vertindama A. Tomatiso išradimą, A. Šidlauskaitė nelaiškė jo visiems atvejams tinkama panacėja. Skeptiškai vertinanti bet kokius mechaniškus metodų ar technikų perėmimus, užtektinai neįsigilinus į juos sukūrusio autoriaus teoriją, ji, aišku, to negalėjo leisti ir sau. O giliai išstudijuota A. Tomatiso teorija leido centro vadovei naujai įvertinti ir kai kurias kitas centre

taikytas poveikio priemonės. Pavyzdžiui, reikšmė, kurią A. Tomatis skiria kūno vaizdui, paskatino peržiūrėti psichomotorikos lavinimo programą ir įtraukti į ją daugiau pratimų, skirtų savo kūno jutimui, veiksmingam jo valdymui, smegenų funkcinio asimetriškumo stiprinimui. A. Tomatiso teorija padėjo naujai įprasinti ir muzikavimo, ypač kolektyvinio grojimo, veiksmingumą: ši veikla, reikalaujanti girdėti save ir kitus bei derinti savo veiksmus su kitų orkestrantų veiksmiais, gali būti klausymo įpročių, svarbių ir kalbinei komunikacijai, stiprinimo priemonė. Atsižvelgiant į tai, buvo padidintas tokių užsiėmimų skaičius, visi vaikai mokėsi groti koku nors instrumentu. Tikrai taip, individualizuotai ir kartu su visu kompleksu kitų poveikio priemonių, elektroninė „ausis“ buvo įdiegta į bendrą Vaiko studijų centro programą.

Visa Vaiko studijų centro prie Ottawos universiteto veikla, kurią čia pabandžiau pristatyti, truko tol, kol jam vadovavo jo sumanytoja ir steigėja prof. A. Šidlauskaitė. 1979 m. jai išėjus į pensiją neatsirado taip pat motyvuotos ir talentingos asmenybės, kuri būtų galėjusi tęsti pradėtą pagalbos vaikams darbą. Todėl gana greitai ši institucija buvo likviduota, o specialiai tam statytame pastate dabar yra įsikūrusi Ottawos universiteto administracija.

VENTOS PARENGIAMOJI MOKYKLA

Apie Ventos parengiamąją mokyklą jau ši tą rašiau pirmame skyriuje, pasakodama profesorės biografiją ir savo lankymosi toje mokykloje išpūdžius. Dabar norėčiau kiek nuodugniau paanalizuoti jos sumanymo motyvus, mokyklos tikslų filosofines ir psichologines prielaidas bei šių tikslų įgyvendinimo praktiką.

Idėja

Visi žmogaus kūriniai prasideda nuo idėjos, nuo pradžioje neaiškaus, migloto „stuktelėjimo“ sąmonėje iki gana aiškaus, galimo žodžiais išreikšti vaizdo, kuriuo remiantis imamasi tą idėją įgyvendinti.

A. Šidlauskaitei idėja, kad gabūs vaikai nėra tokie „Dievo lepūnėliai“, kuriais žmonėms nebereikia rūpintis, kurie yra laimingi ir jiems viskas savaime sekasi, kilo gana seniai, kai ji, baigusi studijas, pradėjo kaip psichologijos konsultantė susidurti su mokyklinio amžiaus vaikais, jų problemomis ir sunkumais. Pokalbiai su mokytojais ir tėvais bei psichologiniai testai dažnai parodydavo, kad asocialaus elgesio, prastai besimokantys mokiniai yra gabūs, sumanūs, išradingi. Gana dažnai suaugusieji prašė patarti, ką daryti su tais vaikais, kurie galėtų gerai mokytis, bet visai nesistengia, nenori ar net visokiais būdais vengia mokyklos ir mokymosi. Panašūs iš praktinio gyvenimo kylantys klausimai skatino juos giliau apmąstyti mokslo požiūriu.

Visus psichinius reiškinius traktuojanti holistiniu požiūriu ir aiškinanti juos asmenybės kontekste, A. Šidlauskaitė taip žvelgė ir į gabumų problemą: su gabumais susijusių klausimų negalima paaiškinti izoliavus juos nuo visumos. Kadangi gabumai yra asmenybės savybė, tai klausimą reikia nagrinėti kaip gabaus asmens, jo raidos ir su tuo susijusių veiksnių problemą. Tik taip žvelgiant atsiskleidžia, kad ne visada gabumai realizuojami juos atitinkančia veikla. Raidos psichologija profesorei leido suprasti, kaip atsiranda prasčiau negu gali besimokantys moksleiviai (angl. *underachievers*), ir išskirti keletą šio reiškinio formavimosi scenarijų.

A. Šidlauskaitės įsitikinimu, dar prieš pradėdami lankyti mokyklą, apie 5–6-uosius metus tokie vaikai jau turi tam tikras nei-

giamas nuostatas dėl savo gabumų plėtrai reikalingo mokymosi. Jos susidaro dėl nepalankių aplinkybių šeimoje. Jei iš prigimties gabiam vaikui trūksta meilės, tėvai jį atstumia, baudžia, nepaiso jo poreikių arba, perdėtai globodami, slopina jo pastangas, jam susidaro frustracijos vengimo būdai, kurie pasireiškia tuo, kad vaikas sumažina savo siekius ir norus, apsiribodamas vien pagrindiniais fiziniais poreikiais. Tokių vaikų noro mokytis stoką dažnai lydi ir socialinis abejingumas, ir nepaklusnumas vyresniesiems.

Kitais atvejais labai ambicingi tėvai pernelyg akstina gabius vaikus. Tokie vaikai puikiai kalba, skaito, tačiau jie tampa emociškai labai priklausomi nuo suaugusiųjų, labai nedrąsūs, nevikrūs. Dėl savo fizinio nevikrumo nejaukiai jaučiasi tarp bendraamžių, nediršta imtis vadovaujančio vaidmens nei sportuodami, nei intelektualinio pobūdžio užsiėmimuose, dažnai atrodo emociškai prislėgti.

Pradėję lankyti mokyklą gabūs vaikai dažnai susiduria su naujais, jų asmenybės raidai nepalankiais veiksniais, dėl kurių energingi, mėgstantys bendrauti vaikai po 2–3 metų tampa apatiški, išsiblaškę ir nelaimingi. Kadangi klasės paprastai yra didelės, mokytoja daugiausia dėmesio skiria lėčiau suvokiantiems ir dirbantiems vaikams. Gabus vaikas, labai lengvai ir greitai atlikdamas visiems skirtas užduotis ir nebeturėdamas kuo užsiimti, pradeda nuobodžiauti ar pasineria į savo svajones bei fantazijas.

Su amžiumi, pereinant į paauglystę, gabius vaikus pasitinka nauji sunkumai. Tuo metu ypač svarbus tampa bendraamžių požiūris, santykiai su jais, jų simpatija ir pripažinimas. Bendraamžių palankumas paauglio savivertę pakelia kur kas labiau negu rutina tapusių mokyklos užduočių atlikimas. Paauglystei būdingas ego-centriškumas, emocijų vyravimas asmenybės struktūroje neretai lemia tai, kad net ir aukšto intelekto, gabūs moksleiviai arba iš

viso meta mokyklą, arba vos vos „velka kojas“ aukštesnėse vidurinės mokyklos klasėse, pasitenkindami daug menkesniais, negu iš tiesų galėtų pasiekti, mokymosi rezultatais.

Taip suprasdama gabų vaiką žlugdančius dalykus ir negalėdama tam būti abejinga, jau savo darbo Ottawos universitete pradžioje A. Šidlauskaitė ėmė galvoti apie pagalbą jiems. Gabių vaikų potencialo plėtojimas buvo įvardytas ir kaip vienas Vaiko studijų centro tikslų, tačiau mūsų jau aptartos aplinkybės lėmė, kad pagalba nuo disleksijos kenčiantiems vaikams gabiųjų klausimą nustūmė į antrą planą. Per visą tą laiką nedavusi profesorei ramybės, pagalbos gabiems vaikams idėja iš naujo iškilo baigus darbą universitete. Ją buvo nuspręsta įgyvendinti Ventos parengiamojoje mokykloje.

Ventos parengiamosios mokyklos ugdymo filosofija

Supratimas, kad gabiems vaikams reikia suaugusiųjų pagalbos, keilia kitą klausimą – kaip ją teikti ir kokia turi būti ta pagalba. Įvairiose pasaulio šalyse ir jau gana seniai buvo suprasta, kad gabieji ir talentingieji yra turtas, kad juos reikia laiku pastebėti ir organizuoti specialų jų mokymą. Tam yra sukurta įvairių jiems skirtų programų, kurios įgyvendinamos įvairiais būdais, pavyzdžiui, kuriai nors sričiai gabūs vaikai surenkami į specialias mokyklas arba klases, arba organizuojamos jiems skirtos vasaros mokyklos, sudaromos galimybės lankyti tam tikrus kursus ar praktikuotis aukštesnio lygio mokyklose ir t. t. Tačiau visos šios programos, sutelktos į specialių gabumų lavybą, gabumus traktuoja kaip pasikirą savarankišką individo ypatumą ir laiką, kad jį galima lavinti

atitrauktai nuo kitų asmenybės komponentų. Todėl daugiausia dėmesio jose yra skiriama reikalingai informacijai atrinkti ir perteikti bei įvairiems specifiniams įgūdžiams susidaryti.

Prof. A. Šidlauskaitė galvojo ne apie tokio tipo pagalbą. Jai rūpėjo ne tiek tolesnis pačių aukščiausių jau išryškėjusių talentų puoselėjimas, kiek grėsmės pražudyti mažiau ryškias ar dar nespėjusias išryškėti talento užuomazgas įveika. Tikėdama, kad kiekvienas žmogus yra gabus kažkam, laikėsi požiūrio, kad gabumai išryškėja ir plėtojasi tik veikiant, ir mąstė, kaip išugdyti vaikui norą veikti aukščiausiu lygiu socialiai priimtinais būdais jo polinkius atitinkančioje srityje. Ji visada sielvartavo dėl to, kad daugelis nusikaltėlių, alkoholikų, narkomanų ar kitaip nelaimingų – gabūs ir talentingi žmonės, kuriuos visuomenė prarado, kuriems vaikystėje reikiamai nepadėjo tėvai ir mokytojai, o jie patys nesugebėjo perimti kultūros pasaulio vertybių ir susitapatinti su visuomenės sankcionuotais vaidmenimis. Profesorės įsivaizdavimu, užkirsti tam kelią galėtų mokykla, jei nusistatytų sau kiek kitus, negu įprasta dabartinėms mokykloms, prioritetus ir tikslus.

Visų pirma, mokykla turėtų orientuotis ne į informacijos perteikimą, o į vaiko asmenybės ugdymą. O asmenybę, jei prisiminsime profesorės koncepciją, sudaro Ego ir Savasties komponentų sąveika, apimanti visą save suvokiantį, kontroliuojantį ir už savo kaip visuomenės nario egzistenciją atsakantį žmogų. Todėl mokyklai turi rūpėti ne tik intelektinių gebėjimų lavinimas, mokėjimų formavimas ir žinių perteikimas, bet ir fizinis, ir dvasinis ugdymas, ir rengimas atsakingam gyvenimui su kitais visuomenės nariais, pripažįstant jų teisę būti kitokiems.

Kadangi kiekvienas žmogus gimsta kaip unikalus ir nepakartojamas individas, atsinešdamas į pasaulį tik jam būdingų prielaidų

derinį, tai idealiausi būtų tie aplinkos poveikiai, kurie geriausiai atitiktų jo poreikius ir galimybes. Mokykla turėtų, kiek tai įmanoma, bent orientuotis į šį idealą, stengdamasi užtikrinti individualią prieigą prie kiekvieno moksleivio.

Mokyklos, kaip institucijos, misiją įgyvendina mokytojai, auklėtojai ir kiti jai priklausantys suaugusieji. Nuo jų asmenybių, profesionalumo ir santykių su moksleiviais labai priklauso ugdymo rezultatai. Esant geram emociniam kontaktui, mokytojo pavyzdys, jo pagyrimas ar pritarimas yra didžiulė paskata vaikui toliau tobulėti. Ir priešingai, netinkamas mokytojų elgesys, konfliktai su mokiniais ne tik neskatina noro mokytis, bet ir dažnai yra dingstis įvairioms mokinių elgesio problemoms rasti.

Mokykla savo misiją gali atlikti tik glaudžiai bendradarbiaudama su mokinių tėvais, kurie, panašiai suprasdami ugdymo tikslus, kartu su mokytojais būtų tie arčiausiai vaiko esantys suaugusieji, kurių elgesį jis galėtų modeliuoti be didesnių vidinių konfliktų.

Darniai funkcionuojant visoms šioms grandims, vaikas neturėtų prarasti jam iš prigimties būdingo smalsumo, noro pažinti, kurti. Tada mokymasis turėtų būti džiaugsmingas savo gabumų naudojimo, savo kompetencijos jausmo, atradimų sukkelto jaudulio patyrimas.

Aišku, kad mėginti įgyvendinti tokią vaiko ugdymo viziją galima tik nedidelėje šeimoje primenančioje bendruomenėje. Tokia ir buvo 1981 m. įsteigta ir iki šiol sėkmingai gyvuojanti Ventos parengiamoji mokykla.

Ventos parengiamosios mokyklos mokymo programa

Nedidelė Carpo kaime atidaryta mokykla, galinti sutalpinti apie 85 vaikus, savo veiklos principais yra daug kuo panaši į Vaiko studijų centre veikusią mokyklą. Čia taip pat dalis vaikų nuolat gyvena mokyklos bendrabutyje arba išimtiniais atvejais pasilieka nakvoti tėvams pageidaujant; čia klases sudaro taip pat ne daugiau kaip 12 mokinių; panašus ir mokymo programos išdėstymas per metus – kelis kartus įterptos neilgos atostogos ir keturias savaites trunkanti vasaros stovykla. Tačiau yra ir skirtumų, kuriuos nulėmė pati pagalbos gabiesiems idėja ir materialinės aplinkybės (valstybė finansškai neremia privačių mokyklų).

Taigi „Venta“ buvo įsteigta kaip savarankiška mokykla, skirta 6–16 metų moksleiviams, besimokantiems pagal I–X klasių programą. Susitelkti į šio amžiaus vaikus, profesorės nuomone, reikėjo todėl, kad 12-ieji–15-ieji metai paaugliui yra tokie pat sunkūs, kokie „baisūs“ yra antrieji metai kūdikiui. Kad taptų „sveikas“ visuomenės narys, paauglys privalo susitapatinti su kultūrinėmis socialinėmis struktūromis, su tokiomis kultūrinėmis idėjomis, kurios dažnai skiriasi nuo patirtų namų aplinkoje. Todėl steigdama mokyklą A. Šidlauskaitė jautė pareigą padėti vaikams peržengti šį sudėtingą savo amžiaus slenkstį. Jos nuomone, sėkmingai atsispyrus šio laikotarpio grėsmėms, asmenybė sutvirtėja, o išmokti savikontrolės būdai padeda ateityje veiksmingai veikti ir naujomis, ne visada palankiomis aplinkybėmis. Todėl, neturint tokios materialinės bazės, kurios reikėtų visai vidurinei mokyklai, buvo apsiribota dešimties klasių programa, tikint, kad per šį laiką įmanoma parengti vaiką tolesniam sąmoningam mokymuisi ir asme-

ninei savikūrai. Kad tai numatydama „Ventos“ steigėja neklydo, šiandien patvirtina gausaus mokyklos absolventų būrio liudijimai – jie neišklydo iš čia pradėto savo kelio.

Akademinė „Ventos“ programa, atitinkanti visus Ontario švietimo ministerijos patvirtintos programos reikalavimus, buvo dar gerokai praplėsta. Suprasdama, kad būtina visų dalykų mokymosi sąlyga yra geras sakytinės ir rašytinės kalbos įvaldymas, A. Šidlauskaitė rūpinosi, kad būtų skiriama daugiau dėmesio vaikų kalbos įgūdžiams ugdyti. Tam, remiantis Vaiko studijų centre sukaupta patirtimi, į mokymo programą buvo įtraukta daug muzikos užsiėmimų. Vadovaujantis K. Orffo ir Z. Kodaly pasiūlytais metodais, pradinių klasių mokiniai mokomi suvokti ritmą, skirti tonus, lavinamas jų gebėjimas klausyti ir įsiminti garsus. Daug vietos skiriama dainavimui, savo balso klausymui ir kontrolei bei šių įgūdžių panaudojimui perteikiant dainos melodiją. Visi VI–X klasių moksleiviai groja viename iš dviejų mokyklos orkestrų. Muzikos instrumentas parenkamas suderinus moksleivio norą ir muzikos mokytojos bei psichologės patarimą. Vyresniųjų moksleivių orkestras dažnai pasirodo ne tik mokyklos renginiuose, bet ir didesnio masto kasmetiniuose muzikos festivaliuose, kur turi progą pagroti kartu su kitais muzikantais. Be to, visi moksleiviai supažindinami su muzikos istorija, o vyresnieji ir su tam tikrais muzikos teorijos bei kompozicijos elementais.

Šalia platesnio muzikinio lavinimo „Ventoje“ daug vietos skiriama dailei. Vaizduojamoji dailė, kuri apima ir susipažinimą su didžiųjų meistrų darbais, ir su įvairiomis meninės kūrybos priemonėmis bei technikomis, sudaro visiems privalomos programos dalį. Ji „Ventoje“ dėstoma bendradarbiaujant su Kanados nacionaline galerija. Baigiantis mokslo metams rengiamos moksleivių dailės darbų parodos.

Įvairių menų sintezę apima du kartus per metus – Kalėdoms ir mokslo metų užbaigimui – rengiami spektakliai, kuriuose dalyvauja visi moksleiviai. Jie vaidina, dainuoja, groja, kuria dekoracijas ir kostiumus.

Į kiekvienos dienos tvarkaraštį yra įtrauktas ir fizinis lavinimas, kuriuo siekiama gerinti bendrą fizinę ir psichinę savijautą, tobulinti savo kūną, formuoti aktyvaus ir sveiko gyvenimo įpročius, taip pat išmokyti įvairių komandinių žaidimų – jais, be to, siekiama ugdyti kultūringą, mandagų ir sąžiningą sportinį elgesį. Per šiuos užsiėmimus moksleiviai taip pat supažindinami su tinkamos mitybos, darbo ir poilsio derinimo ir kitomis sveikatos higienos taisyklėmis.

Be to, šalia šių programinių dalykų tam, kad mokiniai išmoktų susikalbėti antrąja – prancūzų – kalba, sumanyta dvi dienas per savaitę mokyklą paversti prancūzakalbe: tomis dienomis visos pamokos, įskaitant ir darbus bibliotekoje su papildoma literatūra, pokalbiai su mokytojais ir draugais vyksta prancūzų kalba.

Tokia plačia pamokų ir užklasinę veiklą apimančia programa siekta, viena vertus, visapusiškai lavinti vaiką, sudaryti galimybę pasirinkti jo interesus atitinkančią sritį, kurioje norėtų tobulinti savo gebėjimus, o kita vertus, nepalikti laiko dykinėti.

Visa „Ventos“ mokomoji programa skiriama į jaunesniųjų (I–VII klasių) ir vyresniųjų (IX–X klasių) klasių, o VIII klasės programa yra pereinamoji. Jaunesniesiems visus dalykus, išskyrus muziką, fizinį lavinimą ir prancūzų kalbą, dėsto vienas mokytojas, kuris įvairiais būdais siekia patenkinti individualius vaiko poreikius. I–VI klasės yra dviejų pakopų, pavyzdžiui, I–II, III–IV. Tai leidžia mokytojui diferencijuoti mokymą – gambiausiems vaikams pateikti aukštesnės klasės užduotis ir palikti juos mokytis kartu su savo

amžiaus vaikais. Mokytojai prižiūri jaunesniųjų moksleivių namų darbų atlikimą ir prireikus jiems padeda.

Pradedant VIII klase, skirtingus dalykus ima dėstyti skirtingi mokytojai, o namų darbus, skatinant savarankiškumą, leidžiama atlikti namie tiems moksleiviams, kurie paskutinę savaitę mokėsi puikiai.

Savo mokymo programą visų klasių moksleiviai baigia vasaros stovyklos metu – susirinkę liepos mėnesį, kasdien turi dar po tris pamokas.

Socialinis ir dvasinis moksleivių ugdymas

Nė kiek ne mažiau už akademinį ir fizinį lavinimą „Ventoje“ rūpinamasi socialiniu ir dvasiniu moksleivių ugdymu. Šiuos ugdymo aspektus sunkiau tiksliai apibrėžti ar formaliai suprogramuoti, tačiau visa tikslingai sukurta aplinka sudaro sąlygas to siekti. Socialinis ugdymas – tai žmogaus rengimas gyventi visuomenėje su kitais jos nariais, kurie ne tik skiriasi savo išvaizda, bet ir turi skirtingus poreikius bei įsitikinimus. Gyventi kartu – tai gerbti kitų teises neatsisakant savo tapatybės ir įsitikinimų, norėti ir mokėti derinti siekius, susitarti, dalytis medžiaginėmis ir dvasinėmis vertybėmis, jausti atsakomybę ne tik už save, bet ir už kitą, ypač silpnesnį, kažko stokojančią.

