



My Beautiful School 
a place where it is possible to be happy

Co-funded by
the Lifelong Learning Programme
of the European Union

**MONTESORI-HALLGARTEN METODO TAIKYMAS
UGDYMOŠI
IR ROMŲ VAIKŲ INTEGRACIJOS PROCESĖ**

**Vilnius
2013**



Co-funded by
the Lifelong Learning Programme
of the European Union

My Beautiful School 
a place where it is possible to be happy

Redaktoriai Fabrizio Boldrini, Maria Rita Braccini

2 skyriaus sudarytoja Svetlana Novopolskaja

10-13 skyrių autorės Vita Petrušauskaitė, Daiva Drazdauskienė

MBS My Beautiful School, a place where it is possible to be happy

Mano puiki mokykla – vieta, kurioje galiu būti laimingas

Projekto n° 358053-1-LLP-1-2011-IT-KA1-KA1MPR

Sutarties n° 2011-4782/006-001

Šis leidinys parengtas pasinaudojant finansine parama pagal Europos Komisijos LLP KA1 Roma programą.
Visą atsakomybę už šio leidinio turinį prisiima MBS projekto įgyvendinimo partnerystė
ir negali būti laikoma, kad patekta informacija atspindi Europos Komisijos požiūrį.

TURINYS

Įvadas	3
1. Kodėl Romų ir Sinti mokiniams yra taikomas individualus darbo metodas	5
(ar tai reiškia, kad dabartinė mokyklos sistema nėra pakankamai efektyvi?)	
2. Istorija, kultūra, kalba, romų religija ir simboliai: keletas patarimų,	
2.1 Kilmės šalis: Indija ar Egiptas?	11
2.2 Migracija	12
2.3 Įsikūrimas Balkanuose	13
2.4 Romai Osmanų Imperijos metu	13
2.5 Romų migracija Europoje ir nepalanki romų politika centrinėje ir Vakarų Europos šalyse	14
2.6 Romai Italijoje	15
2.7 Romai Rumunijoje	15
2.8 Romai Lietuvoje	18
2.9 Romų persekiojimams Europoje	19
2.10 Romų Europoje pasiskirstymas	21
2.11 Romų kalba	24
2.12 Romų religija	25
2.13 Romų simboliai	28
3. Marija ir Alice: susitikimas, pakeitęs mokyklos pasaulį	29
4. Montessori metodas ir jo taikymo romų vaikų švietimui priežastis	32
5. Iš kur aš kilęs, kas aš esu: vaiko intelektas kaimo mokyklose ir metodo kontekste	33
6. Projekto MBS (Mano puiki mokykla) pedagoginės ir didaktinės schemos plėtra: bendrieji principai	39
7. Pedagoginis ir didaktinis metodas: Poveikio sritis	44
7.1 Pasakojimai, autobiografija, kūrybiškumas ir problemų sprendimas	47
7.2 Ryšys su tėvais ir šeimos kontekstas	48
7.3 Rašymas ir skaitymas	50

8. Didaktinė veikla "Pasakojimai, autobiografija, kūrybiškumas ir problemų sprendimas" praktikoje	52
8.1 Užsiėmimas 1 – Sveikinimas	54
8.2 Užsiėmimas 2 – Iš kur aš kilęs: biografija	55
8.3 Užsiėmimas 3 - Pasakojimas ir skirtumų apibrėžimas	56
8.4 Užsiėmimas 4 - Kiekviena problema turi sprendimą	58
9. Didaktinė veikla "Santykiai su tėvais ir šeimos kontekstas" praktikoje	
9.1 Užsiėmimas 1 – Aš esu savo tėvų vaikas	61
9.2 Užsiėmimas 2 - Nauji draugai	62
10. Didaktinė veikla "Rašymas ir skaitymas" praktikoje	
10.1 Užsiėmimas 1 - Vaisiai ir daržovės	63
10.2 Užsiėmimas 2 - Skiemenų atradimas	63
10.3 Užsiėmimas 3 - Terminų žaidimas	64
10.4 Užsiėmimas 4 - Skaičių nuo 0 iki 10 žinojimas	64
10.5 Užsiėmimas 5 – Keliaujanti Abėcėlė	65
Įmanomos išvados (ir pasitikėjimo aktas)	66
Kitu rakursu: Montessori sistema	68
Bibliografija	73

Įvadas

1.Kodėl Romų ir Sinti mokiniams yra taikomas individualus darbo metodas (ar tai reiškia, kad dabartinė mokyklos sistema nėra pakankamai efektyvi?)

Šis įžanginis žodis, skirtas mokytojams ir mokyklos darbuotojams, sukeltas poreikio vystyti sisteminio romų vaikų mokymosi politiką Europoje.

ES duomenimis, Romų, Sinti ir keliaujančiųjų skaičius siekia 10/12 milijonų. Dėl lingvistinių bei kultūrinių charakteristikų įvairovės, jie yra pasiskirstę į labai heterogeniškas grupes, o tai sudaro kliūtį bendrojo darbo metodo taikymui, siekiant patenkinti visų poreikius. Dėl šios priežasties strategijos buvo suskirstytos, siekiant spręsti visus klausimus, susijusius su aplinka – geografine, ekonomine, socialine, kultūrine ir teisine – kurioje šios grupės gyvena. Yra aišku, kad mes vis dar kalbame apie grupę (arba grupes), kuri yra diskriminuojama ir patiria socialinę atskirtį bei kurios didžioji narių dalis gyvena kritinio skurdo sąlygose. Europoje tokia situacija privertė institucijas susidurti su *daugialypėmis ir viena kitą skatinančiomis problemomis*, kurių sprendimui skirta Bendruomeninė Strategija siekia “skatinti bendros pozicijos kūrimąsi (mainstreaming) RSK (Roma, Sinti ir keliaujantieji) klausimu visuose Europos ir šalių politiniuose lygmenyse, ypatingai švietimo, įdarbinimo, sveikatos ir apgyvendinimo vystymosi bei desegregacijos srityse, pritaikant integruotą ir tolygų, į tolimesnę perspektyvą orientuotą, o ne projekto trumpalaikiais rėmais apribotą požiūrį”. (Italijos šalies strategija dėl 2011 metų Komisijos pranešimo Nr. 173 įgyvendinimo).

2009 metais, susitikimo Kordoboje (Cordoba) pabaigoje, buvo patvirtinti *10 Bendrų pagrindinių principų dėl Romų integracijos*. “10 principų” tikslas yra pasiūlyti Europos Sąjungos bei Šalių narių institucijoms gaires Romų integracijos politikai įgyvendinti. Nors teisiu požiūriu šie “Principai” nėra privalomi, Šalys narės įsipareigojo taikyti juos kaip pagrindą ateities iniciatyvoms.

“10 pagrindinių principų” sudaro: konstruktyvūs, pragmatiški ir nediskriminuojantys politiniai sprendimai; tikslingas, išsamus ir aiškus, bet nediskriminuojantis požiūris; daugiakultūrinis požiūris; bendroji integracija; susipažinimas su šiomis bendruomenėmis; įrodymais pagrįstos politikos atskleidimas; bendruomeninių metodų naudojimas; regioninės bei vietinės valdžios įtraukimas; pilietinės visuomenės įtraukimas; aktyvus RSK dalyvavimas.

Bendri pagrindiniai principai turi būti taikomi formuojant politiką bei ją

įgyvendinant, siekiant skatinti visišką RSK integraciją. Taip pat jie turi būti taikomi formuojant bei įgyvendinant politiką, siekiančią apsaugoti fundamentines teises, kovojant su diskriminacija, skurdu ir socialine atskirtimi bei skatinant lyčių lygybę, užtikrinant švietimą, apgyvendinimą, sveikatos apsaugą, darbą, socialines ir teisines paslaugas, fizinį bei kultūrinį lavinimą (taip pat bendradarbiaujant tarp ES ir kitų šalių).

2009 metais Europos Komisijos ir Šalių narių bendradarbiavimo pasėkoje gimė dar viena svarbi europinė iniciatyva: *Romų integracijos europinės platformos kūrimas*, kurios pirmas susitikimas įvyko Prahoje balandžio 24 d., pirmininkaujant tuometinei ES šaliai Čekijai, ankstesnių bei ateinančių metų pirmininkaujančiom šalims (Troika), Šalių narių bei tarptautinių organizacijų ekspertams, tokiems kaip Europos Taryba, Pasaulio Bankas, JTVP, ESBO, bei Serbijos atstovams. 2008 – 2009 metais Serbijoje buvo pradėtas kitas projektas: *Romų integracijos dešimtmetis 2005-2015*, atviras už Europos ribų esančioms šalims.

Europos Komisija pažymėjo, kad Romų bendruomenių Europoje socialinės – ekonominės sąlygos yra ženkliai blogesnės, nei kitų Europos gyventojų. Romų bendruomenę sudaro daugiausiai jauni žmonės: 37.5 proc. Romų yra jaunesni nei 15 metų, lyginant su 15.7 proc. bendro ES gyventojų skaičiaus. Tik 42 proc. Romų vaikų baigia pradinę mokyklą, lyginant su Europos vidurkiu 97.5 proc. Kalbant apie vidurinį išsilavinimą, šis skaičius sumažėja iki 10 proc. Komisijos požiūriu “Šalys narės turi užtikrinti, kad visi Romų vaikai, nesvarbu keliaujantys ar gyvenantys vienoje vietoje, gautų kokybišką išsilavinimą ir nebūtų diskriminuojami ar segreguojami.”

Šie rėmai be jokios abejonės nėra patogūs, kad pradėtume diskusiją dėl veiksmų, būtinų gerinti Romų, jų šeimų ir mokyklos santykį. Paliekant nuošalyje nepasitikėjimą bei tarpusavio “Čigonų” bei “gadjo” nusistatymus, atnaujinimas gali būti pradėtas pradinėje mokykloje, kuri turėtų būti mokymosi vieta, kurioje vaikas yra ašis, aplink kurią sukasi mokymo ir mokymosi procesai. Toks požiūris yra būdingas Montessori metodui ir kyla iš Italijos Villa Montescia bei Rovigliano krašto 20 amžiaus pradžios kaimo mokyklų patirties Alice Hallgarten dėka.

Šio darbo tikslas yra patikrinti, ar yra įmanoma sukurti Romų vaikų mokymo, įtraukiant jų šeimas, metodą, kuriame galėtų būti pritaikomi įvairūs veiksmai, panaudojant Montessori metodą. Šis metodas pasiekė mus Marijos Montessori ir Alice Hallgarten Franchetti susitikimo dėka.