„Ventos“ aplinka tinka šioms savybėms ugdyti, nes čia mokosi įvairių tautybių, rasių ir tikėjimų vaikai, kurie, vienodai ir pozityviai traktuojami suaugusiųjų, ir patys išmoksta taip bendrauti tarpusavyje. Gyvenimas bendrabutyje, pačių atliekami švaros ir tvarkos palaikymo darbai nuolat reikalauja atsivėlgti į kitą, savo elgesiu nepažeisti kito interesų. Tam padeda ir įvairios kolektyvinės užklausinės

veiklos formos, kurių „Ventoje“ gana daug: tai ekskursijos, turistiniai žygiai, slidinėjimas kalnuose, visos mokyklos organizuojami dviračių žygiai renkant aukas vėžiu sergantiems vaikams, tarpklausinės sporto varžybos, spektaklių ir koncertų repeticijos ir t. t. Kitaip sakant, visi suaugę ir šiam darbui pasirengę mokyklos darbuotojai, prižiūrintys moksleivius, turi labai daug progų ne tik stebėti, kaip laikomasi bendravimo taisyklių, bet ir sąmoningai atkreipti dėmesį, paskatinti tam tikrą poelgį, pagirti vaiką už tinkamą veiksmą.

Su tokių bendruomeninio gyvenimo įgūdžių diegimu glaudžiai siejasi ir moralinis ugdymas. Panašią artimo meilės ideologiją propaguoja ir svarbiausios pasaulio religijos. „Ventos“ vadovė, giliai tikinti katalikė, niekada neslėpusi savo įsitikinimų, kaip ir jos mėgstama Marija Montessori, mano, kad religinis auklėjimas yra svarbus bendro žmogaus ugdymo matmuo. Tačiau, kita vertus, pripažindama tikėjimo laisvę ir būdama labai tolerantiška visų religijų atžvilgiu, ji nori, kad jos mokykla būtų atvira visų pažiūrų ir tikėjimų asmenims. Transcendentinis matmuo ir Dievo, kaip absoliuto, kaip aukščiausios jėgos, pripažįstamos per Gėrio, Tiesos ir Grožio idealus, samprata labai subtiliai įpinama į „Ventos“ ugdymo turinį. Tai liudija kad ir, suaugusiesiems paskatinus, vaikų sukurta ekumeninė malda, kurią moka visi moksleiviai ir mokytojai ir kuria, kolektyviai sukalbėdama, visa bendruomenė pradeda kiekvieną darbo dieną bei iškilmingus visos mokyklos renginius:

Ačiū, Viešpatie, už šią puikią dieną, kurią mums visiems dovanojai.

Ačiū už nuostabią gamtą ir mus supantį pasaulį.

Būk su mumis per šią ir visas kitas dienas.

Ačiū, Viešpatie, už „Ventos“ mokyklą. Padėk man būti geram mokiniiui, stropiai dirbti ir pasirengti toliau mokytis.

Ačiū, Viešpatie, už visus žmones, kurie mane myli ir globoja. Padėk, Dieve, visiems „Ventos“ mokyklos mokytojams ir darbuotojams.

Ačiū, Viešpatie, už nesavanaudišką mano tėvų meilę; jiems sunku mane toli išleisti, bet jie nori, kad man sektųsi. Padėk jiems, duok jiems sveikatos, o aš darysiu viską, ką galiu, kad jie būtų laimingi.

Meldžiu tave, Viešpatie, kad pagelbėtum visiems ligoniams ir kenčiantiems žmonėms.

Atleisk, Dieve, mano silpnybes ir padėk man įveikti savo klaidas. Aš stengsiuosi bent jau šiandien būti geras draugams, paklusnus mokytojams ir atlikti puikaus darbštaus mokinio pareigas. Amen.

Nors mokykloje religinės apeigos neatliekamos, bendrabutyje gyvenantiems vaikams savaitgaliais sudaromos sąlygos nuvykti į jų konfesijos maldos namus ir dalyvauti ten vykstančiose pamaldose.

„Ventos“ vertybinę orientaciją primena ir mokyklos emblema, kurioje – visiems žinomi lotyniški žodžiai VERITAS, CARITAS, JUSTITIA (tiesa, gailestingumas, teisingumas). Šiomis vertybėmis grįsti savo kasdienę veiklą siekia visa mokyklos bendruomenė.

Darbštumo ir savidrausmės ugdymas

Darbo reikšmės ir darbštumo kaip asmenybės bruožo pabrėžimas išskiria Ventos parengiamąją mokyklą iš kitų panašių mokyklų. Daugelis dabartinių mokyklų, ypač pritaikytų dideliame mokslėivių skaičiui, daugiausia orientuojasi į mokinių mokymosi rezultatus, mažai kreipdamos dėmesį į procesą, kuriuo pasiekiami vienokie ar kitokie rezultatai. Jei mokytojas ir supranta, kad įvairių mokinio atsakymo spragų atsirado dėl to, kad mokinys kažko nepadarė, apsiribojama pastaba, kad jis turėtų daugiau dirbti, la-

biau stengtis, ir tiek. Kartais pranešama tėvams, kad jų vaikas, jei kiek daugiau padirbėtų, galėtų pasiekti daug geresnių rezultatų, – reikėtų, kad tėvai jį „paspaustų“. Kitaip sakant, mokykla, kreipdama daugiau dėmesio į mokymo procesą, mokymąsi palieka pačių mokinių ir jų tėvų nuožiūrai. Gavę signalų apie menkas vaiko pastangas, vieni tėvai ima vaiką moralizuoti, grasinti įvairiomis sankcijomis, kiti mėgina siūlyti atlygį už gerus pažymius, ieškoti korepetitorių, tretį palieka vaikui laisvę pačiam apsispręsti dėl savo elgesio. Tačiau dažniausiai visos šios priemonės esti vienodai mažai veiksmingos, nes jos nėra paremtos geru žmogaus psichikos mechanizmų pažinimu.

Ventos parengiamoji mokykla, koncentruodamasi į *mokymosi psichologiją*, kaip tik ir siekia užpildyti šią spragą. Mokymasis, kaip viena iš žmogaus veiklos rūšių, turi savo specifiką, kuri skiria ją nuo kitų veiklos formų. Kitaip negu žaidimas, kuris yra vyraujanti veikla ikimokykliniame amžiuje, mokymasis yra tikslinga veikla, o tikslo siekimas visada reikalauja pastangų, tam tikros savireguliacijos, pasireiškiančios dėmesio sutelkimu, jo palaikymu, įvairių impulsyvių paskatų slopinimu. Bėgant laiku vis sudėtingėja dalykai, kurių reikia išmokti, tam reikia vis daugiau įvairių įgūdžių, o jie, kaip žinoma, formuojami pratybomis, daugkartiniu tam tikrų veiksmų kartojimu. Mokantis neišvengiamai atsiranda tokių veiksmų, kurie nėra tiek įdomūs, kad savaime trauktų dėmesį ir žadintų norą juos atlikti. Todėl tam tikrais aspektais mokymasis supanašėja su darbininko, gaminančio vienokį ar kitokį produktą, veikla – čia reikia prisiversti daryti tai, kas toje situacijoje yra būtina, nuslopinant visus greitą malonumą žadančius impulsus. Kitais žodžiais, būtina mokymosi sąlyga – savidrausmė. Tačiau savidrausmė, kaip tam tikras gebėjimas valdyti save, hierarchizuoti savo poreikius, formuojasi sąveikaujant

įvairiems prigimtiniais ir aplinkos veiksniams. Esant palankioms vaiko augimo šeimoje sąlygoms, kartu su asmenybės brendimu natūraliai formuojasi ir savireguliacijos mechanizmai, būtini savi-drausmei palaikyti. Priešingu atveju dėl daugelio nepalankių aplin-kybių, kurios jau ne kartą buvo minėtos, atsiranda ir šie trūkumai: vaiko „nenoras“ mokytis, nereagavimas į tėvų „pamokslus“ apima ir negebėjimą save drausminti. Ne paslaptis, kad daugelis tėvų į priva-čią „Ventos“ mokyklą kreipiasi kaip tik dėl to, jog jaučiasi nepajėgūs mobilizuoti vaiką mokymuisi.

Prof. A. Šidlauskaitė, taip suprasdama šią problemą, laikosi nuomonės, kad galima normalaus intelekto vaikui padėti *išmo-kant* jį dirbti. Tačiau tai gali būti pasiekama ne kokiomis nors ypatingomis technikomis ar trumpalaikėmis treniruotėmis, o vai-kui bent porą metų mokantis mokytojų prižiūrimam. Maždaug per tokį laiką įsitvirtina nauji nerviniai ryšiai, sudarantys permo-komų (iš naujo išmokomų) veiksmų pamatą. Tuomet tam tikrų veiksmų atlikimas tampa įpročiu, – žmogus jaučia poreikį juos atlikti, o poreikio patenkinimas, kaip žinoma, siejasi su teigiamo-mis emocijomis.

Profesorės nuomone, ilgas vidinės drausmės formavimo pro-cesas turi prasidėti nuo drausmingo išorinio elgesio, o jam rastis visų pirma reikalinga tvarkinga ir drausminanti aplinka. Todėl „Ventoje“ stengiamasi įvairiomis priemonėmis ir būdais ją suda-ryti. Čia daug kas planuojama iš anksto, visa tai viešai skelbiama ir laikomasi numatyto plano. Pavyzdžiui, „Ventos“ interneto svetai-nėje iš anksto skelbiamas būsimųjų mokslo metų darbo grafikas, kur nurodomos trimestrų, ilgųjų savaitgalių, atostogų, tarpinių pranešimų apie vaiko pažangumą tėvams, svarbiausių mokyklos renginių ir pan. datos. Mokykla yra nustačiusi moksleivių elgesio

taisykles, tarp kurių – punktualumo, pasirengimo tvarkaraštyje numatytoms pamokoms, pagarbos mokyklos personalui ir bendraamžiams, uniformos dėvėjimo reikalavimai. Raštu išdėstytos taisyklės kartu su pamokų tvarkaraščiu kabo kiekvienoje klasėje. Ant miegamųjų durų – vaikų vardai, jų gulimo ir kėlimosi laikas, kurį kontroliuoja budintys suaugusieji.

(Nenorėčiau, kad kam nors skaitant šias eilutes drausmės sąvoka sukeltų neigiamų konotacijų, kaip neretai pasitaiko, susiejančių drausmę su kareivinėmis, griežtu komandų vykdymu ir bausmėmis, arba su vaiko laisvės ribojimu. Laisvės reikštis mokinių energijai, kūrybai, išmonėms pagal šios mokyklos siūlomą programą tikrai daug, ir reikalavimas laikytis tvarkos bei kultūringai elgtis tam neprieštarauja.)

Kadangi mokymas dirbti daugiausia siejasi su mokinių popamokiniu darbu, su jiems skiriamų namų darbų atlikimu, tai „Ventoje“ šiai mokinių veiklos daliai skiriama labai daug dėmesio. Kaip minėta, iki VIII klasės visi mokiniai namų darbus atlieka mokykloje prižiūrimi mokytojo. Taigi mokytojas ir stebi, ir padeda paaiškindamas, nukreipdamas, kur ieškoti reikalingos informacijos, ir patikrina. Tokiu būdu tai, ką vaikas išmoksta daryti kartu su mokytoju, vėliau pradeda perkelti į savarankiško darbo plotmę, kontroliuojantį mokytojo vaidmenį perima vaiko „aš“, išorinė kontrolė virsta vidine.

Su darbo įgūdžių formavimu siejasi ir platesnė darbo etikos problema. Darbo etika, kaip kultūros norma, reiškiasi teigiamu požiūriu į gerai atliekamą darbą, nuostata tai, kas daroma, daryti gerai. Darbo etika labai priklauso nuo socializacijos proceso vaikystėje. Kaip ir kitos kultūros normos, ji yra vidinė, nuo aplinkinių vertinimų mažai priklausoma asmens nuostata, tačiau

tokia tampa tik internalizuojantis išoriniam iš šalies gautam atlikto darbo vertinimui. Ventos parengiamojoje mokykloje nuo pat pirmųjų klasių nuosekliai reikalaujama, kad vaikas ne tik padarytų, kas jam skirta, bet ir tai padarytų kuo geriau. To siekdama mokykla yra sumaniusi tam tikrą moksleivio pastangų pripažinimo žymenį (angl. „*Excellent standing*“), kurį lietuviškai galbūt būtų galima pavadinti „Šaunuolis“. Jis skiriamas kas savaitę už tos savaitės darbo kokybę, t. y. tiems, kurie viską atliko puikiai ir laiku. „Šaunuoliais“ pripažintų mokinių pavardės skelbiamos savotiškoje mokyklos garbės lentoje. Vyresniesiems VIII–X klasių moksleiviams, kurie yra „Šaunuolių“ sąrašė, leidžiama anksčiau grįžti iš mokyklos ir namų darbus ruošti namie. O to nepasiekę jų bendraklasiai lieka mokykloje ilgiau ir namų užduotis ruošia prižiūrimi mokytojų. Kadangi šis vertinimas atliekamas kas savaitę, norint išsilaikyti „Šaunuolių“ sąrašė, reikia gerai dirbti visą laiką, o ne priešokiais. Mokyklos patirtis rodo, kad ši priemonė yra veiksminga.

Taip pamažu, per 2–3 metus, moksleiviui neįtant, ima keistis jo nuostatos ir prioritetai. Aktyviai mokantis išryškėja ir lavėja jo gabumai. Ne vienas įsitraukia į kurią nors užklasinės veiklos sritį, pradeda dalyvauti kūrybiniuose tarpmokykliniuose mokslo ar meno konkursuose, sporto renginiuose. Iš pradžių tik kitų reikalavimams paklūstantis elgesys, nes „tai reikia daryti“, virsta į „man smagu tai daryti“. Tas smagumas siejasi su savo vertės, savo kompetencijos jausmu ir vis labiau moksleivio savimonei atsiveriančiu kultūros pasauliu.

*Ventos parengiamosios mokyklos moksleiviai:
jų atranka ir psichologinis įvertinimas*

Ventos parengiamoji mokykla ypatinga dar ir tuo, kad ji savo moksleiviams garantuoja veiksmingą pagalbą. Tai reiškia, kad ji nežada to, ko negalima pakeisti, atitaisyti. Jos vadovė, puikiai suprasdama žmogaus pastangų ir galimybių ribotumą ir būdama abso-lyučiai sąžininga, negali leisti puoselėti tėvams iliuzijų dėl įvai-rių sutrikimų pašalinimo tuomet, kai yra aišku, kad jos taikomas pagalbos būdas negali būti veiksmingas. Ji negali, kaip tai dažnai būdinga įvairioms paslaugas teikiančioms ir pelno siekiančioms institucijoms, nesėkmes lengva ranka „nurašyti“ pačiam klientui. Todėl, jei vaiko problemos yra sudėtingesnės, reikalaujančios spe-cifinių poveikio priemonių arba ilgesnio laiko, ir jų atitaisymo mokykla negali garantuoti, tokį vaiką atsisakoma priimti. Ne kar-tą teko girdėti, kaip sielvartaudama profesorė su didžiausia širdgė-la kalbėdavo apie tuos nelaimingus vaikus, kurių „Venta“ negali priglausti.

Doc. ir visas jos suburtas personalas supranta, kad šį atsakingą sprendimą galima padaryti tik labai gerai išmanant bendrus žmo-gaus raidos dėsnius ir jų kontekste įvertinus konkretaus vaiko as-menybę, jos galimybes, ją veikiančius veiksnius. Todėl „Ventoje“ ypatingas dėmesys skiriamas išsamiam kiekvieno kandidato psi-chologiniam pedagoginiam įvertinimui. Šį darbą iki šiol atlieka pati mokyklos steigėja, visų gerbiama Doc.

Priėmimas į mokyklą prasideda nuo tėvų prašymo, jame iš-dėstytų motyvų svarstymo. Dažniausiai į mokyklą kreipiasi tėvai, tarp kurių nemaža dalis išsiskyrusių, pastebėję ypatingą savo vaiko jautrumą, išsiblaškę, jo nesėkmes pradėjus lankyti didelę vals-

tybinę bendrojo lavinimo mokyklą. Tai reiškia, kad tėvai dažniausiai nujaučia esant tam tikrų psichologinių sunkumų ar grėsmių, su kuriais susiduria jų vaikas, ir ieško pagalbos.

Kai kuriais atvejais, susipažinus su tėvų pareiškime išdėstytais aplinkybėmis, iš karto tampa aišku, kad mokykla negalės patenkinti tėvų lūkesčių, ir tai nedelsiant pranešama pretendentams. Jei akivaizdžių priežasčių atmesti prašymą nėra, tėvai kviečiami pokalbiui, per kurį išsiaiškinama šeimos padėtis, jos ir vaiko istorija, santykiai šeimoje. Tėvai supažindinami su mokyklos tvarka ir reikalavimais tiek vaikui, tiek tėvams, iš kurių tikimasi glaudaus bendradarbiavimo su mokykla. Pokalbiui kviečiamas ir pats moksleivis. Kitas žingsnis – išsamus psichologinis pedagoginis vaiko įvertinimas. Jei priėmimo į mokyklą procedūra prasideda baigiantis mokslo metams, naujas kandidatas pakviečiamas bandomajam laikotarpiui į mokyklos vasaros stovyklą. Paskui vėl susitinkama su tėvais pokalbiui ir kartu priimamas galutinis sprendimas. Šio susitikimo metu profesorė paaiškina tėvams, ką rodo psichologinio tyrimo duomenys, kaip reikia vertinti vienas ar kitas vaiko elgesio apraiškas ir kas toliau rekomenduojama daryti tėvams.

Apie tai, kaip A. Šidlauskaitė supranta psichologinį įvertinimą ir kokiais principais vadovaudamasi jį atlieka, jau buvo kalbėta, pasakojant apie Vaiko studijų centro veiklą. Šių principų ji laikosi iki šiol, visą laiką sekdamą psichologijos ir jai artimų mokslų naujienas, padedančias orientuotis nuolat kintančiame kultūros pasaulyje, ir plėsdama savo akiratį, kuriuo remiantis interpretuojami tyrimo duomenys. Aišku, bėgant metams, kaupiasi ir praktinė patirtis, praktinio ankstesnių įžvalgų ir sprendimų patikrinimo rezultatai, kurie, turbūt net pačiai tyrėjai to nesuvokiant, veikia jos pačios galvoseną.

Na, o patys vertinimo įrankiai iš esmės lieka tie patys. Žinoma, specialiai tuo užsiimantys mokslininkai juos taip pat tobulina – parengia naujų jų variantų. Štai, pavyzdžiui, dar kartą buvo peržiūrėtas, pakeičiant kai kuriuos subtestus, vienas žinomiausių pasaulyje Wechslerio testas. Todėl dabar Ventos parengiamojoje mokykloje naudojami 2003 m. Kanadoje adaptuoti nauji Wechslerio intelekto testo variantai: WISC-IV (ketvirtasis jo leidimas), skirtas 6–16 metų vaikams, ir WPPSI-III (trečiasis leidimas), skirtas ikimokyklinio amžiaus vaikams.

Mokyklinio amžiaus vaikams taip pat pateikiamas Wechslerio individualių pasiekimų testas WIAT-II (antrasis leidimas), kuriuo vertinamos įvairių sričių žinios. „Ventoje“ šį testą paprastai pateikia mokymo dalies vedėjas atskiro susitikimo su vaiku metu. A. Šidlauskaitė šio testo įvertinius analizuoja kartu su kitų testų duomenimis ir panaudoja rašydama vaiko charakteristiką.

Kaip ir Vaiko studijų centre, siekdama kuo visapusiškiau ir giliau pažinti vaiką, A. Šidlauskaitė visada naudoja dar keletą projekcinių metodikų: savo mėgstamą Rorschacho testą, Tomatiso klausymo testą, ideografinius piešinius (namo, medžio, žmogaus).

Regimųjų ir motorinių įgūdžių integracijai įvertinti beveik visada pasitelkiamas Bender geštalto testas.

Be šių, sudarančių tarsi privalomą testų rinkinį, gana dažnai naudojamas projekcinis Rosenzweigo frustracijos testas ir T. Blau testas, kuris leidžia greitai įvertinti asmens lateralizacijos lygį; rečiau, tiriant vyresnius vaikus, pasitelkiamas A. Doe sakinių užbaigimo testas.

Žinoma, visada svarbus informacijos šaltinis yra tėvų užpildytas klausimynas, kurį tyrėja vadina tiesiog asmens istorija.

Doc. nuomone, jis turėtų patvirtinti testavimo išvadas, tačiau jei klausimyno ir testavimo duomenys nesutampa, tai aiškinamasi pakartotinai susitikus su tėvais.

Jei vaikas jau lankė kitas mokyklas ar vaikų darželį arba yra tirtas kitų psichologų, reikalaujama, kad tėvai pristatytų mokytojų arba auklėtojų atsiliepimus apie vaiką bei tyrėjų tyrimų išvadas.

Visą tokiu būdu surinktą faktinę medžiagą ir papildomus testavimo metu patirtus išpūdžius apie vaiko elgesį Doc. su jai būdingu atidumu ir kruopštumu analizuoja, lygina ir apibendrina savo rašomose vaiko įvertinimo išvadose, kurias ji vadina „psichologinėmis fotografijomis“.

Keletas Ventos parengiamosios mokyklos moksleivių psichologinių „fotografijų“

Kad geriau suprastume, kaip dirba Doc., ir kartu pajustume, kokie vaikai atvyksta į „Ventą“, pasklaidykime keletą psichologinių charakteristikų, kurias ji parašė po tyrimo ir, panaikinusį asmeninius atpažįstamuosius individo požymius, leido pateikti skaitytojams. Tai įvairaus amžiaus berniukai ir mergaitės, kurie yra priimti į mokyklą 2007–2008 mokslo metams. Tikrieji jų vardai pakeisti.