Alice Hallgarten buvo filantropė, palikusi pėdsaką Europos feminisčių pasaulyje ir

buvusi jo aktyvi narė dvidešimto amžiaus pradžioje. Gimusi Niujorke vokiečių kilmės bankininkų šeimoje, ji persikėlė į Italiją, kur ištekėjo už Barono Leopoldo Franchetti, garsaus dėl jo aršios kovos už žemės ūkio modernizavimą ir dėl jo pažintinių kelionių į ką tik apjungtą Pietų Italiją, siekiant šalies pietų ekonominio vystymosi.

Alice Hallgarten sutiko Mariją Montessori Romoje Kūdikių namuose (*Casa dei Bambini*) ir buvo nustebinta Marijos darbo panašumais su Villa Montesca mokytojų, dirbančių su vietinių ūkininkų vaikais, darbu. Jai atrodė būtinas gilesnis mokslinis eksperimentinio metodo, kurį taikė Marija Montessori, tyrimas. Ji paprašė Marijos praleisti šiek tiek laiko Villa Montesca krašte ir susipažinti su vietos mokytojų darbu. Tai buvo Baronas Leopoldo, kuris parėmė Montessori metodo aprašymą ir pirmąją publikaciją išleido 1909 metais Castello miestelyje (Città di Castello). Franchetti poros intuicijos bei dosnumo dėka, publikacija, kurioje pedagogė surinko ir paaiškino jos pastebėjimus ir idėjas, pavirto į leidinį "Mokslinės pedagogikos metodas", kuris buvo išleistas leidyklos "Scipione Lapi" bei dedikuotas baronams. Be to, pirmas tarptautinis seminaras mokslinės pedagogikos tema įvyko Montesca mieste.

Projektas MNM (Mano nuostabioji mokykla, vieta, kur tu gali būti laimingas) prasidėjo nuo patirties, kurią Montesca įgavo per daugelį metų. Jis yra remiamas Europos Sąjungos Lifelong Learning (Amžinojo mokymosi) Programos, veikla KA1, ir yra vykdomas Montesca miesto studijų centro (Centro Studi Villa Montesca) bendradarbiaujant su Romų bendruomenės centru (LT) bei Darnios plėtros ir švietimo asociacija (RO).

Darbas identiteto klausimais yra visuomet rizikingas. Laikai keičiasi, kartu keičiasi ir nusistatymai. Tačiau yra daug panašumų tarp Barono ūkininkų 1900 metais ir mūsų laikų romų vaikų: žemas ar nereguliarus mokyklos lankomumas, šeimų suvokiamas bet kuriuo atveju kaip netinkamas. Tai gali pasirodyti kaip palengvinanti aplinkybė, tačiau viskas vyksta maždaug tokia linkme.

Kad kažkas iš esmės pasikeistų reikia visa apimančios politikos: būtinas holistinis požiūris iš abiejų valdžios ir bendruomenės pusių, ypatingai kuomet švietimo poreikis yra apibūdinamas kaip specialus. Vienas iš švietimo tikslų yra Montessori/Hallgarten metodas, siekiant palengvinti "keliaujančiųjų" vaikų integraciją ir atkuriant jų istorinę atmintį bei identitetą, pritaikymas.

Turi būti pabrėžiama, kad siūlomas modelis būtų naudojamas kaip pedagoginis pagrindas, kylantis iš Montessori metodo, kasdien naudojamo pasaulio mokyklose.

Rumunijos, Italijos ir Lietuvos mokyklose buvo kuriamas individualaus darbo su romų vaikais modelis, siekiant patenkinti specifinius romų mokinių ir jų šeimų poreikius.

Montesca ir Rovigliano krašto kaimo mokyklų patirtis yra švietimo bei mokymo istorijos dalis ir ypatingai gerai pritaikoma romų vaikų atveju.

Alice Hallgarten daug kartų rašė savo laiškuose, kad kaimo mokyklų istorija parodo mokyklų poreikį atsiverti pasauliui ir paskatinti jų integracinę jėgą judėti kartu su besikeičiančiu santykiu tarp mokyklos ir išorinio pasaulio, nebūtinai apibrėžto jo geografinės padėties (fizinės ar kitos), bet ir plačiau, šiandien vadinamo “socialiniu tinklu”.

Kadangi romų vaikų daugialypė kultūra negali būti suvokiama kaip pagrindinė integracijos kliūtis, Alice Hallgarten patirtis yra labai naudinga, atsižvelgiant į jos gyvenimo laikotarpį ir į tai, kaip ji sugebėdavo išspręsti jos “mažojo kaimo pasaulio” geografinės izoliacijos problemą, padariusi Montesca ir Rovigliano mokyklas tarptautine eksperimentų ir idėjų kryžkele.

Alice Hallgarten labai daug keliavo, siekdama suprasti, kaip mokymo procesas buvo vykdomas Anglijoje, Jungtinėse valstijose, Belgijoje ir daugelyje kitų šalių. Ši patirtis padėjo jai sukurti ypatingą mokymo metodą: kasdienis mokymas niekada nėra sunkus ir akivaizdus veiksmas; tai yra socialinis veiksmas, kurio turinys ir suvokimas pakeičia tą pačią akimirką, kai jie yra įgyvendinti.