„Fotografijas“ pateiksiu šiek tiek „paredaguotas“. Kadangi jau aptarėme, kurie testai naudojami tiriant vaikus, jie nebebus vardijami pristatant kiekvieno vaiko charakteristiką. Nepateikiami ir suvestiniai intelekto įverčių protokolai, kuriuos paprastai A. Šidlauskaitė prideda prie savo parašytos vaiko charakteristikos.

***JULIUS.** 13 metų septintokas Julius yra vyriausias iš trijų šeimoje augančių berniukų. Atlikus jo psichologinį pedagoginį įvertinimą, buvo gauti tokie duomenys.*

Pirmiausia Juliui buvo pateiktas Wechslerio pasiekimų testas. Atlikdamas jį berniukas buvo mandagus, maloniai bendravo su tyrėju. Tačiau, atsakydamas į klausimus, buvo neryžtingas, tarsi bijotų, kad jo atsakymas gali būti neteisingas. Šį testą sudarančių subtestų įverčiai, išreikšti procentiniais rangais, buvo tokie:

<i>Žodžių skaitymas</i>	<i>– 55 PR</i>
<i>Pseudožodžių skaitymas</i>	<i>– 75 PR</i>
<i>Skaitmeninės operacijos</i>	<i>– 61 PR</i>
<i>Matematinis samprotavimas</i>	<i>– 19 PR</i>
<i>Skaitymas paraidžiui</i>	<i>– 79 PR</i>
<i>Rašytinė raiška</i>	<i>– 77 PR</i>
<i>Supratimas klausant</i>	<i>– 86 PR</i>
<i>Sakytinė raiška</i>	<i>– 58 PR</i>

Šie įverčiai rodo, kad Juliui prasčiausiai sekasi matematika. Jis moka atlikti pagrindines operacijas, bet sunkiai susidoroja su trupmenomis. Berniukas dirbdamas labai skuba, todėl daro daug atsitiktinių klaidų. Viso šio testo atlikimas rodo, kad Juliaus pasiekimai atitinka standartinių 13 metų asmenims nustatytų pasiekimų B lygmenį (pagal mūsų vertinimo sistemą reiškia „gerai“ – E. R.). Juliaus neryžtingumas atsakinėjant į klausimus gali būti aiškinamas tuo, kad jis linkęs pasiduoti vadovavimui ir jam reikia struktūriškai apibrėžtos mokymosi aplinkos.

Kitą dieną Juliui buvo pateikti Wechslerio intelekto testas ir projekciniai testai. Juos atlikdamas jis taip pat buvo mandagus, atrodė atsipalaidavęs ir net gana linksmas.

Pagrindiniai Wechslerio testo rodmenys tokie:

<i>Verbalinis supratingumas</i>	– 90 PR
<i>Perceptinis samprotavimas</i>	– 84 PR
<i>Aktyvioji atmintis</i>	– 91 PR
<i>Apdorojimo greitis</i>	– 98 PR
<i>Bendras IQ</i>	– 96 PR

Akivaizdu, kad Julius yra gabus vaikas. Tačiau pateikiant tik bendrus įverčius, lieka nežinomi individualūs tiriamojo bruožai. Iš jų paminėtini šie:

Verbalinį supratingumą sudaro penkių subtestų įverčiai. Vieno jų atlikimo įvertis yra 98 PR ir tai rodo labai didelį Juliaus abstraktaus žodinio samprotavimo gebėjimą. Kitų šios grupės subtestų įverčiai išsidėsto tarp 63 PR ir 84 PR. Perceptinio samprotavimo rodmenį sudarančių subtestų aukščiausias įvertis yra 84 PR, o kitų subtestų atliktis prastesnė: nuo 50 PR iki 63 PR. Mažiausią 50 PR įvertį Julius gavo atlikdamas kubelių kompozicijos subtestą. Aktyviosios atminties rodmenys ryškiai pranoksta kitų subtestų atlikimą – šios grupės subtestų įverčiai yra nuo 84 PR iki 91 PR. Galiausiai apdorojimo greičio rodmenį sudarė tokie trijų subtestų įverčiai: 99,9 PR, 75 PR ir 98 PR.

Palyginus keturių pagrindinių testo rodmenų rezultatus matyti, kad Julius gerai naudojami savo žodynu, tačiau jam sunkiau sekasi atlikti užduotis, reikalaujančias regos ir judesių koordinacijos. Jis labai greitai ir tiksliai atgamina medžiagą (trumpalaikė atmintis) ir turi labai gerą aktyviąją atmintį (manipuliacijos mintyse). Tačiau regos ir judesių koordinacija lėtina jo pieštuku popieriuje atliekamas užduotis, kurioms būtinas veiksmingas regimasis atrenkamasis dėmesys.

Taigi Julius gali būti apibūdintas kaip greitai reaguojančio ekstratensinio tipo asmenybė, kurios psichinėms reakcijoms didesnę įta-

ką turi mokymas ir tiesioginė aplinka negu jo asmeninis požiūris į gyvenimą.

Pastarąjį teiginį patvirtina klausymo testo grafikas. Julius – tarsi „vienos ausys“, jį pagauna kiekviena garso vibracija. Jis net nemėgina pagalvoti apie garsinio dirgiklio poveikį.

Susidūręs su regimuoju dirgikliu, kuris reikalauja perceptinio organizavimo (Rorschacho testas), Julius pasiduoda pirmam bendram įspūdžiui; todėl užuot analizavęs tai, ką mato, susitelkia į tai, kaip jį visa tai veikia. Jis yra emociškai sužadintas ir pasirengęs veikti. Juliaus psichika yra užtvindyta televizijos ir interneto vaizdų, ir jis projektuoja juos kaip tikrovę, kurioje gyvena.

Paprašytas nupiešti keletą piešinių, pirmiausia prašosi būti atleistas nuo šios užduoties. Jis įtikinėja, kad nemoka piešti. Galiausiai, supratęs, kad turės tai padaryti, skiria jiems daug laiko, bet pasiekia tik apgailėtinių rezultatų. Julius negali projektuoti sąvokų į regimąją erdvę. Jis gali nukopijuoti formas, kaip parodė Bender testas, bet negali nupiešti formos neturėdamas prieš akis modelio.

Kad Julius susiduria su tokiais sunkumais, patvirtina Theodore Blau testo atlikties stebėjimas. Julius dar neišmoko dešine ranka atlikti judesius prieš laikrodžio rodyklę. Tai reiškia, kad jis neišsąmonina savęs, nesiremia savuoju Aš. Jam trūksta propriocepinės savasties; jis atsako į dirgiklius automatiškai, nesustodamas ir neapgalvodamas. Todėl jis nepasitiki savo atsakymais.

Atsakymai į Rosenzweigo testo klausimus tiktų žaismingam 7 metų berniukui, bet visiškai netinka 13 metų labai gabiam vaikiniui. Jo atsakymai rodo, kad jis buvo auklėjamas gana liberaliai. Jis žino socialinio gyvenimo normas, bet taip pat žino, kad nerimtumas bus toleruojamas.

Apibendrinus visus tyrimo duomenis galima teigti:

- *Julius iš tiesų yra labai gabus berniukas, tačiau jam reikia pagalbos, kad jis galėtų pasinaudoti savo talentu.*
- *Kad būtų naudingas, intelektas turi išvirtinti sveikoje fiziniėje sandaroje. Emocinė individo struktūra lemia dėmesio ir mokymosi motyvacijos mechanizmus.*
- *Mokymosi profilis, nubrėžtas pagal intelekto ir pasiekimų testų įverčius, rodo Julijų esant aštraus proto, stropų, bet labai nepasitikintį savimi. Jis siekia laimėjimų ir atkakliai mėgina pateisinti lūkesčius. Kaip nurodo jo motina, „Juliiui patinka socialiniai mokyklos aspektai, bet jis nėra pernelyg motyvuotas mokytis. Jis visada gerai elgiasi, gerai klauso, kai susitelkia.“*
- *Projekciniai testai, kurie skverbiasi į emocinį raidos ir asmens funkcionavimo pamatą, atskleidžia Juliaus problemos ištakas: uždelsta arba ypatinga, „organizminė“ smegenų žievės lateralizacijos yda. Už konceptualumą atsakingas kairysis pusrutulio nekomunikuoja su dešiniuoju, gyvybę, to neišsąmoninant, saugančiu pusrutuliu. Trūksta kažkokio ryšio tarp smegenų funkcijų. Tai paaiškina, kodėl Juliiui patinka kompiuteriniai žaidimai, kurie išlavino jo atmintį ir regos aštrumą. Ši veikla reikalauja nedelsiant atsakyti į dirgiklį; jokios rūšies apmąstymui nėra nei poreikio, nei galimybių.*
- *Įdomu, ar berniukas, kurį motina apibūdino kaip „labai drovų ir tylų pirmaisiais mokymosi mokykloje metais“, būtų šiandien kitoks, jei jis tuomet būtų buvęs auklėjamas kitaip. Valstybinė mokykla jį pribloškė. Kai penktoje klasėje Julius buvo perkeltas į mažą privačią mokyklą, motinos žodžiais, jo mokymasis „pagerejo 100 procentų“. Man patinka šis motinos komentaras. Aš įsitikinusi, kad Juliaus sunkumų priežastis – gilus jautraus vaiko nerimas, kuris slopina išvirtinimą socialiai nepalan-*

kioje aplinkoje. Tai greičiau mano požiūris į Juliaus sunkumų priežastis negu kokia nors neurologinė išvada.

- *Kad ir kokia būtų dabartinės Juliaus būklės priežastis – neurologinė ar raidos – jam reikia ramios, prognozuojamos aplinkos, paremiančių suaugusiųjų, mažiau kompiuterinių žaidimų, mažiau dirgiklių. Šios sąlygos turėtų sustiprinti jo vidinę savastį, kaip mokymosi motyvacijos šaltinį.*

MARIJA. *Marija, 13 metų ir 11 mėnesių, yra jauniausia iš keturių šeimoje augančių mergaičių. Visos vyresnės jos seserys yra įgijusios profesiją ir gyvena savarankiškai. Dabar tėvams kelia rūpesčių ką tik aštuntąją klasę baigusi Marija. Jai nuo V klasės sunkiai sekasi matematika.*

Tėvų požiūriu, Marijos sunkumai susiję su mokymusi didelėje klasėje; jie mano, kad, suteikus atitinkamą pagalbą, mergaitė galėtų sėkmingai mokytis ir šio dalyko. Marijos tėvai kreipėsi į Ventos parengiamąją mokyklą, kad jų duktė būtų priimta į IX klasę, tikėdami, kad tai bus jai naudinga.

Į susitikimą dėl psichologinio pedagoginio įvertinimo Marija atvyko labai įsitempusi, vos neverkdama. Tačiau tyrėja jai patiko, ir ji pradėjo atsipalaiduoti. Atrodo, kad pateikus testų medžiagą, ji visiškai įsitraukė į įvairių užduočių atlikimą. Ji net norėjo imtis jos gebėjimus viršijančių užduočių. Net ir aritmetikos subtestas jos nepribloškė, nors nerimas ir padidėjo.

Atlikusi Wechslerio testą, Marija gavo tokius įverčius:

Verbalinis supratingumas – 95 PR

Perceptinis samprotavimas – 45 PR

Aktyvioji atmintis – 27 PR

Apdorojimo greitis – 58 PR

Bendras IQ – 68 PR

Bendras Marijos IQ atitinka jos amžiaus vidurkį. Tačiau intelektas apima daug skirtingų mąstymo proceso apraiškų. Marija puikiai atliko penkis subtestus, kurie vertina verbalinį meistriškumą ir supratimą: žodynas – 95 PR; supratingumas – 98 PR; panašumai – 63 PR; informacija – 63 PR; žodinis samprotavimas – 75 PR. Tačiau ir šiuo atveju galime pastebėti, kad subtestų, reikalaujančių abstrakcijos ir išvalgos, įverčiai yra prastesni.

Visai kitokie yra Marijos perceptinio samprotavimo įverčiai, kurie atitinka žemesnį vidutinį lygmenį. Šių subtestų užduotys pateikiamos dėlionių ir piešinių forma. Marija iš visų jėgų stengėsi jungti dalis į visumą (kubelių kompozicija – 16 PR), rega įvertinti objektų padėtį erdvėje (matricos – 37 PR); atrasti trūkstamą detalę (paveikslų užbaigimas – 25 PR). Marijai nelengva buvo mintyse manipuluoti objektais. Tačiau, kitaip negu šių, vaizdinių sąvokų subtesto įvertis – 84 PR. Marija šį savotišką erdvinį subtestą atliko kalbėdama.

Sunkiausi Marijai buvo aktyviosios atminties subtestai. Paprastai vaikams šios kartojimo užduotys, nereikalaujančios mąstyti, yra palyginti lengvos. Tačiau jos reikalauja dėmesio ir susitelkimo bei įvertina tiesioginę aktyviają atmintį. Marijai labai sunku mintyse rūšiuoti faktus ir nepasiduoti trukdžiams. Labai stengdamasi atlikti užduotis, ji įsitempia ir nebegali atpalaiduoti minties laisvam protavimui. Marijos tėvams suprantami mergaitės sunkumai, nes jie patys pastebėjo, kad Marija yra išsiblaškiusi, klaidingai supranta, kas jai buvo pasakyta, kad jai reikia nurodymus pakartoti. Visi šie faktai rodo, jog Marija negeba priimamos informacijos apdoroti taip, kad ją suprastų ir galėtų atitinkamai veikti.

Kur kas lengviau Marijai sekėsi atlikti informacijos apdorojimo greitį vertinančias užduotis. Smagiai ir gerai ji darbavosi pieštuku popieriaus lakštuose, rūšiuodama simbolius, išskirdama vienos klasės objektus iš mišrios objektų grupės.

Apibendrinant Wechslerio testo atliktą galima teigti, kad Marijos intelektualinių gebėjimų galimybės yra didelės, tačiau jai sunku veikti erdvėje ir operuoti erdviniais objektų ryšiais.

Šie sunkumai matyti ir iš Wechslerio pasiekimų testo rezultatų. Nors Marijai nesunkiai sekasi iškoduoti skaityti skirtus rašytinius simbolius (73 PR), ji noriai skaito ir supranta tekstą (84 PR), jos gana menki skaitmeninių operacijų (3 PR) ir matematinio samprotavimo (4 PR) rodmenys. Pradėjusi atlikti matematinių subtestų užduotis, Marija labai sunerimo. Atrodė, kad mergaitė nesupranta dešimtaines trupmenas apibūdinančių sąvokų, nemoka aritmetikos veiksmų, ypač daugybos ir dalybos. Ji negalėjo padalyti 16 iš 2 ir atsisakė atsakinėti į matematiką liečiančius klausimus. Kad galėtume tiksliau paaiškinti šiuos sunkumus, turime panagrinėti, kaip įgyjamos abstrakčios matematikos sąvokos.

Vaikas matematinės sąvokas pradeda įgyti ankstyvoje vaikystėje, nuo trejų metų. Jis mokosi veikdamas, tyrinėdamas aplinką ir atskleisdamas savo judesių tikslumą. Smegenims bręstant šias motorinės prigimties sąvokas papildė regimasis objektų ir jų ypatybių atpažinimas.

Marijos tėvas mus informavo, kad mergaitė gimė trimis savaitėmis anksčiau ir kad ji tuomet buvo patalpinta į inkubatorių, tikriausiai dėl deguonies stygiaus. Tai galėjo sukelti jai kairės akies ambliopiją, kuri, nelaimėi, nebuvo nustatyta iki jai sukako šešeri metai. Tad Marija tuo lemtingu ankstyvuju laikotarpiu negalėjo apžiūrėti aplinkos objektų. Todėl ji neturi visiškai aiškaus realaus pasaulio objektų

jausmo, užsifiksavusio smegenyse. Šios realia patirtimi grindžiamos regimosios sąvokos yra vėlesnių abstrakčių aritmetikos sąvokų pagrindas. Taigi suprantama, kad Marija, stokojanti šios itin svarbios ankstyvosios patirties, kamuojasi su matematikos užduotimis. Nors šie sunkumai labiau išryškėjo mokantis penktoje klasėje, jų pradžia yra kur kas ankstyvesnė.

Iš tikrųjų Marijos bėdos su matematikos sąvokomis yra jos patiriamų sunkumų, susijusių su bendromis erdvinėmis sąvokomis, dalis. Tai rodo ir jos prasti percepcinio samprotavimo subtelių įverčiai.

Ir praktiniame gyvenime, ir mokykloje Marija moka dirbti, kai jai vadovaujama, gali atkurti piešinius ir atlikti kasdienio gyvenimo užduotis. Šis bruožas yra išsiskiriantis ir įtvirtintas, jį akivaizdžiai pastiprina atsargus, su meile tėvų vadovavimas. Kasdienė Marijos veikla ir jos ryšiai su žmonėmis yra puikus gero elgesio pavyzdys.

Projekciniai testai patvirtina, kad Marija yra ramaus būdo ir turi gerai suformuotus santykių su bendraamžiais ir suaugusiaisiais įpročius. Tačiau mes pastebime, kad pagal šių testų duomenis ir savo elgesį Marija atrodo panašesnė į 8–10 metų gerai išauklėtą mergaitę negu į keturiolikmetę paauglę.

Paauglystėje prasideda tapsmas suaugusiuoju. Idėjų pasaulis ir mėginimas prisiderinti prie suaugusiųjų gyvenimo būdo reikalauja, kad individas įsitvirtintų tikrovėje, kuri yra ne apčiuopiama, o kultūrinė, sukurta žmogaus proto. Tai Marijai gali atrodyti sunku. Marijos tėvas, pildęs asmeninės istorijos klausimą, nurodė, kad mergaitė jau kenčia dėl savivaizdžio, kad jos nuotaikos nepastovios, ji gali būti irzli. Marija jau pradeda suprasti, kad ji negali kai ko padaryti taip, kaip norėtų.

Labiausiai Marija turėtų kentėti dėl to, kad ji nėra gera mokinė, ir ji aiškiai parodo, kad nekenčia mokyklos. Paklausta, ką darytų,

jei nelankytų mokyklos, Marija pripažįsta, kad mūsų visuomenėje mokymasis yra būtinas. Veikiama tėvų vertybių, ji yra pasirengusi toliau mokytis ir stengtis. Ji tikisi, kad Ventos parengiamoji mokykla pagelbės jai tai daryti.

Ventos parengiamoji mokykla padeda jauniems žmonėms, norintiems atkakliu darbu pasiekti savo geriausių rezultatų. Mūsų požiūriu, mes, atsižvelgdami į Marijos asmenybę, turėtume padėti išsiskleisti jos emocinei šilumai ir puoselėti jos tarnavimo kitiems jausmą.

Jei Marija būtų atvykusi į Ventos parengiamąją mokyklą būdama septynerių ar aštuonerių metų, specialia lavyba, kaip tvirtina mokslo tyrimai, būtų buvę galima pagerinti jos būklę. Dabar, kai ji yra beveik keturiolikos, ir mokyklą lankys tik dvejus metus, mes negalime tikėtis didelių smegenų žievės funkcionavimo pokyčių. Tačiau ramioje aplinkoje, individualiai dirbdama su savo mokytoju, Marija gali nugalėti savo nerimą ir išmokti, kaip, remiantis apčiuopiamais pavyzdžiais, galima susidoroti su aritmetikos uždaviniais.

Viliamės, kad Marijos tėvai sutiks su mūsų įvertinimu ir kad mes kartu galėsime dirbti Marijos labui. Laukiame jos mokykloje 2007 m. rugsėjį.

PAULIUS. *Paulius yra vienintelis vaikas šeimoje, jam dešimt metų. Pirmąją klasę jis baigė vokiškai kalbančiųjų mokykloje, pasikui ketverius metus mokėsi kinų kalbą vartojančioje mokykloje. Iš jo mokyklinių pažymų sužinome, kad Paulius yra labai geras mokinys („A“), laimėjęs keletą apdovanojimų už anglų kalbą, tiksliuosius mokslus, sportą, skambinimą pianinu. Paulius kalba vokiškai, kiniškai, o dabar ir trečia – anglų – kalba.*

Psichologinis pedagoginis Pauliaus įvertinimas buvo atliktas remiantis visiems pateikiamų testų (išskyrus Wechslerio intelekto testo verbalinius subtestus) rezultatais.

Testavimo stebėjimo duomenys

Paulius noriai atvyko pas tyrėją. Viso tyrimo metu jis buvo dėmesingas ir nusiteikęs bendradarbiauti. Iš tikrųjų jis buvo nepaprastai susitelkęs į užduotis.

Nors Paulius yra dešiniarankis, jo laikysena labai panaši į kairiarankių laikyseną. Kartkartėmis jis, remdamasis kaire alkūne, paremia galvą, o dešine vos vos liečia popierių. Stipriai susikonzentravęs jis pakreipia galvą į dešinę. Atlikdamas užduotis pieštuku, jis popieriaus padėtį prie pieštuko brūkšnių priderina kairiarankiams būdingu būdu.

Į akis krinta tai, kad Paulius nuolat po kelis kartus tikrina savo darbą. Atsakinėdamas žodžiu, jis linkęs pernešyti išplėtoti savo atsakymus ir tai darydamas kartais net atmeta ankstesnius teisingus savo atsakymus. Neverbalinių užduočių atsakymus nuolat pertikrina. Matant šią jo intensyvią savistebėseną kartais atrodo, kad kažkas stovi už nugaros, žiūri ir vertina jo darbą!

Norėdamas puikiai atlikti užduotis, Paulius užtrunka labai ilgai. Jis neįsisąmonina laiko apribojimų net atlikdamas specialiai laiko skaičiavimu grindžiamus testus. Dauguma dešimtmečių vaikų, prisiuderindami prie greičio testų reikalavimų, pakeičia savo elgseną. Pauliui poreikis atlikti tobulai svarbesnis už visa kita.