Alice Hallgarten ir Marijos Montessori susitikimo pasėkoje gimęs naujas pedagoginis požiūris išlieka labai svarbus mūsų laikais.

Romų vaikams ir jų šeimoms mokymosi aplinka yra labiau socialinė nei fizinė erdvė, kurioje kasdieniai užsiėmimai ir rūpestingas stebėjimas turi išugdyti juose savarankiškumą ir savikontrolę. Tai užtikrintų, kad per individualią patirtį jų gyvenvietė būtų suvokiama kaip mokymosi erdvės pratęsimas. Todėl švietimas neturėtų būti keliamas į stovyklas ar namus, bet “keliaujantieji” turėtų su laiku pripažinti mokyklą kaip jų prigimtine “nuosavybę”.

Be to, romų vaikų mokymasis per palydomąją kooperaciją turi ne tik teorinių bei ir praktinių priežasčių: pedagogikos tikslas - kultūrinės psichologijos pasirinkimas pasaulio suvokimui. Romų kultūra reikalauja rekonstrukcijos, kuri gali būti pasiekta Montessori metodo pagalba. Dėl šios priežasties MNM projektas siūlo naudoti aprašymus ir biografijas.

Antroji poveikio sritis yra pagalbos rašant ir skaitant gyvenamosios vietos kalba sistemos vystymas. Alice Hallgarten ir Marijos Montessori mokyklų patirtis rodo, kad kūrybinis dalyvavimas mokantis kalbos, kuris dažnai (nors ne visada) gali skirtis dirbant su romų vaikais, duoda įdomius rezultatus ir palaiko kooperacinio mokymosi procesą.

Marijai Montessori fonemai yra susiję su regėjimu ir prisilietimu. Montessori mokyklose vaikai “liečia” raides, iškirptas iš popieriaus ar padarytas iš medžio. Šis taktilinis pratimas leidžia saugiai išnagrinėti judesį, reikalingą suprasti raidžių formą, ir suteikia naudingą pagalbą romų vaikams, kurie nuo pat vaikystės vysto praktinį išprusimą ir kurių pasaulis bei narativi aplinka dažnai nėra pritaikyti abstraktiems – retoriniams santykiams.

Šis jutiminis ir motorinis metodas su vizualiniais ir taktiliniais vaizdiniais padeda atkurti rankų užsiėmimus, apie kuriuos kalbėsime tam skirtame skyriuje.

Šeimos santykiai yra kitas svarbus mokyklos sėkmės bei mokymosi sėkmės elementas.

Labai svarbus socialinis elementas yra galimybė romų vaikams kasdien bendrauti su kitų kultūrų vaikais. Kultūrinio suskirstymo tarp mokyklos ir romų elementas, kuris turi būti įveikiamas įtraukiant šeimas, yra realybė, kurioje tėvai, dažnai labai jauni, turės susitaikyti su tuo, kad jų vaikai bendraus su mokytojais ne iš jų bendruomenės.

Turi būti imamasi švietimo ir kultūrinių priemonių, panašių į tas, kurios buvo taikomos San Lorenzo ir Rovigliano krašte, nors pagrindinis skirtumas yra Romų nepasitikėjimas “gadjo”, paremtas ne tik socialine įtampa, bet ir amžiais egzistuojančia kultūrine dviprasmybe, skatinančia tarpusavio nusistatymus.

Mokykla, kaip rodo šio projekto patirtis, leidžia romų vaikams susigrąžinti fizinę ir psichologinę aplinką, kurioje jie galėtų pilnavertiškai leisti savo vaikystę. Čia žaidimai ir naujų dalykų pažinimas darniai sugyvena su tikslais ir įvertinimais, tuo tarpu kai mokymosi procesas vyksta per žaidimus ir bendravimą su kitais. Tačiau neišspręsta problema lieka poreikis užtikrinti taisyklių pripažinimą ir sugyvenimą su socialine sistema, tai yra su klase, pripažįstant kitų skirtumus. Dėl šios priežasties, ypatingai kai įtraukti yra tėvai, mokyklos lankymas tampa esminis elementas, nes kitaip yra neįmanoma būti socialinės aplinkos (mokyklos) dalimi, jei nesi čia daugiau ar mažiau kasdien. Ši lankomumo stoka, nuolat kartojama mokytojų, taip pat kyla iš romų vaikų ir jų šeimų dažno mokyklos, reikalaujančios reguliaraus lankomumo, suvokimo kaip

traumos.

Yra sunku, net ir “gadjo” mokytojams, priimti, kad mokymas gali būti prieinamas labai skirtingų kultūrų atstovams iš stovyklų, kur žinios yra perduodamos šeimos viduje, kas yra instinktyviai suvokiama kaip “neadekvatu” romų vaikų kultūriniam vystymuisi. Tačiau pastangos turi būti daromos pradedant platesniu “keliaujančiųjų” kultūros matymu ir tikėjimu, kad mokykla romų vaikams gali būti gera vieta ir kad tam, kad tai taptų realybe gali neužtekti vieno gerai atliekamo darbo, kad išvengtume tai, apie ką rašė Bertold Brecht: klaidingos pozicijos pasirinkimas, nes jokios kitos nėra.