Nors Paulius visą laiką dirbo labai kruopščiai, nebuvo matyti jokio jo džiaugsmo ar pasitenkinimo. Matant, kiek jis eikvoja energijos, stengdamasis idealiai atlikti visus testus, kyla klausimas, kodėl taip yra.

Testų rezultatų analizė ir interpretacija

Pirmiausia Pauliui buvo pateiktas Wechslerio mokyklinių pasiekimų testas. Kaip ir buvo galima tikėtis iš kinų moksleivio, Pauliaus

matematinų subtestų įverčiai buvo labai geri: skaitmeninių operacijų 99 PR; matematinio samprotavimo 91 PR. Net anglų kalbos, kuri Pauliui yra trečia kalba, įverčiai atitinka vidutinių žinių lygį: žodinis samprotavimas – 61 PR; supratimas – 68 PR; likusieji subtestai atspindi menką anglų kalbos patirtį: tarimas paraidžiui – 30 PR; rašytinė raiška – 13 PR; supratimas klausant – 2 PR. Tyrėjas pastebėjo, kad Paulius visą laiką buvo mandagus ir bendradarbiaujantis. Tačiau tyrėją apstulbino labai ilgas testo atlikimo laikas – testavimas užtruko dukart ilgiau negu paprastai.

Prieš pateikiant Wechslerio intelekto testą buvo nuspręsta, kad Pauliui, dar nevisiškai išmokusiam anglų kalbą, pateikti verbalinius subtestus netikslinga, nes įverčiai nebūtų patikimi.

Intelektas apima ir tuos kognityvinius procesus, kurie nėra susiję su sakytine komunikacija, bet leidžia rasti savo vietą realiame pasaulyje ir palaikyti ryšius su juo.

Bendras Pauliaus percepinio samprotavimo subtestų rodmuo – 95 PR. Tačiau jis gaunamas iš skirtingų paskirų šios grupės subtestų įverčių. Geriausiai įvertinta tų subtestų, kurie atspindi gebėjimą analizuoti ir sintetinti abstrakčius regimuosius dirgiklius, atliktis: kubelių kompozicijos – 99 PR; matricų – 95 PR. Tačiau Paulius ne taip sėkmingai susidorojo su subtestais, kurie siejasi su atpažįstamais realaus pasaulio objektais ir aplinkybėmis. Ten, kur testai reikalauja analizuoti rega suvokiamą medžiagą, kad būtų galima nustatyti panašumus ir detales, Paulius gavo vidutinius įverčius: vaizdinės sąvokos – 50 PR; paveikslų užbaigimas – 63 PR. Taigi Paulius lengvai susidoroja su abstrakčiomis sąvokomis, bet daug sunkiau su realaus pasaulio detalėmis.

Išpūdingas Pauliaus aktyviosios atminties subtestų atlikties rodmuo – 97 PR. Taigi jis turi puikią aktyviąją atmintį.

Deja, Paulius nesugebėjo savo atminties pranašumų panaudoti atlikdamas apdoravimo greičio testus. Jų atlikties įvertis – 21 PR. Čia taip pat gautas didelis paskirų subtestų įverčių išsibarstymas: kodavimas – 63 PR; simbolių paieška – 5 PR; išbraukymas – 91 PR. Atlikti pirmuosius du subtestus, kur pateikiami regimieji simboliai, Pauliui trukdė skrupulingas tikrinimas ir pertikrinimas, nulėmę veiksmų lėtumą. Jis neleido sau pasiremti atmintimi. Atliekant išbraukymo užduotį Pauliui buvo daug lengviau atpažinti žinomų gyvūnų paveikslus – tai atspindi jo įvertis. Atrodo, kad įduodami berniukui į rankas pieštuką mes sukeliame jam stiprią baimę suklysti. Tokia baimė neleidžia atsipalaiduoti, o tai savo ruožtu trukdo išlaisvinti ranką ir lengvai atlikti užduotis.

Apibendrinant Wechslerio testo rezultatus galima pasakyti, kad Paulius yra labai gabus, puikiai mąsto, bet jo regimoji motorinė veikla sutrikdyta.

Regimosios motorinės veiklos sunkumai ypač išryškėjo paprašius Paulių atlikti piešimo užduotis. Namo, medžio, žmogaus piešinys rodo, kad jis jaučiasi vertinamas, ir jo projekcijos yra geros. Tačiau jis nėra įgudęs pateikti idėjas popieriuje. Bender geštalto testo atliktis taip pat rodo, kad Paulius yra savikritiškas. Jis nuolat stebi ir taisy savo pieštuko brūkšnius. Pauliui reikėjo nepaprastai daug laiko abiem piešimo testams atlikti.

Kaip paaiškinti šio labai gabaus berniuko pasitikėjimo stygių? Normalios raidos atveju paprastai penkerių–šešerių metų vaikai įgyja pasitikėjimo savimi ir pradeda sąmoningai reguliuoti savo veiksmus, užuot vien rėmęsi autoritetais. Neurologinio brendimo atžvilgiu šiuo laikotarpiu pastebimas lateralizacijos sutvirtėjimas. Kairysis pusrutulius, atsakingas už sąmoningą savistabą, tampa vyraujantis. Pauliaus elgesys rodytų, kad šis procesas buvo kažkaip sutrikdytas. Atrodo, kad jis sėkmingai gali

abstrakčiai samprotauti, bet puiki jo judesių sistema neišmoko sklandžiai veikti. Šią išvadą patvirtina Theodore Blau testas, rodantis, kad Pauliaus smegenų lateralizacija prilygsta mažo vaiko lygiui.

Iš asmeninės istorijos, kurią pateikė Pauliaus tėvai, matyti, kad jis perėjo į kitą mokyklos sistemą po to, kai baigė pirmąją klasę, matyt, turėdamas apie šešerius metus. Pauliui tada teko veikti visiškai kitoje mokyklos aplinkoje, kur mokymas vyksta nauja kalba. Paulius pats mums papasakojo apie griežtą mokyklos režimą, sunkų darbą ir klaidų darymo padarinius.

Ar galėjo būti, kad šis posūkis lemtingu laikotarpiu į griežtą režimą, kai bijoma suklysti, yra atsakingas už lateralizacijos raidos sutrikdymą?

Kai Paulius susiduria su veikla, kuri neturi nieko bendra su mokyklinėmis užduotimis ir standartizuotais testais, jam sekasi puikiai. Pavyzdžiui, pateikus Rorschacho testą, jis gebėjo sutvarkyti percepcinę išvestį ir duoti jo intelektualinius gebėjimus atspindinčius atsakus. Paulius, remdamasis gyvais asociacijų procesais, praturtino pateikiamas idėjas savo gyvenimo patirtimi. Jis tapo emociškai gyvas ir energingas vaikas.

Klausymo testas taip pat parodė, kad jis yra emociškai šiltas, gyvas, prie tėvo prisirišęs berniukas. Būdamas dešimties metų, Paulius tebėra labai priklausomas nuo suaugusiųjų. Paliktas savarankiškai grumtis su mokymosi uždaviniais, jis tampa emociškai prislėgtas.

Socialinėse situacijose, už mokyklos ribų Paulius yra pasitikintis, draugiškas ir užtektinai atkaklus (Rosenzweig).

Apibendrinamoji testavimo duomenų išvada – Paulius iš tiesų yra labai gabus berniukas. Mūsų nuomone, jo mokyklinė patirtis negalėjo būti nei maloni, nei palanki asmenybės plėtrai. Pauliui būdinga vos ne fobija tapusi baimė suklysti atliekant mokyklines užduotis, ją sukelia rašiklio paėmimas į rankas.

Mūsų požiūriu, pora metų emociškai palankioje aplinkoje, kur būtų vertinamas jis pats kaip asmuo, gali padėti Pauliui padidinti pasitikėjimą ir atsipalaiduoti, o tai leistų suspindėti jo išpūdingiems gebėjimams.

NOJUS. *Nojus – dešimtmetis berniukas, kurį priimti į Ventos parengiamąją mokyklą paprašė jo tėvas.*

Nojus psichologinis pedagoginis įvertinimas buvo atliekamas remiantis „Ventoje“ naudojamu testų rinkiniu, tėvo užpildytu klausimynu ir pažymomis apie ankstesnį mokymąsi.

Pirmiausia Nojui buvo pateiktas Wechslerio mokyklinių pasiekimų testas. Pas testuotoją Nojus atėjo susinervinęs, bet greitai nurimo. Antrą testavimo dieną jis jautėsi laisviau. Nojus – švelnus, gero elgesio, gerai išauklėtas berniukas. Jis bendradarbiavo viso tyrimo metu, stropiai stengėsi vykdyti visus testavimo reikalavimus, buvo savikritiškas. Kai jam nepasisekdavo, jis atsiprašinėjo lyg būtų mus apvylęs.

Wechslerio intelekto testo rezultatai rodo, kad Nojaus intelektas yra vidutinis.

<i>Verbalinis supratingumas</i>	<i>– 55 PR</i>
<i>Perceptinis samprotavimas</i>	<i>– 55 PR</i>
<i>Aktyvioji atmintis</i>	<i>– 61 PR</i>
<i>Apdorojimo greitis</i>	<i>– 42 PR</i>
<i>Bendras IQ</i>	<i>– 58 PR</i>

Atrodo, kad Nojui, atliekant daugelį subtestų, sunku susikaupiti. Tai ypač akivaizdu, kai testo užduotis yra pateikiama garsiniu būdu, tačiau tą patį galima pasakyti ir apie paveikslėlius. Atlikti apdorojimo greičio subtestus Nojui trukdė jo labai įtempta laikysena ir pieštuko laikymo būdas. Koncentracijos ir testų „pieštuku popieriuje“ atlikimo sunkumai gali būti aiškinami tuo, kad Nojus negeba gerai

valdyti savo kūno. Nojus nėra lateralizuotas, kitais žodžiais, jo kūno dešinioji pusė dar nėra vyraujanti.

Šie sunkumai reiškia, kad tyrėjas savo veikla turėjo palaikyti Nojaus sutelktį į užduotį. Kad galėtų veikti, Nojui reikėjo glaudaus tiesioginio ryšio su suaugusiuoju, kuris jam kartotų nurodymus.

Wechslerio pasiekimų testo, kurį Nojus atliko būdamas akis į akį su tyrėju, rezultatai apskritai yra geri. Regimasis iškodavimas jam nesudarė sunkumų; žodinis samprotavimas – 84 PR, tačiau teksto supratimas – tik vidutinio lygio: 55 PR. Nojaus vidutinio lygio matematikos įvėrciai atspindi trupmenų ir kelių žingsnių reikalaujančių uždavinių sprendimo sunkumus: skaitmeninės operacijos – 55 PR; matematinės operacijos – 61 PR. Nojui nepatinka tarimas paradižiui (34 PR), bet jis gerai atliko rašytines užduotis, parodydamas, kad moka sudaryti sakinius ir gerai parinkti žodžius (rašytinė raiška – 70 PR). Kai Nojui reikėjo sakyti kalba papasakoti istoriją, jis iš regimųjų vaizdų gerai suformulavo pagrindinę idėją, bet neužtekstinai ją išplėtojo ir konkretino (sakytinė raiška – 45 PR).

Taigi šio testo rezultatai patvirtina tai, kas rašoma mokyklos pažymose, būtent, kad Nojus yra geras moksleivis („B“), klasėje plepus ir išsiblaškęs, neįsiklausantis į nurodymus.

Mūsų nuomone ir remiantis stebėjimu testavimo metu, šie Nojaus mokykloje patiriami sunkumai siejasi su jo klausos problema. Berniuko tėvas nurodė, kad Nojui dėl ausies infekcijos yra įstatyti vamzdeliai. Nojus stengiasi laikytis nurodymų, kai yra vienas su suaugusiuoju, kuris bendraudamas ne tik naudoja balsą, bet ir palaiško regimąjį ryšį. Tačiau net ir šiais atvejais Nojui reikia pakartoti nurodymus. Klasėje, kai mokytojas kalba visai klasei, Nojus dažnai pameta pagrindinę nurodymų mintį. Tai atsitinka ne dėl to, kad jis nesiklauso, bet kad aiškiai negirdi.

Psichologiniu įvertinimu mes siekiame atskleisti ne tik kaip asmuo mokosi, bet ir bandomė išvelgti jo galimybes susidoroti su vis sudėtingesne mokymo medžiaga, kuri jo laukia ateityje.

Testavimas parodė, kad Nojui sunku susidaryti savęs tam tikroje supančioje erdvėje, kaip ir savo darbo popieriuje vaizdą (Bender testas). Šie erdvinių ryšių suvokimo sunkumai rodo, kad Nojus nėra pasiekęs lateralizacijos (Theodore Blau testas). Kitais žodžiais, nors jis veikia dešine ranka, jo kairysis smegenų pusrutulius, kuris atsakingas už minčių sutvarkymą, nėra vadovaujantis.

Iš testavimo duomenų plaukia išvada, kad Nojus turės sunkumų, susidūręs su rašyenos, erdvinio struktūrinimo ir matematikos užduotimis.

Nojaus tėvas, pildydamas klausimyną, nurodė, kad vaiko padėtis gimimo metu buvo netaisyklinga. Neretai pasitaiko, kad taip gimę vaikai turi sunkumų, panašių į Nojaus patiriamus sunkumus. Tokios padėties gimdoje sukelta stresinė patirtis, atrodo, turi įtakos vėliau pasirodančioms savivokos problemoms ir sunkumams, susijusiems su matematika. Taigi mes galėtume sakyti, kad Nojaus sunkumus lemia organizmo veiksniai.

Rorschacho testas mus informuoja apie gebėjimą suvokti ir paskui sutvarkyti savo mintis. Kol kas Nojus negeba to padaryti.

Socialiniu požiūriu Nojus yra draugiškas ir spontaniškas (Rosenzweigo testas). Jis mandagus, gerų manierų, už kurias galima pagirti jas suformavusią šeimą. Jis labai pasitiki savo ryšiu su tėvu. Kai Nojus lankėsi mūsų mokykloje, pastebėjome, kad jam lengviau bendrauti su suaugusiais. Nors jį supažindinome su jo galimais klases draugais, jis labiau norėjo grįžti pas suaugusiuosius, su kuriais jam teko pabendrauti, negu per pertrauką žaisti su berniukais.

Mūsų nustatyti dalykai nėra netikėti Nojaus tėvui. Jis pats mums papasakojo apie sunkumus, pastebėtus namie, – nesupratimą to, kas

pasakyta, išsiblaškęmą, sunkumą susitelkti prie užduoties. Tėvas taip pat pastebėjo, kad šie sunkumai ėmė daryti įtaką pasireiškiančiai Nojaus nuotaikų kaitai, frustracijai, irzlumui. Nojus pats turėjo pajusti, kad kažkas yra negerai.

Nojaus tėvas taip pat teigia, kad berniukui trūksta energijos. Mes pastebėjome tam tikrą Nojaus „vangumą“. Be to, jis kvėpuoja „užgulta“ nosimi. Visa tai kartu su ausies problemomis leidžia spėti, kad Nojų vargina alergija. Tai būtų verta patikrinti.

Jei Nojus lankytų Ventos parengiamąją mokyklą, būtinai reikėtų bent pirmaisiais metais pasiūlyti jam tokio pat lygio pagalbą mokykloje, kokią jis gauna namie. Jam reikia padėti susidaryti organizacinius įgūdžius, kad jis galėtų tvarkyti savo laiką, planuoti darbą, atlikti paskirtas užduotis. Tam reikia asmeninio ryšio su globojančiu mokytoju klasėje. Tai galima pasiekti mažoje klasėje teikiant individualią pagalbą. Mes negalime nuspėti, kaip Nojui seksis mokytis, tačiau galime pasakyti, kad paliktas vienas didelėje klasėje jis neabejotinai susidurs su neįveikiamais sunkumais.

ADELĖ. Dešimtus metus bebaigianti Adelė į savo brolio mokyklą atėjo ieškodama globėjiškesnės negu valstybinėse mokyklose aplinkos. Apibūdinama kaip gera mokinė, ji vis dėlto turi socialinio prisiderinimo sunkumų. Kad susidarytume aiškesnę jos, kaip asmens, vaizdą, psichologinio įvertinimo aptarimą pradėsime nuo Adelės asmenybės struktūros analizės.

Testavimo metu paaiškėjo, kad Adelė yra labai pažeidžiamas vaikas, besistengiantis pateisinti lūkesčius tų, kurie ja rūpinasi. Tiksliausia pradėti nuo projekciniais testais surinktos medžiagos.

Rorschacho testas parodė, kad Adelė geba greitai priimti percepcinę informaciją. Tačiau ji neduoda sau laiko išanalizuoti, „kodėl ir

kas“ suvokiama. Tiesą sakant, Rorschach atskleidė, kad Adelei trūks-
ta emocinio ramumo. Ji yra tokia emociškai staigi, kad save ginantis
elgesys prasiveržia be jokios agresijos. Jos elgesį valdo emocijos. Kartais
ji geba gerai atsakyti, nors, reaguodama į emocijas žadinančias testo
korteles, nukrypsta nuo tikrovės.

Ryšiai su pažįstamais suaugusiais padeda jai sušvelninti šią
giliai išsąknyjusią emocinę sumaištį. Sąveikaujant su jais jos elgesys
rodo, jog ji nori sulaukti palankumo iš kitų, bet bijo, kad gali būti
atstumta. Šis netikrumas virsta bendru neapibrėžtu nerimu.

Klausymo testas rodo padidintą reaktyvumą. Adelė negali nuslo-
pinti aplinkos poveikių, kai reikia susikaupti. Kai ji neturi pasirinki-
mo ir yra prašoma atlikti mąstymo reikalaujantį darbą, sunerimsta.
Visą energiją Adelė sueikvoja bandydama atlikti suaugusiųjų nuro-
dymus ir paliepiamus taip, kaip ji juos suvokia. Tai pasakytina ir apie
mokyklinę veiklą, ir apie kitą elgesį. Nenuostabu, kad ji yra gera
mokinė, kai mokomasis dalykas yra nukreiptas ar grindžiamas igū-
džiais, o ne mąstymu.

Čia būtų svarbu teoriškai paaiškinti Adelės ramumo stoką. Pa-
prastai ketverių–šešerių metų vaikui susiformuoja aiškus abiejų sme-
genų pusrutulių funkcijų pasiskirstymas. Adelei, nors ji dešiniarankė,
kairiojo pusrutulio, atsakingo už mąstymo procesus, funkcijos dar ne-
susiformavo. Ji į viską, kas vyksta aplink, tebereaguoja labai greitai
ir impulsyviai. Tai stipraus dešiniojo pusrutulio funkcija. Tačiau ji
negali sustoti ir „paliepti sau“ įvertinti tai, kas vyksta. Ji neturi savo
vidinio Aš. Tai matyti iš jos piešinių. Jai sunku projektuoti savo idėjas
popieriuje. Adelė jaučia, kad su ja kažkas yra ne visai gerai ir kad jos
piešinys neatitinka lūkesčių. Pavyzdžiui, ji desperatiškai reikalavo,
kad niekas daugiau nematytų jos piešinių.

Adelė turi socialinės integracijos su bendraamžiais problemų. Rosenzweigo testo duomenys rodo, kad ji neabejotinai neteisingai supranta sąveikas su bendraamžiais ir suaugusiais socialinėse situacijose. Adelė jaučiasi vargstanti ir jei kiti nepatenkina jos poreikių, vaizduojasi, kad jie yra nesąžiningi.

Visos šios iš projekcinių testų duomenų padarytos išvados nereiškia neigiamo Adelės vertinimo. Priešingai, reikia pabrėžti, kad ši maža mergaitė turi būti traktuojama kaip dėl savo organizmo sandaros kenčiantis vaikas. Ji nėra piktavališka.

Iš asmeninės istorijos sužinome, kad Adelė gimė darant jos motinai cezario pjūvį, nes vaisiaus padėtis buvo netaisyklinga. Klinikinė praktika rodo, kad embriono padėtis gimdoje turi įtakos nervinių ryšių formavimosi diferenciacijai. Adelė atėjo į pasaulį ypatingai jautri savo vidinės savasties atžvilgiu, jai būdingas didesnis budrumas ginant save.

Wechslerio testo užduotis Adelė atliko stropiai ir, atrodo, tai jai patiko. Jos įverčiai yra didesni už normos vidurkį:

<i>Verbalinis supratingumas</i>	– 79 PR
<i>Perceptinis samprotavimas</i>	– 90 PR
<i>Aktyvioji atmintis</i>	– 68 PR
<i>Apdorojimo greitis</i>	– 84 PR
<i>Bendras IQ</i>	– 90 PR

Nenuostabu, kad Adelė, turėdama tokius gebėjimus, nepatiria jokių ypatingesnių mokymosi sunkumų. Tai patvirtina Wechslerio pasiekimų testas, kurio atlikimo įverčiai yra:

<i>Žodžių skaitymas</i>	– 84 PR
<i>Skaitymo supratimas</i>	– 42 PR
<i>Pseudožodžių skaitymas</i>	– 88 PR

Skaitmeninės operacijos	– 92 PR
Matematinis samprotavimas	– 75 PR
Tarimas paraidžiui	– 73 PR
Rašytinė raiška	– 79 PR
Klausymo supratimas	– 87 PR
Sakytinė raiška	– 77 PR

Keista tik tai, kad prasčiausiai įvertintas skaitymo supratimas, nors Adelė mums sakė, kad mėgsta skaityti. Testuotojas pastebėjo, kad Adelė gerai atlieka fonetinį iškodavimą, bet nepasitiki savimi atsakydama į supratimą tikrinančius klausimus ir nuolat grįžta prie teksto. Atrodo, kad ji bando rasti atsakymą, užuot apmąsčiusi bendrą kiekvienos istorijos reikšmę. Ji teisingai atsakydavo į konkretaus tipo klausimus, bet turėdavo sunkumų, kai klausimai būdavo abstraktūs. Atlikdama rašytinės raiškos užduotis, ji teisingai parašė skirsnį, tačiau jis buvo gana ribotas, be jungiamųjų frazių.