2. Istorija, kultūra, kalba, romų religija ir simboliai: keletas patarimų,

2.1 Kilmės šalis: Indija ar Egiptas?

Dauguma faktų, susijusių su romų istorija, yra ginčytini ir neaiškūs. Skirtingai nuo mokslininkų, istorikai bando atkurti paveikslą iš likusiųjų dokumentų, archeologinių duomenų ir t.t. Dėl akivaizdžių priežasčių rašytinių šaltinių, susijusių su romų istorija, nėra nedaug, o ir esantys nėra visai tikslūs. Jie palikti "kitataučių" - Bizantijos, Balkanų, Osmanų ir Vakarų Europos metraštininkų, dėl to esančios informacijos dažnai nepakanka arba ja tenka suabejoti.

Vienas iš nedaugelio tikrų faktų, susijusių su romų kilme ir išsikūrimu Europoje, yra jų kilmės šalis - Indija. Ilgą laiką buvo manoma, kad romai kilę iš Egipto. Ši teritorija europiečiams artimesnė ir geriau pažįstama nei tolima ir paslaptinga Indija. Be to, patys romai teigė esantys iš Egipto išvartų krikščionių palikuonys. Jie buvo pripažinti kankiniais dėl religijos ir buvo saugomi popiežiaus Martino V, imperatoriaus Zigmanto ir daugelio kitų Vakarų Europos valdovų bei geranoriškai priimti Europoje (Fraser: 1992 m., 63-665). Iki mūsų dienų anglų kalboje dažnai vartojamas žodis „Gypsy“, kilęs iš pavadinimo „Egypt“. Net dabar kai kurios romų grupės asocijuoja save su Egiptu, pavyzdžiui, egiptiečiai Makedonijoje ir Kosove (nedaug jų taip pat gyvena Bulgarijos pietvakariuose) ir t.t. Romų pavadinimas „Guphtoi“ šiuolaikine graikų kalba taip pat asocijuojasi su Egiptu (Fraser: 1992 m., 48).

Romų indiška kilmė buvo nustatyta remiantis lingvistinių pagrindu, t.y. lyginant romų kalbą „romanes“ ir senovinę šventąją indų kalbą sanskritą.

1776 m. Vienos laikraštis "Wiener Anzeigen" paskelbė Vengrijos studento Istvano Valyi iš Komarno (dabar Komarom, Vengrija) išvalgas. Studijuodamas Leidene, jis susipažino su trimis hindi-brahmanais, kurie kalbėjo sanskritu kalba. Jam pasirodė, kad šios kalbos žodžiai yra panašūs į romų, kurie gyvena jo gimtajame mieste, kalbos žodžius. Jis užrašė apie 1000 sanskritu žodžių. Sugrįžęs į Komarno, jis perskaitė šiuos žodžius romų gyventojams, ir jie atspėjo beveik pusę žodžių reikšmių.

Šis straipsnis paskatino kalbininką Heinrichą Moritzą Gotliebą Grellmanną rinkti medžiagą apie sanskritu ir romų kalbas. Po du dešimtmečius trukusio darbo, 1783 metais jis paskelbė savo garsųjį kūrinį „Die Zigeuner“. Indišką romų kilmės hipotezę išvirtino kaip pagrindinę (Marushiakova, Popovas: 1993 21 po Grellmann: 1787 m.). Nors įvairios mokslinės teorijos priskiria šį romų indišką kilmės "atradimą" skirtingiems mokslininkams (Hancock: 2007-2008), be jokių abejonių tai buvo kertinis akmuo romų kilmės ir istorijos studijose.

Tuo pačiu metu iškelta kita mokslinės hipotezė teigia, kad romų tėvynė yra Irano aukštumos. Pasak Aleksejaus Pamporovo, tai yra vieta, kur romai sudaro etninį vienetą, turintį bendrą kalbą, panašią socialinę struktūrą, ir panašias socialines ir religines praktikas. Palaipsniui tuo metu vykusių istorinių procesų dėka, romai yra „stumiami“ į vakarus (Pamporov: 2006 m., 16).

2.2 Migracija

Neaišku kada ir kodėl romai paliko Indiją. Daugelis istorikų mano, kad tai nutiko V-VI mūsų eros amžiuje ir buvo susiję su Gupta dinastijos žlugimu bei konfliktais su Indijos visuome. (Marushiakova, Popovas: 1993 m., 23-24). Kalbininkai linkę manyti, kad romų išvykimas iš Indijos vyko tarp V-ojo ir IX-ojo šimtmečių. Tai teigdami jie remiasi romų kalbos formavimosi duomenimis (Shah Nameh aiškinimo šalininkai) (Hancock: 2007-2008b). Tačiau remiantis istorikų naujausiais įrodymais, tai įvyko dar anksčiau. Visos diskusijos ir informacija apie įvairias hipotezes yra pateikta Iano Hancocko straipsnyje "Romų kilmė ir tapatybė" (Hancock: 2007-2008b). Šiame straipsnyje jis tyrinėja įvairias teorijas apie romų migracijos iš Indijos priežastis.