Dabar, rūpestingai vadovaujant mokytojui, Adelė mokosi gerai. Tačiau galima spėti, kad ateityje, susidūrusi su abstraktesnėmis ir ilgesnėmis užduotimis, ji gali patirti tam tikrų sunkumų.

Nors dabar Adelė mokosi gerai, tolesnės mokymosi programos įsisavinimui jai reikia kasdienės individualios pagalbos. Adelė yra jautrus vaikas ir ieško suaugusiųjų pritarimo. Kad tai gautų, ji turi leisti jai vadovauti. „Ventos“ mokytojai turi mokomuosius dalykus pateikti kuo aktyvesniu dinamišku būdu, kad Adelė nebūtų palikta viena savarankiškai dorotis su užduotimis. Yra vilties, kad po poros metų Adelės savivoka bus daug blaivesnė.

Kadangi Ventos parengiamoji mokykla pastaraisiais metais priima ikimokyklinio amžiaus vaikus į parengiamąsias klases, pristatysime ir trejetą pačių jauniausių pretendentų į šią bendruomenę.

Jų psichologiniam įvertinimui A. Šidlauskaitė naudoja Wechslerio ikimokyklinio amžiaus vaikams skirtą intelekto testą (WPPSI-III), Rorschacho testą, žmogaus, namo, medžio piešimą, klausymo testą ir tėvų užpildytą Asmeninės istorijos klausimyną. Jei vaikas yra lankęs kokią nors ikimokyklinę įstaigą ar buvo tirtas psichologu, analizuojami ir jų atsiliepimai.

DOMAS. *Domas yra 5 metų ir 6 mėnesių berniukas. Jo vyresnioji sesuo jau mokosi Ventos parengiamojoje mokykloje. Tėvai pageidavo, kad nuo 2007 m. rudens ją lankytų ir Domas.*

Domas pas tyrėjus atėjo linksmai nusiteikęs. Jis buvo kupinas pasitikėjimo, sutiko su suaugusiųjų reikalavimais. Jis domėjosi testų medžiaga ir atrodo, kad jam tyrimo procesas patiko. Viso tyrimo metu jis gerai elgėsi ir noriai bendradarbiavo.

Atlikus ikimokyklinukams skirtą Wechslerio testą skaičiuojamas bendras IQ ir trys sudėtiniai įverčiai. Domo atliktis buvo įvertinta taip:

<i>Verbalinio intelekto koeficientas</i>	<i>61 PR</i>
<i>Neverbalinio intelekto koeficientas</i>	<i>92 PR</i>
<i>Apdoravimo greičio koeficientas</i>	<i>97 PR</i>
<i>Bendras intelekto koeficientas</i>	<i>90 PR</i>

Domas tiksliai ir greitai atliko užduotis pieštuku popieriuje. Jis taip pat gerai panaudojo savo puikią regimąją atmintį. Jam patiko ir jis puikiai atliko subtestus, reikalaujančius manipuliavimo įgūdžių ir regimojo samprotavimo. Iš šių ir apdoravimo greičio subtestų rezultatų galima daryti išvadą, kad Domui gerai seksis spręsti aritmetikos uždavinius.

Verbalinio intelekto įverčiai yra kur kas prastesni. Jo sakiniai yra gerai sudaryti, bet labai trumpi. Kartais Domo balsas nusilpdavo ir atrodė, kad jis abejoja atsakymu. Jis dažnai prašė pakartoti klausimą.

mus ir kartais neteisingai išgirdavo, kas jam sakoma. Atrodė, kad jam sunku iškoduoti sakytinę kalbą.

Klausymo testas parodė, kad Domo klausia yra silpnoka, nesiekia normalaus girdėjimo lygio. Ypač jam sunku išgirsti kalbos garsams būdingus dažnius. Domo motina, pildydama klausimyną, informavo, kad berniukas kartais nesupranta, kas sakoma, ir painioja panašiai skambančius žodžius, kad jam reikia pakartoti nurodymus.

Domo mama taip pat pranešė, kad jos sūnus sirgo ausų liga ir dėl stiprios infekcijos jam į ausis nuo 18 mėnesių iki 3 metų buvo įstatyti vamzdeliai. Šiuo laikotarpiu vaikai išmoksta kalbėti klausydami kitų ir savęs. Įstačius vamzdelius šis procesas buvo sutrikdytas. Nors Domo motina nenurodo, kad vaiko kalbėjimo pradžia buvusi vėlyva, šnekos garsų iškodavimo sunkumai gali būti šių aplinkybių padarinys. Domas dar nėra įvaldęs sakytinės kalbos.

Kita išvada, kurią drįstame daryti, yra ta, kad ankstyvi sunkumai su sakytiniu žodžiu sulaukė lateralizacijos procesą. Lateralizacijos trukumu galima aiškinti pačios motinos pastebėtus Domo sunkumus – jis „apverčia“ raides, painioja kairę ir dešinę.

Kai lateralizacija nėra pakankamai tvirta, vaikui sunku apmąstyti ir kontroliuoti save. Domo priešiniai tai patvirtina. Kol kas jo savęs jausmas nėra pakankamai stiprus, jis viduje nėra tvirtas. Domas impulsyvus ir greitai reaguoja. Šie bruožai taip pat ryškėja iš atsakymų į Rorschacho testą.

Domas yra gabus, savarankiškas ir savimi pasitikintis. Tačiau jis turi sakytinės kalbos vartojimo sunkumų. Jam sunku susitelkti ir klausyti savo vidinio Aš. Nepaisant to, jis turi pakankamai intelektinių gabumų, kad galėtų susidoroti su mokymo programos reikalavimais. Mūsų nuomone, Domas yra tinkamas kandidatas mokyti pagal Ventos parengiamosios mokyklos jaunesniųjų moksleivių programą.

SIMAS. *Simas yra 5 metų ir 3 mėnesių. Jis turi du įbrolius, kuriems 19 ir 17 metų. Kaip nepaprastai mylimam jauniausiam vaikui, Simui tenka daug suaugusiųjų dėmesio.*

Simas į tyrimą žiūrėjo atsargiai. Jis paprašė, kad jo tėvai pasilikėtų ir popiet. Tik sužinojęs, kad jie bus čia, jis galėjo imtis užduočių. Pradžioje Simas buvo šiek tiek įsitempęs, bet paskui apsiprato ir nukreipė dėmesį į pateiktą medžiagą. Net ir pavargęs jis bendravo gerai. Verta pasakyti, kad viso tyrimo metu jis ieškojo neverbalinio patikinimo. Jis taip pat vis informuodavo testuoją, kad užduotis buvo lengva.

Wechslerio testo atliktis buvo įvertinta taip:

Verbalinio intelekto koeficientas 99 PR

Neverbalinio intelekto koeficientas 18 PR

Apdoravimo greičio koeficientas 55 PR

Bendras intelekto koeficientas 75 PR

Bendras intelekto koeficientas reikštų, kad Simo įverčiai atitinka jo amžiaus grupės vidurkį. Tačiau dėl tokio didelio verbalinių ir neverbalinių įverčių skirtumo bendras IQ patikimai neatspindi jo gebėjimų.

Pagal žodinio pasaulio įvaldymą Simas pasiekia aukščiausią lygmenį. Jis turi išskirtinį tokio amžiaus vaikui žodyną. Dar svarbiau, kad jis gali suprasti, kas prašoma padaryti, apmąstyti ir duoti tinkamą atsakymą.

Smarkiai nuo to skiriasi neverbalinės grupės subtestų, kurie reikalauja rankų miklumo ir regimojo samprotavimo bei planavimo, atliktis. Čia Simas iš tiesų vargsta. Paprastas kubelių kompozicijos subtesto užduotis jis atliko greitai ir teisingai, tačiau negalėjo sudėstyti jų pagal sudėtingesnę piešinį. Simui nebuvo lengvos ir kitų subtestų, kur pateikiami realaus pasaulio objektų paveikslai, užduotys (vaizdinės sąvokos; paveikslų užbaigimas; matricos). Jis greitai ėmė svyruoti ir atsakinėti spėliodamas.

Apdorojimo greičio subtestų, kur Simas turėjo naudoti pieštuką, įverčiai atitinka vidutinį lygmenį. Kadangi čia svarbiausias veiksnys – atlikčiai sugaištas laikas, Simui kliudė jo nevikrumas su rašymo įrankiu. Simas dirbo stropiai, tačiau su didžiulėmis pastangomis, kurias išduodavo kiekvieną pieštuko brūkšnį lydintis silpnas niurnėjimas.

Remiantis Wechslerio testo rezultatais galima daryti išvadą, kad Simui nelengva susigaudyti jį supančiame pasaulyje. Tai patvirtina jo piešiniai. Jis nesuvokia pasaulio, kaip tyrinėtinos vietos, bet greičiau įsivaizduoja save kaip mažytį baugštų žmogutį.

Simo motina mums sakė, kad nuo pat mažens berniukas norėjo būti su suaugusiais. Jis nenorėjo likti vienas. Tai reikėtų, kad jis neturėjo pakankamai laiko pažinti savo kūną, pasimėgauti jo funkcionavimu ir jį įvaldyti. Tai patvirtina jo „keistai šliaužiančios“ manieros. Mūsų pastebėjimu, Simas nėra išsąmoninęs, ką gali daryti jo kūnas, yra susikaustęs. Ar reikėtų manyti, kad jis nuo gimimo turi judėjimą ribojantį polinkį? Mums trūksta duomenų teigti, kad Simo problemos yra organinio pobūdžio, tačiau verta tai pasvarstyti.

Mes taip pat turėtume pasvarstyti šio judrumo stygiaus padarinius, savo kūno erdvėje išsąmoninimą. Vidujai Simas nesijaučia saugus. Šis nesaugumas pasireiškia nerimastingumu. Net kūdikystėje jis negalėjo jaustis tiek saugus, kad miegotų, ir iki šiol jį tebevargina košmarai. Dabar Simas priklauso nuo suaugusiųjų, kurie jį myli ir tuo daro pasaulį prasmingą. Suprantama, atskirtas nuo jų, berniukas tampa labai neramus.

Mes galime daryti išvadą, kad Simo veiksmų sistemų problemos gali sukelti matematikos ir rašymo sunkumų. Matematikos gebėjimų ištakos – laisvas sąveikavimas su aplinka, visų objektų realaus pasaulio erdviniame kontekste valdymas. Tai ir yra sritys, kuriose Simas turi vargo.

Rašyti Simui bus sunku jau vien dėl to, nekalbant apie kitas priežastis, kad tai įtemptas ir lėtas jam veiksmas. Ten, kur kitomis aplinkybėmis jis šoktų į priekį, fizinė jo rankos ir laikysenos įtampa jį sulaiko. Iš tiesų, Simas jau yra išsąmoninęs, kad jis nėra toks, koks norėtų būti. Simo mama mums sakė, kad vaikui greitai nusibosta tai, ką jis daro, ir jis tampa irzlus ir nusivylęs. Būdamas toks protingas, jis turi suprasti, kad jo kūnas ne visada jam tarnauja.

Galiausiai mes galime pasakyti, kad Simas ne ypač džiaugiasi bendravimu. Konceptualių lygmeniu jis lengvai vartoja žodyną, teisingai sudėsto sakinį, gerai artikuliuoja. Tačiau jam nėra labai smagu žaismingai vartoti kalbą. Simo verbaliniai įgūdžiai labai panašūs į suaugusiųjų; jis niekada neatsako nepagalvojęs.

Simo pasaulyje daug teigiamų dalykų, nemažą vaidmenį vaidina jį globojanti šeima. Malonu girdėti, kad jis mėgsta skaityti. Galbūt jis išmoks žaisti kalba, džiaugtis dainuodamas eiles ir rimuotus posmus. Gerai, kad jis turi ponį, kuris yra jo gyvenimo dalis. Jodinėjimas yra puiki priemonė laikysenai gerinti.

Mes skatintume Simą statyti statinius iš didelių medinių kaladėlių, dirbti rankomis su įvairia medžiaga (minkšta, kieta, šiurkščia, sunkia, lengva), žaisti purve ir sniege, spardyti lapus rudenį. Jam reikia sužinoti apie savo kūną ir savo aplinką.

Ventos parengiamojoje mokykloje mes skatinsime Simą mėgautis savo verbaliniais įgūdžiais. Žinodami apie galimus sunkumus mokantis matematikos ir rašymo, skirsime jam atitinkamas pratybas. Tačiau svarbiausia padėti Simui pripažinti, kas jis yra, ir būti savyje laimingam.

Mes tikimės dirbti kartu su Simo tėvais, kad padėtume Simui užaugti laimingam, kūrybingam vaikinui, kuris gali naudingiausiai panaudoti savo neabejotinus gabumus.

KAJUS. *Kajus, 4 metų ir 10 mėnesių berniukas, yra trečias vaikas šeimoje. Jis turi vyresnius už save 13 metų brolių ir 11 metų seserį ir dar vieną jaunesnę, vos vienerių metų seserį. Vyresnieji jau mokosi Ventos parengiamojoje mokykloje, o dabar tėvai nori nuo 2007 m. rudens leisti į ją ir Kajų.*

Ilgai trunkantis tyrimas Kajui nebuvo lengvas. Nors berniukas buvo labai kalbus ir bendraujantis, negalėjo ilgai nusėdėti vienoje vietoje. Jis nuolat kraipėsi ir sukiojosi, atsisėdavo, atsiklaupdavo ant kelių, žiovavo ir dažnai atrodė pavargęs. Iš tiesų, mes turėjome padalyti tyrimą į dvi dalis ir užbaigti jį antroje dienos pusėje.

Reikia pasakyti, kad Kajus ieškojo, kaip įtikti tyrėjai. Neatrodė, kad jam pačiam būtų smalsu kuo geriau atlikti sprendžiamą užduotį.

Atlikęs Wechslerio testą, Kajus gavo tokius įverčius:

<i>Verbalinio intelekto koeficientas</i>	<i>75 PR</i>
<i>Neverbalinio intelekto koeficientas</i>	<i>95 PR</i>
<i>Apdorojimo greičio koeficientas</i>	<i>81 PR</i>
<i>Bendras intelekto koeficientas</i>	<i>91 PR</i>

Bendraujant su Kajumi galima pagalvoti, kad jis labai gerai kalba, tačiau jo verbalinės dalies įverčiai atitinka tik vidutinį lygį. Kajaus atsakymai dažnai yra minimalūs ir nepilni. Atrodo, lyg Kajus lauktų, kad klausantysis išplėtos jo atsakymus ir užpildys tuščias vietas, užuot pats pasistengęs, kad klausantysis suprastų, ką jis norėjo pasakyti. Antra vertus, mus nustebino labai geri atsakymai sprendžiant matricų užduotis (98 PR). Gera šio subtesto atliktis dažnai rodo, kad vaikas bus geras matematikas.

Vidutinį apdorojimo greičio įvertį (81 PR) Kajus pasiekė didžiulėmis pastangomis. Jis iš tikrųjų turėjo susikaupti. Prastai laikomas pieštukas kliudė jam greitai atlikti šiuos testus.

Bendras IQ (91 PR) rodo, kad Kajus yra labai gabus berniukas.

Nors mėginome Kajui pateikti klausymo testą, paaiškėjo, kad jis dar nėra pajėgus jį atlikti.

Dviem projekciniais – Rorschacho ir ideografinių piešinių – testais buvo gauti visiškai priešingi rezultatai. Rorschacho testą jis atliko laisvai, puikiai atsakinėjo, jo sąvokos rodė proto gyvumą. Tačiau analizuojant duomenis emociniu požiūriu, išryškėjo įsikverbusio nerimo žymių.

Piešinių testas, reikalaujantis projektuoti sąvokas popieriuje, parodė, kad Kajus visiškai neišmano, kaip atlikti tokią užduotį. Kad ir nemikliai valdydamas pieštuką, jis, labai stengdamasis, atliko Wechslerio testo kopijavimo užduotis. Ideografiniai piešiniai reikalavo sukurti vaizdą (namo, medžio, žmogaus), remiantis savo turimomis sąvokomis. Tam būtina saviklio. Savarankiškai, be taisyklių ir nurodymų, ką daryti, Kajus nepajėgė veikti ir buvo suglumęs. Todėl jis šios užduoties neatliko.

Po tyrimo mes paprašėme darželio auklėtojos pasidalyti savo išpuodžiais apie Kajaus elgesį. Ji patvirtino mūsų pastebėjimus, kad, kitaip negu kiti jo grupės draugai, Kajus negali ramiai nusėdėti ir visą laiką juda. Paprašytas padėti pieštuką ant popieriaus, jis „tik žiūri į mane ir, atrodo, nesupranta, ko aš prašau“, – sako auklėtoja.

Kadangi Kajus yra labai jaunas, negalima duoti visiškai aiškaus atsakymo apie jo intelektinį ir akademinį pajėgumą. Tačiau aš jaučiu pareigą atkreipti dėmesį į jo rašymo sunkumų ir laikysenos kontrolės sąsajas su sudėtingomis gimimo aplinkybėmis. Kajaus motina mums papasakojo, kad gimdant buvo panaudotas „siurblys“ ir kad kūdikiui buvo lūžęs raktikaulis. Galėjo būti, kad gimdant berniukui buvo suspaustos smegenys ir to padarinys yra dabartinės judesių sistemų ydos. Tai gali paaiškinti faktą, kad vaikas prieš pradėdamas vaikščioti nepojo ir turi laikysenos sunkumų.

Rudenį laukiame Kajaus Ventos parengiamojoje mokykloje. Žinodami Kajaus poreikius, mes pasistengsime kuo geriau juos patenkinti.

Kaip rodo šios ir kitos į mokyklą priimtų vaikų psichologinės charakteristikos, beveik visi čia patenkantys vaikai turi įvairių emocijų, bendravimo ar mokymosi sunkumų, atsiradusių dėl įvairių nepalankiai susiklosčiusių aplinkybių. Todėl, nors jie psichiškai sveiki, normalaus ir dažnai aukštesnio už vidutinį intelekto, daugelis jų yra vienaip ar kitaip psichologiškai pažeisti ir daugumai jų reikia individualios psichologinės korekcijos. Kaip koreguojami kai kurie fiziniai trūkumai, pavyzdžiui, akies žvairumas ar netaisyklingai išdygę dantys, taip reikia pagalbos ir hiperaktyviems arba apatiškiems, ar be galo nedrąsiems, nepasitikintiems, nemėgstantiems dirbti ir kitokių psichologinių bėdų turintiems vaikams. Doc. nuomone, tai gali būti atitaisoma individualia prieiga, paremiant vaiką tuo, ko jam labiausiai reikia. Pagal jos pačios įvestą tvarką, A. Šidlauskaitė su kiekvieno vaiko psichologine charakteristika supažindina visus mokytojus. Jaunesniuosius mokantiems mokytojams pataria, kaip jie turėtų elgtis su konkrečiu vaiku, kokio pobūdžio užduočių jam reikėtų, į kokią veiklą jį reikėtų įtraukti, koks pastiprinimas jam būtų veiksmingiausias. O tai ir yra mokyklos principo „mokyti ne dalyko, o mokyti *vaiką*“ pamatas. Aš norėčiau tai pavadinti neformalia subtilia „tyliąja“ terapija. Pati Doc. juokaudama savo veiklą vadina meilės terapija. Tačiau, iš tiesų, – argi be meilės būtų įmanoma šiems vaikams užauginti sparnus ir pažadinti jų snaudžiančius talentus skrydžiui?

Darbas su mokytojais ir tėvais

Aišku, kad graži^{os} gabaus vaiko ugdymo idėjos, užgimusios vieno žmogaus galvoje, nebūtų įmanoma įgyvendinti be pagalbininkų – mokytojų ir tėvų. Tačiau kad jie būtų tikrai veiksmingi pagalbininkai, reikia, kad jie būtų ir bendraminčiai, ne tik stropiai vykdytų gautus nurodymus ar vadovautųsi patarimais, bet ir panašiai mąstytų, suprastų, kodėl ir kaip vyksta tam tikri procesai. Vadinasi, reikia ir juos ugdyti, – šviesti, reikalauti tinkamai atlikti savo pareigas, o kartais gal taip pat užsiimti „meilės terapija“.

Tai suprasdama Doc. imasi ir šios veiklos. Be to, ką jau minėjau, – supažindinimo su vaiko psichologine charakteristika ir rekomendacijomis – A. Šidlauskaitė kartkartėmis rengia psichologijos paskaitas – pokalbius savo mokyklos mokytojams. Jų metu ji stengiasi atskleisti gilesnius kasdienės stebimos elgsenos pamatus, panagrinėti jos psichologinius mechanizmus ir apskritai atkreipti dėmesį į žmogaus fenomeno ir jo pažinimo išskirtinumą.

Mėgsta Doc. užsukti ir į klases, kai ten vyksta pamokos, žvilgtelėti, kaip ten dirbama ir bendraujama. Daugybė eilinių spontaniškai išskylančių klausimų aptariama su mokytojais neformaliai kasdienės veiklos metu, – kartu pietaujant, per pertraukas. Pastebėjusi mokytojo ar kito darbuotojo elgesyje neleistinų dalykų, Doc. kviečiasi jį konfidencialiam pokalbiui. Dažniausiai tai išsiaiškinama ramiai, taikiai ir, jei pakviestasis pripažįsta padaręs klaidą, paprastai jos daugiau nebekartoja.

Nors „Ventos“ bendruomenės gyvenimas primena draugišką šeimą ir ne vienas mokytojas jau seniai yra jos narys, kiekvienų mokslo metų pabaigoje vyksta savotiška mokytojų atestacija, kurios metu mokyklos vadovai kalbasi individualiai su kiekvienu

mokytoju, vertina jo darbą, pasako pastabas ar pageidavimus ir sutaria dėl jo darbo kitais mokslo metais. Yra buvę, tiesa, labai nedaug, ir tokių atvejų, kai buvo atsisakyta pratęsti sutartį su darbuotoju.

Tėvų vaidmens ugdant vaiką šiandien, atrodytu, jau niekam nereikėtų įrodinėti. Tačiau praktiškai nuolat dar pasigirsta buitinio lygmens ginčų, liudijančių apie nedarną mokyklos ir tėvų darbą, apstu kaltinimų vienu kitiems dėl vaiko nesėkmių ar netinkamo elgesio. Neretai tėvai, įstojus vaikui į mokyklą, linkę visą atsakomybę už nepageidautinus padarinius perkelti mokyklai. A. Šidlauskaitė, kaip raidos psichologė, labai giliai yra apmąščiusi ir išsiaiškinusi motinos ir tėvo įtakas įvairiais vaiko amžiaus tarpsniais. Daug jos minčių šiais klausimais jau buvo cituota kalbant apie normalią ir patologinę vaiko raidą. Jos nuomone, dėl netinkamo tėvų elgesio, jų vertybinių nuostatų randasi ir daugelis vaiko problemų. Mokykliniais metais, kai vaiką imasi ugdyti mokykla, tėvų vaidmuo nesumažėja. Tačiau čia iškyla naujų mokyklos ir tėvų veiklos suderinamumo problemų. Labai nepageidautina ar net pavojinga yra situacija, kai mokyklos ir tėvų nuostatos bei reikalavimai nesutampa arba kai tėvų požiūris į mokyklą ir mokymąsi yra neigiamas. Todėl vienas svarbiausių A. Šidlauskaitės uždavinių steigiant tiek Vaiko studijų centrą, tiek Ventos parengiamąją mokyklą buvo padaryti moksleivių tėvus savo sąjungininkais, vaiko globos ir ugdymo bendrininkais. Centre sukaupta bendravimo su tėvais patirtis labai pravertė „Ventoje“: čia pasistengta dar labiau įtraukti tėvus į vaiko ugdymo procesą ir šios bendruomenės gyvenimą.

Apie įvairias ryšių su tėvais palaikymo „Ventoje“ formas jau buvo ne kartą užsiminta. Dabar norėčiau labiau atkreipti dėmesį

į psichologinį šių ryšių aspektą, tiksliau, į tą aiškinamąjį darbą, kuris dirbamas su tėvais. Turbūt nedaugelyje mokyklų psichologai turi tiek privačių pokalbių su tėvais. Pradedant nuo susitikimo, padavus tėvams prašymą piimti vaiką į mokyklą, tų pokalbių dar būna gana daug. Atlikus vaiko psichologinį įvertinimą pati Doc. stengiasi jiems išsamiai ir suprantamai paaiškinti, ką reiškia vieno-kie ar kitokie rodmenys, kartu aiškindama jiems vaiko raidos dėsnius, kaip ir dėl ko formuojasi vieni ar kiti dalykai. Kitaip sakant, tėvai ir gauna psichologinių žinių apie bendražmogiškus psichologinius dėsningumus, ir pamato, kaip tai liečia juos ir jų šeimą. Manau, kad ne vienam tokia informacija esti labai netikėta, gal net šokiruojanti. Tačiau A. Šidlauskaitės tikslas – ne kaltinti tėvus už jų klaidas ar priversti gailėtis, bet padėti suprasti, kad žmogaus vidinis pasaulis turi savo logiką, kur žvilgsnis, šypsena ar balso tonas turi didesnę vertę negu brangiai kainuojantis daiktas, o kartu su mylinčiu globėju atliekama namų ruoša teigiamomis emocijomis gali pranokti nuotykių virtualioje erdvėje ar televizijos ekrane stebėjimą. Tik pasiekus bent minimaliai panašų svarstomų dalykų supratimą, galima pradėti planuoti tolesnę bendrą veikimo strategiją. Tėvai sužino, ko iš vaiko reikalauis ir ką jam siūlys mokykla, kaip, laikydamiesi tos pačios linijos, turėtų elgtis jie. Siekiama, kad tėvai įsisąmonintų, jog jie yra ne pasyvūs mokymo paslaugų savo vaikui pirkėjai, bet kviečiami bendram darbui, – tapti bendruomenės, kurią vienija bendras tikslas, nariais.

Kad geriau perprastų mokyklos darbą, tėvai kviečiami į specialiai organizuojamas atvirų durų dienas, kur jie gali stebėti pamokas ir kitus mokykloje vykstančius užsiėmimus, gauti atsakymus į juos dominančius klausimus.

Šalia to, kad tris kartus per metus gauna informaciją apie vaiko pažangą paštu, tėvai keletą kartų per metus kviečiami į mokyklą susitikti au mokytojais ir pasikalbėti.

Kaip jau esu minėjusi, tėvai ir kiti šeimos nariai kviečiami į visus mokyklos šventinius renginius.

Taip tėvai, pamažu ir neformaliai įtraukti į mokyklos bendruomenės gyvenimą, tampa galingas čia aptariamoms aplinkos terapijos veiksnys.

Tesklendžia į aukštumas talentas!

Štai žingsnis po žingsnio, lyg smalsūs ekskursantai, apėjome visą viename Kanados kaime įsikūrusią bendruomenę. Susipažinome su priemonėmis, kurias taikydama Ventos parengiamoji mokykla siekia įgyvendinti savo pasirinktą šūkį „Tesklendžia į aukštumas talentas“! Kai kuriuos mūsų pakeleivius galbūt nuyvlė tai, kad nepamatė čia jokių stulbinančių technologinių naujovių, neaptiko jokių paslaptinai žmogaus psichiką perkeičiančių metodų taikymo. Viskas be galo paprasta, natūralu, jei išdrįsime natūralumu pavadinti tai, kas vis rečiau pasitaiko mūsų pragmatiškame vartotojiškame gyvenime, būtent, šiltus draugiškus čia susibūrusių žmonių tarpusavio santykius, atviras šypsenas, laimingas ir smalsias vaikų akis.

Ar iš tiesų tie berniukai ir mergaitės, su kurių charakteristikomis susipažinome ir kurie dar tik ateis į „Ventą“, sugebės įveikti savo sunkumus ir nenumarins tų neabejotinų gabumų, kuriais yra apdovanoti? A. Šidlauskaitė tuo tiki, nes 27-uosius mokslo metus baigiančios mokyklos patirtis tai patvirtina: nenorintys

mokyti, nesugebantys bendrauti, vos „velkantys kojas“ čia pagyja ir atgyja.

Tačiau kritiškai ir skeptiškai nusiteikusiam pašaliniam stebėtoju, kuris neskuba patikėti tuo, ką mato ar girdi, kyla ir daugiau klausimų. Vienas jų – ar tas gražus mokyklos gyvenimas ir čia pasiekti laimėjimai nėra tik situacinė, trumpalaikė ją lankančio moksleivio patirtis? Ar, palikę palankią, šiltnamį primenančią „Ventos“ aplinką, jos buvę moksleiviai nepaklysta sudėtingo realaus gyvenimo vingiuose? Kaip toliau klostosi jų likimai?

Viešint A. Šidlauskaitės namuose teko girdėti gana daug kalbų šiais klausimais. Per kiekvieną vakarienę ji su dabartine mokyklos direktore Marilyn Mansfield, kuri nuo pat pirmųjų „Ventos“ dienų yra šalia, negalėdavo atitrūkti nuo šios temos, nuo įvairiausių pasiekiančių žinių apie buvusius auklėtinius. Nekėlė abejonių, kad visi buvę jų augintiniai, tarsi savi vaikai, yra be galo svarbi jų gyvenimo dalis.

Suprasdama, kad skaitytojui irgi būtų įdomu išgirsti apie konkrečių „Ventą“ dėl vienokių ar kitokių aplinkybių patekusių vaikų gyvenimą mokykloje ir vėliau, ją palikus, ir kad tai būtų atsakymas į pirmiau iškeltus klausimus, ėmiau prašyti profesorės viešai pasidalyti turima informacija. Visada skrupulingai paisanti etikos ir be išlygų gerbianti žmogaus orumą ir privatumą, ji ilgai atsisakinėjo patenkinti mano prašymą. Jos nuomone, savo patirtį turėtų atskleisti patys tai išgyvenę asmenys. Tačiau nesant galimybių su jais susitikti ir primygtinai įtikinėjama, kad jokios moralinės žalos tiems asmenims nebus padaryta, A. Šidlauskaitė galiausiai sutiko iš mokyklos archyve saugomų dokumentų atkurti keletą vaikystės istorijų ir trumpai papasakoti, kaip vėliau susiklostė jų veikėjų likimas.

Taigi – 6 konkretūs atvejai, 6 vaikai, berniukai ir mergaitės, kurie mokėsi „Ventoje“ ir kuriems mes suteikėme išgalvotus var-

dus pagal pirmąsias abėcėlės raides: Andrius, Benas, Cecilija, Donata, Elena, Feliksas.

ANDRIUS. Abu Andriaus tėvai – žinomi intelektualai. Andrius – jaunesnysis iš dviejų jų vaikų. Pirmaisiais Andriaus gyvenimo metais jo laimėjimų siekiantis tėvas gerokai stelbė labai jautrią motiną, kuri tuo metu jautėsi išsvarginta liguisto, neramaus, sunkiai valdomo vyresniojo vaiko.

Pirmą kartą šį berniuką teko sutikti, kai jis buvo šešerių ir lankė Montessori mokyklą. Jis buvo pagarsėjęs kaip tylus atsiskyrėlis, didžiąją dienos dalį praleidžiantis meno klasėje arba prausykloje. Jokių socialinių ryšių su bendraklasiais jis nemezgė. Tad Montessori kvietimas mokytis socializuojantis buvo likęs be atsako.

Kai Andriui suėjo aštuoneri, jis, primygtinai reikalaujant motinai, buvo priimtas į Ventos parengiamąją mokyklą ir įrašytas į ten gyvenančių moksleivių sąrašą.

Tai buvo nelengva užduotis visiems, kurie mokėsi kartu gyventi ir dirbti. Vis dėlto, baigiantis mokslo metams, Andriaus pasiekimai atitiko 86 procentilius, ir jis sutiko šią žinią šypsodamasis. Mokytojos atsiliepimas buvo toks: „(...) stebina, kiek daug informacijos jis išlaiko. Jis turi puikų balsą ir gerą ritmo jausmą. Jis turi muziko talentą, bet priešinasi jo lavinimui, lyg bijotų sau duoti valių.“ Bendrabutyje Andrius elgėsi draugiškai, nors buvo gerokai jaunesnis už daugumą kitų vaikų.

„Ventoje“ Andrius praleido dar ketverius metus, per kuriuos išryškėjo tokie jo mokymosi ypatumai: jo mąstymas buvo labai greitas, bet jis lėtai atlikdavo visus rašto darbus, mokydamasis gimtosios ir užsienio kalbos, nepakentė tikslių tarties ir skyrybos reikalavimų.

„Ventoje“ tikima, kad asmenybės raida ir akademinė sėkmė glaudžiai sąveikauja. Mokymosi nesėkmės ir sunkumai visada atspindi

emocinius sunkumus. Todėl vienodas dėmesys skiriamas ir intelektualiniams, ir emociniams asmenybės komponentams. Andriaus sunkumai kaip tik buvo susiję ne su akademine, bet su savasties sritimi, su savojo Aš įvaldymu. Tai silpnino jo pasiekimų motyvaciją.

Bėgant mokykliniams metams, neigiami Andriaus bruožai darėsi ryškesni: jis buvo netolerantiškas ir kritiškas bendraamžių atžvilgiu, įsitikinęs savo teisumu, priešinosi suaugusiųjų nurodymams. Tokiais atvejais jo priešinimąsi išduodavo fizinis įsitempimas ir balso pokytis.

1984 m. pavasarį dr. A. Šidlauskaitė savo pranešime tėvams taip įvertino Andriaus būklę: „jis žada būti žymus matematikas ar mokslininkas, bet kol kas yra labai pažeidžiamas jaunuolis. Atrodo, kad visa šio labai gabaus vaikinio psichinė energija nukreipiama žinioms ir mąstymui, kurie jam nelabai padeda susidoroti su socialiniu gyvenimu. Iš tiesų kasdieniame gyvenime jis yra gana ramus ir atsargus. Intuityviai jis žino, kur gali būti pažeidžiamas, todėl vengia viešumos.“

Dar net neturėdamas 12 metų, Andrius baigė VIII klasės programą. Tėvas, įžymus akademikas, manė, kad jo sūnus turi galimybę tapti garbingu vienos iš prestižiškiausių aukštesniosios klasės kolegijų studentu. Motina, turėdama omenyje dr. A. Šidlauskaitės įvertinimą, remdamasi savo intuityviu pažinimu ir artimumu sūnui, įtikino savo vyrą, kad berniukas turi likti „Ventoje“ dar metams.

Dr. A. Šidlauskaitės nuomone, šis talentingas berniukas pamažu artėjo žlugimo link. Tik gavęs sumanią paramą šiuo jautriui ankstyvos paauglystės laikotarpiu jis sugebėjo tapti iškiliu gilaus proto žmogumi. Jei būtų buvęs paliktas plaukti pasroviui, būtų užsisklendęs ciniško stebėtojo vaidmenyje.

Paskutiniaisi, ketvirtaisiais, metais „Ventoje“ Andrius mokėsi pagal IX klasės programą ir dar lotynų kalbos. Ventos parengiamąją mokyklą jis paliko būdamas tik paauglys. Įsiliejimas į trejais metais už jį

vyresnių bendraklasių grupę nepadėjo jo pasitikėjimui „kitu“. Įgytas didesnis pasitikėjimas savimi reiškėsi tik tuo, kad jis jau nebebuvo atsiskyres. Ypač jam pavyko įsitvirtinti sporto srityje.

Į Ventos parengiamąją mokyklą jis grįžo kaip universiteto studentas, praleidęs dvejus metus užsienyje. Būdamas tik 16 metų, jis įsidarbino bendrabučio prižiūrėtoju ir tuo pačiu metu mokėsi toliau. Rūpindamasis 8–15 metų moksleivių poreikiais ir kontroliuodamas jų elgesį, jis, nepaisant tokio jauno savo amžiaus, buvo dvasiškai subtilus.

Andrius tapo nebesišalinančiu nuo kitų suaugusiuoju, nors vis dar nerodo savo giliausių jausmų. Įgijęs prekybos bakalauro laipsnį, jis išvyko iš „Ventos“, kuri beveik 10 metų buvo tapusi jį „įvaikinusia šeima“. Būdamas 23 metų, jis įgijo verslo administravimo magistro laipsnį, o sulaukęs 30, tapo tarptautinių finansų aukščiausio lygmens darbuotoju, ir dabar labai sėkmingai tebedirba.

Priedas prie to, kas buvo pasakyta

Ar Andriaus biografiniai kontūrai būtų buvę kitokie, jei jo tėvų santuoka būtų buvusi harmoningesnė? Abu jo tėvai yra labai inteligentiški žmonės – tėvas apsukrus administratorius ir supratingas politikas, motina taip pat inteligentiška asmenybė, slegiama nesaugumo jausmo. Būdamas mažas, Andrius troško artimų ryšių su motina, bet tuo pat metu matė jos silpnumą ir išmoko slėpti savo jausmus nuo pašalinio stebėtojo. Tuo metu, kai jis, dar kūdikis ar vos pradėjęs vaikščioti mažylis, per nevaržomą bendravimą su motina būtų atradęs savo paties vertę, jis privalėjo būti kantrus, kadangi motina buvo užsiėmusi jo ligota ir emociškai sekinančia vyresne seserimi. Jis kantriai turėjo likti nuošaly. Kas dar, išskyrus frustracijos ir pykčio jausmus, tokiomis aplinkybėmis galėjo rasti besiskleidžiančiame jautraus dvimečio berniuko prote? Ne veltui jis visą gyveni-

mą tobulino kalbos įgūdžius ir stengėsi nugalėti kūnui kliudančius veiksnius.

Šiandien Andrius – sėkmingai dirbantis verslininkas, tačiau jis yra vienišas. Jis labai myli vaikus, ypač savo sūnėnus ir dukterėčias. Tad kodėl jis atideda intymią meilę? Nereikia pamiršti, kad jis tebėra emociškai labai artimas motinai, kurią tėvas paliko dėl kitos moters. Andrius gerbia savo tėvą, bet supranta žmonių ryšių trapumą.

BENAS. *Benas atvyko į Ventos parengiamąją mokyklą būdamas 12 metų. Prieš tai jis mokėsi valstybinėje mokykloje. Kreiptis į „Ventą“ berniuko tėvus paskatino didžiulis susierzinimas dėl jo elgesio. Tėvų požiūriu, Benas buvo gabus, bet motiną jis visiškai buvo prirėmęs prie sienos. Jis grasindavo jai, pabėgdavo, slapstydavosi. 1982–1983 mokslo metais tėvai ieškojo pagalbos psichologų konsultavimo įstai-gose; berniukui buvo paskirtas gydymas, jis kartu su tėvais dalyvavo konsultuojant šeimą. Niekas nepadėjo. Tuomet pradėta svarstyti, ar vaiko apgyvendinimas „Ventoje“ negalėtų būti veiksminga pagalbos priemonė jiems ir jų sūnui.*

Abu Beno tėvai turėjo labai gerą akademinį išsilavinimą. Tėvas buvo fizikos mokslų daktaras, motina – chemikė. Tėvas buvo kilęs iš pasiturinčios sumanių pramonininkų šeimos. Senelis iš tėvo pusės turėjo mechaniko ir matematiko talentą. Senelė buvo valdinga asmenybė. Beno tėvas buvo gana drovus ir užsislendęs.

Beno motinos tėvas taip pat buvo labai sumanus, griežtas, sėkmingai dirbo, bet taip pat buvo gana užsispyręs, egocentriškas ir labai piktas. Nurodoma, kad motinos šeima buvusi sutrikusi.

Psichologinis pedagoginis įvertinimas, kuris buvo padarytas 1984 m., priimant Beną į Ventos parengiamąją mokyklą, parodė, kad atlikdamas Wechslerio intelekto testą, jis gavo labai gerus ver-

balinės ir neverbalinės dalies įverčius. Būdingas jo intelekto profilio ypatumas – jaudrumas jį supančiam pasauliui ir nepakantumas metodinei tvarkai. Jis neturėjo sunkumų su rašto darbais, bet jais nesizavėjo. Projekcinių testų duomenys rodė, kad jis sunkiai suvokia ir save patį, ir ryšius su kitais. Empatijos stygius buvo jo sarkastiško nusiteikimo bendraamžių atžvilgiu ir priežastis, ir padarinys. Šios projekcinių testų interpretacijos visiškai sutapo su jo ankstyvosios vaikystės raidos faktais.

Benas išvydo pasaulį po planuoto nėštumo ir nesunkaus gimdymo. Sulaukęs 9 mėnesių, jis jau rodė savo stiprią valią – priešinosi keičiant vystyklus. Kai Benui sukako 22 mėnesiai, gimė jo sesuo, ir jis ėmė pavydėti, tapo šiurkštus su tėvais. Tėvai leido laiką tik su juo, bet jis darėsi vis piktesnis – spardė motiną, apversdavo aukštą kėdę ir t. t. Motina negalėjo nė sekundei palikti vaikų be priežiūros. Ji išseko ir pasidarė nekantri. Benas niekada neišaugo iš „baisiųjų antrųjų metų“ stadijos. Paliktas vienas, jis ištisas valandas rėkdavo, spardydamas sienas ir baldus. Jam buvo sunku būti ne namie. Tėvai daug laiko praleisdavo su vaiku, bet tai vyko pagal Beno diktuojamas taisykles. Vaikų darželyje jis buvo „nervingas vaikas“; kai sulaukė 6 metų, tėvai ieškojo pagalbos vaikų ligoninėje. Konsultuodamiesi jie sužinojo keletą būdų, kaip elgtis su Benu, bet kai tik berniukas perprasdavo jų gudrybes, pradėdavo maištauti. Pirmieji dveji metai mokykloje praėjo gana neblogai, nes mokytoja žinojo, kaip su juo elgtis. III klasėje jis grįžo prie savo įprasto elgesio. Direktorius bandė palengvinti situaciją – paskyrė berniuką atsakingu už keletą dalykų. Nelaimėi, tai tik padidino jo savo svarbos suvokimą. Kiti vaikai jo nemėgo. Toliau šeima namie jo nebegalėjo pakęsti. Jie nusprendė berniuką įkurdinti mūsų bendrabutyje.

Įsitikinus, kad geriausias būdas yra aplinkos terapija, kuri verčia vaikus diena iš dienos kartu gyventi, mokytis šalia vienas kito, Beno

tėvams buvo pasakyta, kad jie negali tikėtis staigių sūnaus elgesio pokyčių. Ventos parengiamoji mokykla vadovaujasi taisykle, jog reikia mažiausiai dvejų metų, kad būtų įtvirtinti nauji ir pageidaujami elgesio pokyčiai.