Mažiau diskutuojama apie faktą, kad tarp IX-ojo ir XI-ojo amžiaus romai jau yra aptinkami Bizantijos imperijos teritorijoje (Marushiakova, Popovas: 1993 m., 25 - 28). Viena hipotezių (labiausiai ginama Kenricko (Kenrick: 1977 m.) ir Fraserio (Fraser: 1992 m.), Hancocko (Hancock: 1995 m., 25 - 51)) teigia, kad pasiekus rytines Bizantijos imperijos sienas, romai pasidalijo į tris grupes, kurios atitinkamai iškeliauvo į šiaurę, t.y. Kaukazą (šiandien Gruzija ir Armėnija), į pietus t.y. į Siriją, Palestiną ir Šiaurės Afriką, ir trečia grupė į Mažąją Aziją, Balkanus ir Europą. Jie buvo atitinkamai vadinami Lom, Dom ir Rom, arba lomavren, domari ir romani (Hancock: 2007-2008b). Be to, tyrinėdamas domari grupę, Yaron Matras remiasi ankstesniais Hancocko darbais: "Buvo pripažinta (plg. Hancock 1988 m.), kad visi trys etnonimai - Dom, Rom, Lom - yra kilę iš indiško „dom“ kastos pavadinimo. Jie priskiriami prie žemesnės kastos, yra atskirti ir stigmatizuojami teikiant įvairių rūšių paslaugas, neseniai tai pradėta ginčyti (Hancock 1998 m.)" (Matras: 1999 m., 2).

Tačiau labai tikėtina, kad romų migracija nevyko tik vieną kartą, bet sudarė keletą keliaujančių į vakarus žmonių bangų (Hancock: 2007-2008b).

2.3 Įsikūrimas Balkanuose

Dėl įvairių pavadinimų, suteikiamų romams (tiek Bizantijos, tiek ir kitų istorikų), tikslios pirmosios informacijos ir datos apie jų atvykimą į Balkanus nėra. Atsižvelgiant į tai, kad yra labai tikėtina, jog ankstesni šaltiniai, minintys Atinganoi [ατιγγανοί] gali turėti omeny ne romus, bet pauliečius, būtų patikimesni šaltiniai, minintys αζσινγανοί / Adsincani XI amžiuje Konstantinopolyje (Pamporov: 2006 m., 17 - 18). Toks pats pavadinimas ("Atsinganoi") taip pat randamas ankstesniuose šaltiniuose, pavyzdžiui IX am. pradžios Theophano Išpažinėjo „Kronologijoje“. Tačiau nėra aišku, ar joje minimi Atsinganoi yra romai. Roma (vadinami "Atsinganoi") tikrai buvo aprašyti Šv. Georgijaus Atoniečio (XI am.).

Romai gyveno Balkanuose kelis šimtmečius prieš išsikeliant į Vakarų Europą. Jie vertėsi amatais, dirbo vienuolynuose ir užsiėminėjo būrimu bei užkalbėjimais. Jie buvo vadinami "Atsinganoi" - "neliečiamieji", dėl jų būrimo ir užkalbėjimų, kuriems nepritarė bažnyčia.

2.4 Romai Osmanų Imperijos metu

Kaip minėta anksčiau, romai gyveno Balkanuose kelis šimtmečius prieš išvykdami didelėmis grupėmis link Vakarų Europos. Todėl daugelis mokslininkų Balkanus vadina "antrąja romų gimtine". Palaipsniui romai keitė klajoklišką gyvenimo būdą į sėslų, ne Osmanų imperijos įstatymai skatino juos tai daryti. Taikant mokesčių lengvatas, Osmanų valdžiai pavyko įtikinti didelę romų dalį pereiti į islamą ir tapti musulmonais. Skirtingai nuo krikščionių romų, musulmonų romams nereikėjo mokėti „Harač“ mokesčio (Marushiakova, Popovas: 2000).

„Čigonų musulmonas negyvens tarp čigonų netikėlių. Jis turi gyventi su musulmonais. Bet jei jis ir toliau gyvena tarp netikėlių, tada jis turi mokėti tokio pat dydžio Harač mokesčių, kaip moka netikėliai.“

Mehmedo II Fatiho įstatymų knyga Rumeli miestelio gyventojams (1475)

Romai užsidirbdavo pragyvenimui teikdami paslaugas kitoms gyventojų grupėms: jie buvo kalviai, krepšių, įrankių ir pan. Gamintojai. Tokiu būdu jie gavo savo vardus: Krepšių pynėjai, Burgudžii (kalviai), Drandari (muzikantai).

Šimtmečiai nugyventi kartu su kitomis Balkanų tautomis, perėjimas iš krikščionybės į islamą ir atvirškėliai, taip pat ryšiai su kitomis gyventojų grupėmis (dėl minėto gyvenimo būdo), turėjo reikšmingos įtakos romų folklorui. Jame persipina bulgarų-slavų ir turkų-arabų elementai, kurie kartu su "tradiciniais romų elementais" susijungia į vieną spalvingą ir neišskiriamą gamą.

2.5 Romų migracija Europoje ir nepalanki romų politika centrinėje ir Vakarų Europos šalyse

Didelė romų migracijos banga Vidurio ir Vakarų Europos link prasidėjo Osmanų invazijos į Balkanus laikais. Dokumentuose romų atsiradimas Vakarų Europoje kartais minimas jau XIV amžiuje, tačiau dažniausiai XV amžiuje. Kad galėtų lengviau pereiti valstybių sienas, Balkanų romai dažnai prisistatydavo kaip kankiniai išvaryti iš Egipto musulmonų karių už tai, kad yra krikščionys. Dėl to jie gaudavo labdarą (maisto, drabužių) ir dokumentus, leidžiančius jiems laisvai judėti (Kenrick, Puxon: 2006 13 - 15).

Mitai ir stereotipai labai greitai pasklido apie romus Europoje. Pirmoji stereotipų priežastis yra romų kilmės paslaptis. Jie yra keisti žmonės, atvykę iš niekur. Ryškiausias išskirtinis bruožas iš kitų žmonių yra odos spalva. Tamsesnės nei aplinkinių gyventojų odos spalvos dėka sukurta visa legendų, mitų, pasakų ir tautosakos sistema. Bažnyčios filosofijoje tai buvo susiję su amžinąja kova tarp šviesos ir tamsos, tarp Dievo ir velnio, tarp gėrio ir blogio. Kalba yra dar vienas išskirtinis bruožas.

Kalba yra viena iš atskirties priežasčių. Romai kalbėjo kalba, kuri skyrėsi nuo daugelio kitų kalbų, grindžiamų lotynų kalba. Tai didino atskirtį tarp romų ir kitų daugumos gyventojų. Papildomas veiksnys yra tai, kad XV ir XVI amžiuje krikščioniška Europa bijojo ir nemėgo Osmanų imperijos, o romai dažnai buvo laikomi turkų atsiųstais šnipais. Be to, romai nepriklausė nė vienai iš religiniai ar nereliginiai valdžiai. Romai turėjo savo religinę sistemą, paremtą dvejomis (ir ne tik) tradicinėmis krikščionybės ir islamo religinėmis sistemomis, o kartais net jų mišiniu. Skirtingose šalyse tai leido sukurti atskirą tautosakos šaką. Įvairūs prietarai buvo įtraukiami į religines ir pasaulietines praktikas. Pavyzdžiui, Magdeburgo kunigams buvo uždrausta krikštyti čigonų vaikus; Albanijoje romai visada turėjo būti tik mečetės gale. Be to, bažnyčia buvo nepatenkinta kai kuriomis tradicinėmis romų profesijomis, pavyzdžiui ateities spėjimu, kuris kartais buvo įdomesnis ir viliojo pasauliečius labiau negu bažnyčios pamokslus. (Kenrick, Puxon: 2006 16 - 23).

Sudėtinga stereotipų ir išankstinių nusistatymų prieš romus sistema netrukus materializavosi anti-romų teisės aktais. Anglijos ir Švedijos XVI am. įstatymai numatė mirties bausmę už čigonišką kilmę. Pirmieji anti-romų įstatymai, priimti daugelyje Europos šalių, rodo greitą šios tendencijos plėtrą:

1482 – Brandenburgas

1484 – Ispanija

1498 – Vokietija (Freiburgas)

1524 – Nyderlandai
1526 – Portugalija
1530 – Anglija
1536 – Danija/Norvegija
1539 – Prancūzija
1541 – Škotija
1549 – Bohemia
1557 – Lenkija ir Lietuva
1637 - Švedija

Vienas iš daugelio anti-romų įstatymų aktų buvo pilietybės atėmimas. Šia strategija pasinaudojo net Šiaurės šalys. XVII amžiuje Danijos ir Norvegijos teisės aktuose numatyta konfiskuoti visus laivus, kuriais keliaudavo romai. Danijoje deportacijos įstatymas galiojo iki 1849 metų. Be to, priėmus deportacijos įstatymą Portugalijoje, XVI amžiuje tūkstančiai romų buvo išsiųsti iš Portugalijos į Braziliją.

Naują tendenciją anti-romų įstatymuose sukūrė Maria-Theresa. Siekdama visiškos asimiliacijos, 1758 metais ji priėmė keletą nutarimų, kuriais buvo siekiama romus paversti naujaisiais vengrais. Romų vaikai buvo atimti iš jų šeimų ir "įvaikinti" krikščioniškose šeimose, kad juos būtų galima „tinkamai užauginti“ (Kenrick, Puxon: 2006, 43-54).

2.6 Romai Italijoje

Romai Italijoje paprastai žinomi kaip Zingari. Žmonės dažnai naudoja sąvoka "Roma" (Italų k. Rom), nors žmonės norėtų vadintis Romani (Italų k. Romani), ši sąvoka yra mažai naudojama. Romai kartais vadinami "klajokliai", nors daugelis jų gyvena visuomenyje.

2.7 Romai Rumunijoje

Pirmas dokumentas, liudijantis romų buvimą Rumunijoje datuojamas 1385 metų spalio 3, kaip valdovas Dan Vodă patvirtino gavęs dovanų 40 romų vergų Vodiță vienuolyno statyboms iš valdovo Vladislavo. (Alex. Ștefulescu: 1909, p. 167-171)¹

Pirmieji šaltiniai, liudijantys romų buvimą Moldovos regione datuojamas 1414 metų rugpjūčio 2, kai valdovas Alexandru cel Bun perleidė bajorui Toaderui Pitic'ui tris kaimus su romų gyventojais. (M. Costăchescu: 1931, p. 103-105)²

¹ Citata iš Mariana Sandu: Romii din România – Repere din istorie, București, 2005, - Knyga buvo išleista projekto "Roma children want to learn" ("Romų vaikai nori mokytis") metu – projektas buvo vykdomas Romų socialinių intervencijų ir studijų centro, Romani Criss kartu su Švietimo ir tyrimų ministerija ir finansavimo partneryste iš UNICEF Rumunija, psl.5