Smagu skaityti mokytojos pastabas, apibūdinančias Beno elgesį ir požiūrį į darbą praėjus keliems mėnesiams ir metams. Po pirmųjų metų jis išmoko kontroliuoti savo būdą ir nepaisyti atsitiktinių nesutarimų su bendraamžiais. Galiausiai jis suprato, kad jo išveikimas* neapsimoka, nes tai niekam nedaro įspūdžio. Antraisiais metais jis susidraugavo su bendraklasiais, siūlydamas jiems pagalbą atliekant namų darbus. Nors jo darbai buvo geresni negu daugelio bendraklasių, jis vis dar nenorėjo imtis užduočių, kurios leistų jam išsiskirti. Atrodė, lyg jis bijotų, kad gali nepasisiekti.

Akademiniu atžvilgiu Benas buvo toks sumanus, kad jam buvo leista peršokti vieną klasę ir X klasę jis baigė sulaukęs vos 15 metų. Direktorė jo raidos laimėjimus per trejus „Ventoje“ praleistus metus apibendrino taip: „Nepaisant šiurkščios išorės, Benas yra šiltas ir jautrus jaunuolis. Iš tiesų, jis įdėjo labai daug pastangų išlaikydamas mąstančio žmogaus įvaizdį, kad apsaugotų savo emociškai besiskleidžiančią vidinę savastį.“

Benas sėkmingai baigė kitą bendrabutinio tipo vidurinę mokyklą. Paskui jis gavo fizikos bakalauro ir inžinerinės fizikos magistro laipsnius. Dabar jis dirba nepriklausomu išteklių vadybininku vienoje technologijos firmoje.

Švenčiant Ventos parengiamosios mokyklos 25 metų sukaktį smagu buvo sutikti šį jauną vyrą, kuriam dabar 30 metų ir kuris sėkmingai darbuojasi savo pasirinktoje srityje.

* Psichoanalizės terminas: išstumtų emocijų ar impulsų išraiška atviru elgesiu.

N. B. *Aš parinkau šį berniuką iš visos „Ventos“ populiacijos, norėdama pailiuoti tėvų asmenybių įtaką mažam vaikui. Abu Beno tėvai buvo kilę iš intelektualiai ambicingų ir labai į didelius pasiekimus orientuotų šeimų.*

Konsultavimo prieš priimant vaiką į Ventos parengiamąją mokyklą medžiaga rodo, kad tėvo ryšys su sūnumi buvo labai formalus. Jiems buvimas kartu nekėlė džiaugsmo. Jų tarpusavio ryšiai buvo panašūs į mokslinius laboratorinius. Atrodė, kad beveik neįmanoma įsivaizduoti jokių šiltų santykių tarp jų. Tėvas buvo linkęs intelektualizuoti berniuko problemas kaip galvosūkį, kurį reikia spręsti sistemingu ir kontroliuojamu būdu.

Nors Beno motina stengėsi sūnų apgaubti rūpesčiu ir šiluma, ji nesuprato, kad pati, būdama su juo, dažnai naudojosi racionalizacija ir projekcija. Ji buvo svarbiausias asmuo, turintis užtikrinti berniukui emocinį komfortą, bet atrodo, kad jos elgesys nesiderino net su pagrindiniais rūpinimosi vaiku būdais.

Nors abu tėvai stengėsi kuo geriau auklėti savo sūnų, jie nebuvo pasirengę būti tėvais. Iš tiesų, net ir jų santuoka iširo. Intuityviai vaikas jautė jų, kaip tėvų, nesėkmę ir mokėjo didelę kainą už buvimą jų vaiku.

CECILIJA. *Ši maža mergaitė į „Ventą“ atvyko būdama 8 metų ir 9 mėnesių kaip III klasės mokinė. Iš pradžių ji lankė ikimokyklinio amžiaus vaikams skirtus užsiėmimus Montessori mokykloje. Tuo pat metu ji buvo įrašyta į mažą privačią mokyklą, dirbančią pagal dvikalbę programą. Cecilija buvo laiminga Montessori mokykloje, bet jai labai nepatiko dvikalbė programa. Mergaitė negalėjo sukaupti dėmesio, svajodavo ir dėl neatidumo darė daug klaidų. Namų darbus atlikti jai prirėkdavo daugybės laiko. Sunerimę tėvai kreipėsi į*

psichologą, kuris nustatė, kad vaikas yra talentingas. Tėvai, supratę, kad mergaitė yra išsiblaškiusi ir nepajėgia susitelkti, ėmė ieškoti pagalbos ir kreipėsi į Ventos parengiamąją mokyklą.

Psichologinis pedagoginis įvertinimas parodė, kad pagal Wechslerio III bendras IQ buvo 139; verbalinės dalies IQ – 131; neverbalinės – 141. Buvo akivaizdu, kad tokio intelekto vaikas negali būti pasodintas į eilinę klasę. Ji buvo per jauna pati ieškotis papildomo darbo. Cecilija buvo talentinga, tačiau jai nerūpėjo toliau už jos esantis pasaulis. Jos psichologinis profilis patvirtino, kad jai būdingi su dėmesingumu susiję sunkumai. Projekcinių testų duomenys ir žodinio bendravimo pobūdis atskleidė rusenant užslėptą nerimą ir pyktį. Jos raidos istorija atidengė problemos ištakas.

Cecilija buvo pirmagimis ir dievinamas vaikas šeimoje. Ji buvo visos giminės dėmesio centras. Apie trečiuosius metus, kai vaikui prasideda temper tantrum (nekontroliuojamo pykčio) laikotarpis, atsirado neprašytas svečias – gimė jos jaunesnysis brolis. Atsitiko taip, kad šis mažas berniukas buvo nesveikas, o tai reiškė, kad jis atitraukė motinos dėmesį nuo Cecilijos. Nepaisant didžiausių motinos pastangų įtikinti mergaitę, kad ji ją tebemyli, Cecilija jautėsi nebeužimanti pirmos vietos motinos dėmesio lauke. Šis emocinis sielvartas persmelkė vaiko egzistenciją. Dėl to ji nebegalėjo susitelkti prie dvikalbės programos, skambinimo pianinu ir dar kitų dalykų. Pati jausdamasi nelaiminga, ji pradėjo projektuoti, kad motina su ja taip pat yra nelaiminga. Kai mokykla reikalavo iš jos daugiau praktikuotis, kad pagreitėtų jos lėtas darbas, ji tai suvokė kaip kritiką. Ventos parengiamoji mokykla priėmė mergaitę įsitikinusi, kad ją kamavo ne mokymosi sunkumai, o veiklą, į kurias ji buvo įtraukta, tempas. Užklausinės veiklos buvo pristabdytos, kad ji galėtų daugiau dėmesio skirti akademiniamis dalykams. Be to, turėjo būti pakeistos pastiprinimo priemonės. Visų branginama, ji ne-

išmoko dirbti be liaupsių. Dabar ji turėjo atrasti, kad atlygis gali būti grindžiamas jos pačios pastangomis.

Mokymasis „Ventoje“ patvirtino psichologų nustatytus Cecilijos sunkumus. Pirmaisiais mėnesiais ji buvo išsiblaškiusi ir sunkiai spėdavo laiku atlikti užduotis. Ji buvo įsitempusi, ir tai atsispindėjo jos rašto darbuose ir muzikos užsiėmimuose, reikalaujančiuose išlaikyti ritmą. Tačiau kitais metais pagerėjo jos atliktis, ji daug labiau stengėsi ir buvo ryžtingesnė. Nors jos rašto darbai vis dar buvo šiek tiek netvarkingi, ji jau buvo moksleivė, apie kokias svajoja mokytojai. Nors ji gerai mokėsi, jai blogiausiai sekėsi rašto darbai, o neliteratūrinių dalykų rezultatai buvo puikūs.

Trečiaisiais metais, nors vis dar bijodama rizikuoti, ji tapo puiki atlikėja. Cecilija pradėjo šiek tiek per daug reikštis klasėje, kartais priiimdama mokytojos vaidmenį, tačiau tai buvo jos virsmas mergaitė, einančia savo keliu. Ji įveikė ritmo problemas muzikoje ir tapo pagalbiniu kitiems moksleiviams. Jai puikiai sekėsi fizinis lavinimas.

Ši mergaitė ryškiai subrendo. Dabar ji yra grupės lyderė ir labai gera atlikėja, nors kol kas dar nėra energinga klasės diskusijų dalyvė. Dirbdama ji deda daug pastangų, ir jos pažymiai yra labai geri. „Ventoje“ ji praleido 6 metus, ir X klasę baigė turėdama tik 14 metų, būdama visais metais jaunesnė už savo klasės drauges. Ji jau galvoja apie tai, ką studijuos universitete, ir labai domisi teisės mokslų sritimi.

Cecilijos pavyzdys rodo, kad, kai raidai sudaromos palankios sąlygos, jie patys nusistato savo gebėjimų lavinimo tempą.

DONATA. Donata į Ventos parengiamąją mokyklą atvyko, kai jai buvo 12 metų ir 9 mėnesiai. Šeimoje ji buvo vyresnė iš dviejų mergaičių. Kad pagerintų jos akademinis pasiekimus, tėvai norėjo ją leisti į privačią mokyklą. Jie žinojo, kad ji gabi ir norėjo, kad

akademiškai orientuotoje aplinkoje ji užtikrintai pasirengtų stoti į universitetą.

Psichologinis pedagoginis įvertinimas priimant į „Ventą“ patvirtino tėvų lūkesčius. Donatos intelekto įverčiai iš tiesų buvo labai geri: bendras IQ pagal Wechslerį buvo 130. Tačiau 19 taškų skirtumas tarp verbalinės (IQ – 119) ir neverbalinės (IQ – 136) dalies užduočių skatino giliau patyrinėti jos asmenybės struktūrą.

Atlikdama neverbalinės testo dalies užduotis Donata parodė didžiulį psichomotorinį įgudimą; ji buvo pastabi ir sumani. Verbalinės dalies žodyno ir sąvokų formavimo užduotis atliko vidutiniškai. Tačiau mėgo skaityti ir gerai suprato skaitomą tekstą. Analitinis pasiekimų testas parodė puikius matematinio samprotavimo ir kalbos supratimo gebėjimus, bet menką rašytinių matematikos ir kalbos užduočių atlikimą.

Projekciniai testai atskleidė esant ramybės stygių. Patys tėvai jautė, kad mergaitei būdingos nepastovios nuotaikos. Iš tiesų, jos emocinė būseną svyruodavo nuo labai prislėgtos iki labai pakilios. Tėvai jautė, kad jų duktė nebuvo labai išitraukusi į mokymąsi ir labiau buvo linkusi įsilieti į socialinę bendraamžių grupę.

„Ventoje“ greitai išryškėjo Donatos elgsenos kontūrai. Ji iš tiesų buvo labai visuomeniška, o jos mokymasis buvo greičiau reproduktyvus, o ne kūrybinio pobūdžio. Rašydama rašinius ji mokėjo nuosekliai sudėstyti sakinius, bet tai buvo tik žinomų dalykų aprašinėjimas, be jokios asmeninės išvalgos.

Keletas ištraukų iš mokytojų pastabų patvirtina testų rodmenis. Ji turėjo gerus mokslinio mąstymo, stebėjimo, operavimo duomenimis įgūdžius. Nepaisant šių puikių meistriško ypatybių, ji paprastai būdavo orientuota tik į užduotį. Neatrodė, kad mokymasis teiktų jai džiaugsmo. Dar akivaizdžiau tai matėsi per muzikos užsiėmimus. Ji

nemėgo muzikuoti, nesiklausė savęs, nejautė ritmo. Muzikos kūrinį atlikdavo be jokio emocinio tono. Dailės mokytojas taip pat pastebėjo, kad Donatai nesisėkė išreikšti savo idėjas.

Mėgindami paaiškinti, kodėl mergaitė nesidžiaugė tuo, ką darė, mes pabandėme pasekti, kaip formavosi jos įpročiai ankstyvoje vaikystėje. Paaiškėjo, kad mergaitė buvo tvirtai valdoma ir drausminama tuo laikotarpiu, kai įgyjami trys pagrindiniai – skaitymo, rašymo ir aritmetikos – įgūdžiai. Būtent, ritmo ir savęs klausymosi muzikuojant stygius primena mums, kad vaikai, kurie mokomi kalbėti teisingais posakiais, užuot leidus jiems klausyti ir atrasti kalbėjimo džiaugsmą per veiklą, imitavimą ir spontanišką skiemenavimą, paprastai augdami visada stokoja ir „jolie de vivre“ (gyvenimo džiaugsmo). Ritmo jausmo trūkumas reiškia, kad mokydamosi komunikuoti mergaitė neturėjo gestų stadijos. Per visą ankstyvąją ir vidurinę vaikystę protinga ir „tobula“ mergaitė paklusniai atsakinėjo į meilingą savo tėvų vadovavimą.

Daugelis tokių „tobulų“ mergaičių palūžta pereidamos iš saugios vaikystės į paauglystės, socialiai „orientuotos į minią“, laikotarpį.

Per trejus metus, kuriuos Donata praleido „Ventoje“, pagerėjo jos pasiekimai muzikos srityje, ji atrado kompetencijos jausmą ir kūrybą kalbos priemonėmis. Nereikėjo iš šalies spausti, kad ji suprastų, jog per didelis draugingumas – ekstravertiškas bendravimo stilius – apgaulingai eikvoja jos mąstymo veiklą.

Donata sėkmingai baigė kitą labai prestižinę privačią mokyklą, įstojo į universitetą, kur su pagyrimu baigė biochemijos specialybę. Dabar ji yra pasiryžusi tapti gydytoja ir laukia galimybės įstoti į medicinos fakultetą. Kad dar patobulintų savo įgūdžius, ji šiuo metu yra užsiregistravusi siekti gamtos mokslų magistro laipsnio.

ELENA. Ši mergaitė Ventos parengiamosios mokyklos šeimos narė tapo 1998–1999 m. m. Tuo metu ji buvo 9,5 metų ir mokėsi V klasėje. Jos mokytojai ją buvo apibūdinę kaip energingą ir atsakingą mokinę, tačiau turinčią nemažų sunkumų su rašto darbais. Valsstybinėje mokykloje atlikto įvertinimo duomenimis, Elena yra gabi mokymosi negalę turinti moksleivė. Padaryta išvada, kad ji kenčia dėl smegenų judinamosios žievės minimalios disfunkcijos. Kad Elenai sunkiai sekasi veiksmai su raidėmis, buvo pastebėta jau jai esant I klasėje. III klasėje mergaitė patyrė frustraciją dėl rašymo ranka. Jos motina susitapatino su sunkia dukters būkle. Ji matė, kad jos duktė yra kūrybinga ir kad jai sekasi tokiose srityse kaip baletas, drama, jodinėjimas, plaukymas, škotiški šokiai. Ieškodami alternatyvos didelei valstybinei mokyklai, tėvai paprašė priimti Elena į Ventos parengiamąją mokyklą.

Priimant Elena į visas darbuotojų kolektyvas buvo supažindintas su mergaitės sunkumais. Jie buvo susiję su regimuoju žodynu, o jos fonetiniai gebėjimai buvo normalūs. Ji neturėjo problemų dėl percepcinių igūdžių, bet regimoji motorinė integracija smarkiai vėlavo. Fonetinis tobulumas jai kompensuodavo skaitymo sunkumus. Medicinos specialistai teigė, kad yra „minimali kampinio smegenų vingio ir minimali judinamosios smegenų žievės – tų sričių, kurios dalyvauja sudarant raidžių derinius, – disfunkcija“.

Darbo terapijos specialisto stebėjimais, mergaitės sunkumai siejosi „su nepastoviu pieštuko suspaudimu, nepastovia popieriaus ir kūno pozicija, kurie veikė jos stabilumą ir lėmė nevienodą, netolygią rašyseną bei sunkino tiesioginį nusitaikymą“. Nuolatiniai rašomų ženklų „apvertimai“ paprastai siejasi su mokymusi skirti kairę ir dešinę.

Pasiekimų testo, kuris buvo pateiktas priimant, rezultatai patvirtino ankstesnę diagnozę. Pagrindiniai skaitymo ir rašymo įverčiai

buvo 47 PR ir 21 PR, o kiti įverčiai išsidėstė tarp 88 PR ir 99 PR. Wechslerio (WISC-III) testo įverčiai buvo tokie: bendras IQ – 135; verbalinės dalies IQ – 134; neverbainės dalies IQ – 131. Taip šį testą atliko vaikas, kurio pažeista smegenų žievė! Įdomu, kad šiek tiek prastesni žodyno, kubelių kompozicijos ir objektų surinkimo subtestų įverčiai rodė, jog mergaitėi sąvokų formavimosi laikotarpiu stigo motorika grindžiamo tyrinėjimo ir kad ji patyrė kūno vaizdo (propriocepcinės savasties) formavimosi sunkumų. Taip pat buvo ženklų, kurie rodė labai greitą dalių į visą dėlionės visumą jungimą; tačiau būdama dar tokia jauna, ji meistriškai gebėjo pristabdyti save ir sąmoningai kontroliuoti savo rankos judesius.

Projekciniai testai patvirtino tai, kas jau buvo akivaizdu: mergaitė buvo ne tik labai gabi, bet ir tėvų palaikoma ir skatinama pranokti kitus. Negebėdama remtis savo fizine savastimi, ji išplėtojo savivaizdį, grindžiamą susitapatinimu su suaugusiaisiais ir savo pačios intelektualiais pasiekimais. Susidurdama su neapibrėžta užduotimi, pavyzdžiui, Rorschacho testu, ji iki išsekimo stengėsi atsiduoti daugybei nereikšmingų detalių. Ši percepcinės integracijos užduotis jai buvo sunki, bet ji jos neatsisakė. Net ir socialiai ji turėjo giliai išsąknyjusią verčių sistemą, kuri lėmė jos ryšį ir su bendraamžiais, ir su suaugusiaisiais.

„Ventos“ personalas, turėdamas omenyje visus šiuos dalykus, atsargiai priėmė mergaitę, – buvo aišku, kad bus neįmanoma visiškai panaikinti jos sunkumų. Kadangi ji jau darė viską, kas tik galima, sutikdama mokymosi iššūkius, buvo labai svarbu padėti jai susitaikyti su savo ribotumais. Stengimasis užmerkti akis susidūrus su esminiais ribotumais, bandant juos nuslėpti, sukelia savivokos iškraipymus.

Elenos asmenybės struktūra išryškėjo per muzikos užsiėmimus, kur ji turėjo sunkumų dėl ritmo suvokimo ir atkūrimo. Melodijos atžvilgiu ji problemų neturėjo, klausymo įgūdžiai buvo geri. Jai buvo sun-

ku groti išilgine fleita, nes turėjo išmokti atpažinti, ką daro kiekviena jos ranka. Nors muzikos užsiėmimai jai buvo sunkūs, jos atsidavimas mokymuisi ir bendradarbiavimo nuostata padėjo šį sunkumą įveikti. Būdama 14 metų ji jau puikiai grojo valtorna.

Mergaitė puikiai rašė eilėraščius per anglų kalbos pamokas, bet jai buvo sunku surikiuoti visas užduotis. Ji nesusitvarkydavo savo knygų ir kartais nepajėgdavo laiku atlikti užduočių. Elenai buvo sunku sutvarkyti aplankus ir surasti parašytą darbą. Ji buvo prislėgta ir bandė taikyti įvairius būdus, pavyzdžiui, daryti sąrašus, klijuoti pastabas ir priminimus, kurie padėtų geriau viską sutvarkyti. Mokydamasi ji suprasdavo sąvokas, tačiau jai buvo sunku jas pritaikyti. Jai sunkiai sekėsi geografią, o dar sunkiau matematika. Būdama VII klaseje Elena dalyvavo debatuose; ji negalėjo pagauti oponento ketinimo ir jautėsi pažeista.

Bėgant metams Elenos padėtis gerėjo, bet procesas buvo skausmingai lėtas. Tačiau kai ji pasiekė X klasę, jai gerai ėjosi visi mokomieji dalykai. Tarimas paraidžiui buvo jos silpnoji vieta, bet ji tai kompensuodavo atidžiu korektūros skaitymu ir redagavimu. Jos rašymas ranka visada buvo netvarkingas, bet baigdamą mokyklą ji išmoko rašyti kompiuteriu. Kai ji, baigusi X klasę, paliko Ventos parengiamąją mokyklą, visi jos pažymiai siekė didesnę negu 80 procentų įvertinimą. Įspėta apie savo psichomotorinį defektą, turėdama 14 metų, ji apvaldė savo organizacinius sunkumus ir vietoj anksčiau planuotų veterinarijos mokslų nusprendė universitete rinktis sociopolitinės krypties mokslų studijas. Elena užbaigė vidurinę mokyklą su pagyrimu savo gyvenamojoje vietoje, kur, tarp kitko, ji anksčiau buvo žinoma kaip mokymosi negalė turinti mergaitė. Šiuo metu ji jau yra baigusi Britų Kolumbijos universitete pirmą politinių mokslų kursą.

Ši mergaitė yra nuolankumo ir atsakomybės jausmo pavyzdys. Turėdama gerai suformuotą socialinę sąžinę, ji jau spėjo nuveikti

reikšmingų darbų ne pelno siekiančioje srityje. Jos vidinę jėgą nulėmė ne tik geri genai, – ypatingą reikšmę turėjo motina, kuri savo moraliniu kodeksu ir troškimu tarnauti visuomenei dalijosi su dukterimi. Ventos parengiamoji mokykla buvo Elenai prieglobstis, kur mažose klasėse, patirdama asmeninį dėmesį savo poreikiams, mergaitė rado pagalbą ir įgijo jėgos, būtinos įveikiant jai priskiriamą negalę ir kuo geriau išplėtojant savo potencialą.

FELIKSAS. Feliksas į „Ventą“ atvyko, būdamas 11 metų ir mokydamasis VII klasėje. Dėl tėvo darbo pobūdžio šeima keletą kartų kėlėsi iš vienos šalies į kitą, o vaikai taip pat turėjo keisti mokyklas. Prieš patekdamas į „Ventą“ Feliksas trejus metus gyveno Kanadoje ir mokytojų buvo vertinamas kaip labai protingas vaikas. Tačiau jie teigė, kad berniuko silpni organizaciniai įgūdžiai, prasta rašysena ir rašto darbų kokybė. Nepakankami taip pat buvo piešimo įgūdžiai, dėmesys detalėms ir tikslumas. Tuo metu – tada Feliksas buvo 10 metų ir 8 mėnesių – tėvai paprašė psichologinio įvertinimo. Wechslerio III testo rezultatai: žodžių supratimas – 99 PR, bet percepcinis organizavimas – tik 51 PR, dėmesio patvarumas – 92 PR, apdorojimo greitis – 90 PR. Berniuko mąstymo procesai buvo pasiekę gana aukštą lygmenį, jo abstraktus, asociatyvinis ir kategorinis samprotavimas buvo toks pat puikus kaip ir praktinis sveikas protas bei kasdienio visuomenės gyvenimo supratimas. Tačiau percepcinio organizavimo užduotys vaikui buvo sunkiai įveikiamos. Regimojo erdvinio subtesto įverčiai vos pateko į vidutiniaus laikomų rodmenų ribas. Jam buvo sunku ir analizuoti derinius, ir jungti dalis į visumą. Jo mokymosi stilius buvo labiau orientuotas į klausos ir žodinių kanalų, o regimasis suvokimas jam buvo painesnis ir šios rūšies informacija sunkiau apdorojama. Mokykloje tai pasireiškė rašysenos, o ypač rašymo greičio ir

laisvumo kliuviniais. Šio įvertinimo duomenys išryškino, kad berniuko mokymosi įgūdžiai labai nevienodi. Tai buvo gabaus, mokymosi negalę turinčio vaiko profilis.

Tyrėja savo išpūdžius apie berniuką apibendrina šiais žodžiais: „Pereinant vaikui į aukštesnes klases, šis [įgūdžių] prieštaravimas kelia vis didesnę susirūpinimą. Kadangi berniukas yra labai jautrus ir suprantantis, jis gali netekti drąsos arba jam gali tai įkyrėti; dėl to jis gali prarasti motyvaciją ir nebedėti pastangų. Labai aukšto intelekto ir percepcinio pobūdžio trukdžių derinys su mokymosi veiksmis stipriai siejasi su frustracija, o tai gali kompromituoti tuos, kurie moko vaiką.“ Jos nuomone, vaikui reikia labai įdomios, pro tą skatinančios mokymosi aplinkos, kartu labai struktūrintos, daugiasensorinės įvesties ir pagalbos įvaldant rašto darbų detales, mažinant išsiblaškymą, plėtojant organizacinius įgūdžius ir gebėjimą susitelkti į tikslų ir kruopštų užduočių atlikimą. Ji pastebėjos, kad „geriausiai tai atliekama mažose klasėse, kai personalas yra aukštos kvalifikacijos, ir vaikai turi galimybę daug verbaliai bendrauti, kūrybiškai veikti ir giliai tyrinėti dominančius dalykus“.

Perskaitę tokias psichologės rekomendacijas, Felikso tėvai paprašė priimti jų sūnų į Ventos parengiamąją mokyklą. Pakartotinai pateikus Wechslerio-III testą, buvo patvirtinti anksčiau nustatyti verbalinės ir neverbalinės dalies įverčių nesutapimai. Taip pat išryškėjo dėmesio ir emocinės įtampos testavimo metu nepastovumas. Projektiniai testai patvirtino, kad labai stipriai kontroliuojamas Felikso išorinis elgesys, o emociškai jis buvo trapus mažas berniukas, saugiai besijaučiantis tik arti jį mylinčios mamos.

„Ventoje“ Felikso psichomotorinis neadekvatumas pirmiausia išryškėjo muzikos pamokose. Jam sunkiai sekėsi ritmiškai, mušant taktą žygiuoti, jis turėjo sunkumų su melodijomis. Meno pamokose

jis pradžioje buvo neryžtingas, bet jo emocinė šiluma atsiskleidė per spalvos, perspektyvos ir kompozicijos jausmą.

Anglų kalbos mokytojas pageidavo, kad Feliksas neskubėtų ir pasitikėtų savo gebėjimu mąstyti susidurdamas su įvairiomis užduotimis. Tas pats buvo pasakyta apie jo matematikos mokymąsi. Mokytojas teigė, kad kartais Feliksas dirbdavo skubotai. Mokantis kitų dalykų jam reikėjo laiko peržiūrėjimui ir redagavimui. Berniukui patiko biologija ir eksperimentavimas. Jis mokėjo vykdyti instrukcijas, rinkti ir interpretuoti laboratorinių bandymų duomenis. Greitai įgydamas naujų įgūdžių, jis taip pat galėjo kelti ir nagrinėti problemas.

Pradžioje mokytojai buvo pastebėję, kad Feliksas ieškojo pritartimo, pagalbos, jam reikėjo nuraminimo, jis nesiryždavo rizikuoti, tačiau paskutinius dvejus metus mokytojai jau vadino jį bendraamžių grupės lyderiu, mažiau priklausomu nuo suaugusiųjų ir gana pasitikinčiu savimi. Jis puikiai vaidino scenoje. Berniukas mums paliko tokį savęs vertinimą: „Kai aš kažko nesuprantu, užuoat panikavęs ir dėl to negalėdamas suprasti, aš sėdžiu, kalbu ir dar kartą apmąstau dalykus. Jei ir tuomet nesugebu suprasti, aš klausiu mokytojo.“

Feliksas ne tik baigė vidurinę mokyklą ir buvo priimtas į universitetą studijuoti savo pasirinktos biologijos, bet ir yra daugelio mokslo konkursų, kuriuos remia valstybinės ir privačios mokslo įstaigos, laimėtojas. Neseniai, dar tebelaikydamas XII klasės egzaminus, jis dalyvavo nacionaliniame mokslo konkurse, kur antrus metus iš eilės laimėjo aukso medalį.

Felikso sėkmė ir jo mokslo karjera ateityje yra ne tiek Ventos parengiamosios mokyklos, kiek jo motinos nuopelnas. Dėl paranatalinių komplikacijų gimęs su pažeistomis smegenimis, jis turėjo perceptiveinių (regimųjų-motorikos) sunkumų. Nuostabiai mąstantis, bet nenuovokus, kai užduotys reikalavdavo psichomotorinio veikimo, jis turėjo

išmokti kontroliuoti save ir lėčiau jas atlikti. „Venta“ buvo kaip tik ta vieta, kuri sudarė jam galimybę dirbti neskubant, bet jo vidinę kovą su savimi švelnino ir kartu su juo išgyveno jį mylinti motina.

Manyčiau, kad tai, ką pasakoja šios istorijos, labai taikliai apibendrina ir kartu visą dr. A. Šidlauskaitės darbą įvertina vienas „Ventos“ moksleivio tėvas, prisistatantis kaip liaupsių nemėgstantis profesorius, ilgą laiką iš arti stebėjęs mokyklos darbą:

„Tikslas, kurį sau užsibrėžė dr. A. Sidlauskas, yra, švelniai tariant, bauginantis. Atpažinti, kurie vaikai mokosi prasčiau negu leidžia jų galimybės, gali daugelis pedagogų; daug mažesniame skaičiui gerų mokytojų, skatinančių veiksmingiau dirbti, pavyksta padėti moksleiviams atsikratyti šio sindromo; tačiau tik labai nedaugelis gali priversti suklestėti visas po prastais pasiekimais slypinčias žmogaus galimybes. Dr. A. Sidlauskas yra viena iš tų neeilinių talentingų žmonių, kurių darbe su vaikais diagnozė ir gydymas yra ne darbo pabaiga, o tik jo pradžia...

Dr. A. Sidlauskas dažnai pradeda nuo to, ką daugelis mūsų dėl savo neišmanymo laiko sunkiais atvejais, beviltišku reikalu, nieko gera nežadančiais vaikais, ir baigia su nepaprastai puikiais žmonėmis... Jie (vaikai) yra vienintelis tikras jos laimėjimų matas...

„Venta“, mano požiūriu, yra tikrai išskirtinė vieta, kur asmenybė yra gerbiama ir ugdoma, ir šios mokyklos absolventas niekada nepamiršta, kas jam ar jai čia nutiko, nes tai lieka su juo visą gyvenimą...

Galiausiai „Venta“ yra vieta, kuri ateities bendruomenėms palieka neišdildomą įspūdį tuo, kad joje dalyvaujantys talentingi ir įsipareigoję žmonės kitomis aplinkybėmis galėjo tapti ne bendruomenės jėgos šaltiniu, o našta jai.“ (Prof. Ph. D. R. Bordessa).

VIETOJ EPILOGO

Bebaigiant rašyti šį rašinį, į rankas pakliuvo vienas žurnalo „Veidas“ numerių, kurio pagrindinė tema buvo „MP3 karta“. Straipsnyje buvo skelbiama, kad auga nauja karta, kuri neišsivaizduoja savo gyvenimo be MP3 grotuvo, mobiliojo telefono, interneto ir kitų naujų technologijų. Straipsnio autorė su įsitikinimu teigė, kad ši karta „neabejotinai pranašesnė už ankstesniąsias“, nes greičiau perpranta naujas technologijas, geba vienu metu daryti keletą darbų, jos gebėjimų pavydi vyresnieji, šios kartos tėvai. Norėdamas trumpu pavadinimu išreikšti šios kartos žmonių esmę, vienas Vilniaus universiteto profesorius tokį žmogų pavadino tinklažmogiu. Straipsnis pribloškė didžiuliu kontrastu ramiam ir tyliam „Ventos“ darbui, kurį susižavėjusi aprašinėjau.

Kaip jaučiasi „Ventos“ bendruomenė šalia tokių „galiūnų“? Ar nesukels tai jiems menkavertiškumo ir pavydo jausmų? Šiuos klausimus uždaviau ir prof. A. Šidlauskaitei. O ji, kaip jai įprasta, atsakė atsiųsdama psichiatro Normano Doidge'o straipsnį iš knygos „Smegenys, kurios keičiasi“ (2007), patikinusi, kad visiškai pritaria jo mintims ir tiksliau už jį nesuformuluotų savo požiūrio. Kartu ji pareiškė norą, kad tos mintys būtų paskelbtos mūsų knygoje.

Taigi belieka pristatyti svarbiausias N. Doidge'o straipsnio „Kultūros modifikuotos smegenys“ mintis.

- Aptardamas smegenų plastiškumo savybę ir tuo tikslu nagrinėdamas smegenų ir kultūros ryšį, jis atkreipia dėmesį į tai, kad ne tik smegenys ir genetika „kuria“ kultūrą, bet ir kultūra formuoja smegenis. Kultūringais tampama išmokstant įvairių veiklos rūšių (papročių, menų, bendravimo su kitais, technologijų taikymo), susipažįstant su idėjomis, nuomonėmis, filosofija, religija. Neurologiniais tyrimais įrodyta, kad kiekviena ilgalaikė veikla keičia ne tik psichiką, bet ir smegenis.
- Visas žmogaus atliekamas veiklas tyrinėtojai skirsto į visiems bendras, arba universalias, pavyzdžiui, klausymą, vaikščiojimą, ir tam tikroms kultūroms būdingas, arba specifines, kurių, specialiai lavindamiesi, siekia išmokti visi tos kultūros nariai. Informacijos amžiuje gyvenančių žmonių specifinės veiklos yra skaitymas, rašymas, darbas naudojant kompiuterį, kitų elektroninių priemonių (televizijos, muzikos grotuvų ir kt.) naudojimas. Šios veiklos ir priemonės smarkiai pertvarko smegenis, sukelia jose įvairių funkcinių ir struktūrinių pokyčių.
- Autorius teigia, kad „atrasti“ ir geriau suprasti smegenų plastiškumo savybę padėjo raidos psichologai, nagrinėjantys, kaip išorinė aplinka gali pakenkti smegenų raidai. Raidos psichologai yra nustatę, kad viena iš specifinių dabartinio žmogaus veiklų – televizijos žiūrėjimas – koreliuoja su smegenų problemomis. N. Doidge cituoja 2600 vaikų apimančią studiją, nustačiusią, kad vaikai, kurie nuo ankstyvo vienerių–trejų metų amžiaus žiūrėjo televiziją, vėliau turėjo

įvairių dėmesio ir impulsų kontrolės sunkumų. Plečiantis televizijos žiūrėjimui JAV (43 proc. dvimečių ir jaunesnių vaikų žiūri TV kasdien, 25 proc. turi televizorius miegamuosiuose), pradinukų mokytojai vis dažniau skundžiasi neramiais, negalintiais dėmesio sutelkti vaikais. Dėmesio sutrikimų (ADD) ekspertas psichiatras E. Hallowell dėmesio trūkumus sieja su įvairių elektroninių priemonių (muzikinių vaizdajuosčių, kompiuterinių žaidimų ir kt.) naudojimu.

- Nors paplitusi nuomonė, kad didžiausią pavojų kelia elektroninėmis priemonėmis perteikiamos informacijos turinys, N. Doidge, remdamasis kitais autoriais, teigia, kad pokyčius smegenyse sukelia pats priemonės naudojimas, nepriklausomai nuo ja perteikiamo turinio. Kiekviena priemonė psichiką ir smegenis pertvarko savitai, o to pertvarkymo padariniai yra kur kas reikšmingesni nei „pranešimo“ turinio poveikis. Tai autorius pagrindžia aptardamas žmogaus dėmesingumo fiziologinius mechanizmus.
- Visuose televizijos techniką naudojančiuose vaizdiniuose ir muzikiniuose žaidimuose veiksmas vyksta daug greičiau negu realiame gyvenime. Tai leidžia padaryti įvairūs iškirpimai, redagavimai, vaizdo mastelio keitimas ir kt. Būtent šie *formas* ypatumai sukelia tai, ką Pavlov vadino „orientavimosi refleksu“. Tai fiziologinis organizmo atsakas į staigų judesį ar kitokį aplinkos pokytį. Žiūrint tipišką televizijos produkciją šių atsakų tempas (maždaug vienas atsakas per sekundę) yra kur kas greitesnis negu tai būna realiame gyvenime. Dėl to televizoriaus žiūrėjimas virsta ištisiniu, be jokios atvangos, orientavimosi atsaku. Nors žmonės po televizoriaus žiūrėjimo jaučiasi pavargę, prie to pripranta, pradeda tai

mėgti ir lėčiau kintančios informacijos apdorojimas jiems darosi nuobodus. Todėl sunkiau pasidaro skaityti, dalyvauti sudėtingame pokalbyje, klausytis paskaitų.

- Žaidžiant kovinius kompiuterinius žaidimus, kaip parodė mokslininkų Londono Hammersmith ligoninėje atliktas eksperimentas, smegenyse gaminasi dopaminas, medžiaga, kuri energizuoja ir sukelia malonią būseną, atliekančią atlygio vaidmenį. Noras patirti didesnę atlygį skatina vis daugiau žaisti. Taip atsiranda požymiai, kurie yra panašūs į narkotikų sukeltos priklausomybės požymius: stiprus potraukis žaisti, euforija įsijungus kompiuterį, kitų veiklų apleidimas ir sumažėjusios galimybės susikaupti prie kitos veiklos.
- Pagal N. Doidge'o cituojamo McLuhano išvalgą, elektroninės komunikavimo priemonės ne tik išplečia žmogaus ribas, bet ir „įsimontuoja“ į jį. Elektroninės priemonės išplečia mūsų nervų sistemos veikimo ribas: telegrafas, radijas, telefonas išplečia ausies ribas, televizijos kamera – akį ir regą, kompiuteris – centrinės nervų sistemos atliekamo informacijos apdorojimo galimybes. Kartu jos pakeičia nervų sistemą, nutiesdamos naujus elektros „laidus“ smegenyse. Tai yra galima dėl to, kad ir šios priemonės, ir nervų sistema veikia panašiu būdu – perduoda elektros signalus, kad sudarytų jungtis. Dėl savo plastiškumo mūsų nervų sistema susijungia su elektroninėmis priemonėmis, sudarydama vieną didesnę sistemą. Taigi naudojant elektronines priemones mūsų nervų sistema plečiasi į išorę, o priemonės – į vidų.
- Apibendrinamas kultūros veiksnių įtaką smegenims nagrinėjančius tyrimus, N. Doidge iškelia ir svarbų vertybinio pobūdžio klausimą apie nervų sistemos plastiškumo ir pa-

žangos ryšį. Jis primena, kad jau XVII a. filosofas J. J. Rousseau, oponuodamas mechanistiniam požiūriui į gamtą, įrodinėjo, kad žmogaus nervų sistema, veikiamą patirties, gali keistis. Žmogaus keitimosi galimybes, kurios, palyginti su gyvūnais, yra daug didesnės ir trunka visą gyvenimą, J. J. Rousseau pavadino galėjimu tobulėti (pranc. *perfectibilité*). Tačiau šis filosofas suprato ir tokio žmogaus lankstumo fenomeno paradoksalumą: galimybė keistis gali lemti prigimtinio jutimų balanso suardymą ir su tuo susijusius labai įvairius žmogaus raidos variantus, kai kuriuos jų tik ironiškai galima būtų vadinti tobulėjimu. Prie tokių atvejų, N. Doidge'o nuomone, ir gali būti priskirtas šiandieninis elektroninių komunikavimo priemonių, televizijos ir sumenkusio raštingumo sukurtas itin stipriai „prie signalizacijos sistemos“ prijungtas žmogus, kurio dėmesio trukmė labai trumpa.

- „Nervų sistemos plastiškumo tyrimai moko, kad smegenys yra lankstesnės negu kai kas manė, tačiau vadinimas to tobulėjimu užuot vadinus lankstumu sukelia pavojingų lūkesčių. Plastiškumo paradoksas moko, kad plastiška nervų sistema taip pat gali būti atsakinga už daugelį rigidiškų poelgių ir net kai kurias patologines apraiškas (...). Turėtume prisiminti, kad šis reiškinys sukelia padarinius, kuriuos mes laikome ir gerais, ir blogais – rigidiškumą ir lankstumą, pažeidžiamumą ir netikėtą išradingumą“ (Doidge, 317 p.). Viskas priklauso nuo to, kaip nervų sistemos plastiškumo ypatybe yra naudojamas.

Literatūra

Doidge N. The culturally modified brain. In N. Doidge (Ed.). *The brain that changes itself*. 2007, 287–318.

Donald M. *Précis of origins of the modern mind: three stages in the evolution of culture and cognition*. Behavioral and brain sciences, 1993, vol. 16, 737–791.

Eccles J., Popper K. *The self and its brain*, 1977.

Eccles J. *Evolution of the brain: creation of the self*. London, New York: Routledge, 1989.

Gerhardt S. *Why love matters: how affection shapes a baby's brain*. Hove and New York: Brunner – Routledge, 2004.

Girnius J. *Pranas Dovydaitis*. Chicago, 1975.

Greenspan S., Shanker S. *The first idea: how symbols, language, and intelligence evolved from our primate ancestors to modern humans*. Cambridge: A Merloyd Lawrence book, Da Capo Press, 2004.

Sidlauskas A. *Language: the ideas of Dr. Alfred Tomatis*. Revue internationale d'audio-psycho-phonologie, 1974, No 5, Paris.

Sidlauskas A. *Listening as the key to learning: my discovery of Alfred A. Tomatis*. Early childhood connections, 1997/98, Winter, 6–14, 46–47.

Šalkauskis S. *Ateitininkų principų bei pareigų oficialioji redakcija. Ateitininkų ideologija*. Putnam, 1954.

Tejaras de Šardenas P. *Žmogaus fenomenas*. Vilnius: Mintis, 1995.

Tomasello M. *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, London: Harvard University Press, 2001.

Tomatis A. *Dyslexia*. Ottawa: University of Ottawa Press, 1969.

Wenar C., Kerig P. Development psychopathology: from infancy through adolescence, 5th ed., Boston: McGraw-Hill, 2006.

Werner H., Kaplan B. Symbol formation: an organismic – developmental approach to language and the expression of thought. New York: Wiley, 1963.

Rimkutė, Eglė

Ri86 Mano knyga – vaikas. Agotos Šidlauskaitės gyvenimo ir psichologinės pedagoginės praktikos bruožai / Eglė Rimkutė. – Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla; [2008]. 238 p.

ISBN 978-9955-33-229-9

Knygoje aprašomas psychologės dr. Agotos Šidlauskaitės gyvenimas ir profesinė veikla. Nagrinėjamos jos plėtojamos vaiko psichologijos ir psichopatologijos idėjos, kuriomis ji grindžia praktinę psichologinę pagalbą vaikams. Daug vietos skiriama jos praktinio darbo Vaiko studijų centre Ottawoje ir privačioje Ventos parengiamojoje mokykloje analizei.

UDK 159.9(=882:71):929Šidlauskaitė

Eglė Rimkutė

MANO KNYGA – VAIKAS

*Agotos Šidlauskaitės gyvenimo ir
psichologinės pedagoginės
praktikos bruožai*

Kalbos redaktorė *Gražina Indrišiūnienė*
Viršelio dailininkė *Giedrė Sperskaitė*

Išleido Vilniaus universiteto leidykla
Universiteto g. 1, LT-01122 Vilnius

Spausdino UAB „Petro ofsetas“
Žalgirio g. 90, LT-09303 Vilnius