1424 metais Vengrijos karaliaus Sigismundo parašytoje konstitucijoje buvo nurodyta, kad romai gali turėti savo įstatymus, paklusdami savo vaivadais. Tuo šimtmečiu atsiranda pirmoji informacija apie gabor romus. Manoma, kad šio pogrupio pavadinimas kyla iš Bethleno Gáboro (Gabriel) vardo, Vengrijos karaliaus, kuris pirmas šiame regione suteikė romams teises. Pirmoji informacija apie šį pogrupį datuojama 1424 metais, kai buvo nominuotas pirmas "čigonų vaivados" pirmininkas. 1588 metais Transilvanijos Dieta panaikino pirmąją romų kunygaikštystę, kas reiškė, kad romai nebeturėjo mokėti savo vaivadais mokėsčių. 1595 metais Moldovoje valdė Ștefan Răzvan, romų valdininkas, kuris kartu su Mihai Viteazulu kovėsi su Otomanų imperija. (N. Bălcescu: 1988)³

Nuo XIV amžiaus visi Valahijos ir Moldavijos romai turėjo vergų statusą, kuris buvo skyriamas į tris pagrindines kategorijas: karūnos arba princo vergai, vergai, priklausantys vienuolynams ir bajorų vergai. Karūnos vergai atnešė pelno per mokėsčius, kuriuos privalėjo mokėti. Apskritai, jų padėtis buvo geresnė, nei vergų, priklausančių vienuolynams arba bajorams, nors žmonės dažnai pereidavo iš vienos kategorijos į kitą. Atskira vergų kategorija Moldavijoje buvo "princesės vergai": romai, priklausantys tikai princo žmonai.

Vergai, priklausantys vienuolynams dažniausiai tokiais tapdavo, kaip juos tiems padovanodavo princas arba bajorai. Vergų dovanos, suteikiamos bajorų buvo gausesnės, nei princų. Vienuolynai stengėsi turėti labai daug vergų, gautų įvairiais būdais, ir šis kiekis taip pat augdavo, kai romų vergai susituokdavo su laisvais vyrais ir moterimis. Pagal taisykles, šie žmonės, kaip ir jų palikuonys taptadavo vergais. XVII ir XVIII amžiuose pavergimas per vedybas buvo palyginti įprastas dalykas.

Nepriklausomai nuo šių trijų kategorijų, romų vergai taip pat buvo dalijami į kelias kitas, priklausomai nuo jų užsiemimų, gyvenimo būdo, ir pan. Pirmą (ir didžiausią) kategoriją sudarė *vătrași* arba namų vergai (dažniausiai priklausantys bajorams arba vienuolynams). Jie užsieminėjo namų ruošos darbais, žemdirbyste, įvairiais rankdarbiais, muzika. Daugybė jų asimiliavosi, pamiršę gimtąją kalbą, ir buvo praktiškai neatskyriami nuo rumunų valstiečių. Kitą kategoriją sudarė taip vadinami *lăieși*. Jie priklausė privatiems šeimininkams, panašiai, kaip princo vergai keliavo per šalį, turėdami išmokėti tam tikrą mokėstį savo šeimininkams. Kai šeimininkui jų prireikdavo, jie turėjo paklusti. Panašus buvo ir *rudari/ aurari*, dirbusių aukso kasyklose kalnose, statusas. (Viorel Achim: 2004, 31 – 34, Marushiakova, Popov: 2000, 99 - 103)

² Citata iš Mariana Sandu: Romii din România - Repere din istorie, București, 2005, psl.5

³ Citata iš Mariana Sandu: Romii din România - Repere din istorie, București, 2005, psl. 6

Bukovinos ir Transilvanijos regionuose vergija buvo panaikinta XVIII amžiuje Josepho II, tačiau šis nutarymas buvo sunkiai įgyvendinamas, kadangi dauguma vergų turinčių bajorų teigė, kad vergija romams yra geriausia. (Viorel Achim: 1998)⁴

Romų vergijos panaikinimui reikėjo socialinės reformos, trūkusios daugiau nei 20 metų. 1839 metais buvo panaikintas santuokos draudimas, galiojantis ypač rumunų moterims, o 1844 m. buvo uždrausta nutraukti santuoką tarp vergo ir laisvo žmogaus. Tokiu būdu vergas tapdavo laisvu žmogumi ir turėjo išmokėti kompensaciją savo šeimininkui. Jeigu vergas neturėjo pakankamai lėšų, galėjo prašyti paskolos iš bažnytinių pajamų. Vaikai, gimę iš vergų ir laisvų žmonių santuokos, buvo laisvi.

Pirmasis vergiją panaikinantis įstatymas buvo priimtas Valahijoje 1843 kovo 22 dieną. PO kelių metų 1847 vasario 11, valdovo Gheorghe Bibescu rekomendacija, buvo priimtas įstatymas, pagal kurį romų vergai, priklausantys katedroms, vyskupams, vienuolynams, bažnyčioms ar bet kurioms kitoms viešoms institucijoms, tapdavo laisvi. Kompensacija įstatyme nebuvo nurodyta. Moldovoje 1844 sausio 31 valdovo Mihai Sturza buvo pasiūlytas ir priimtas įstatymas, išlaisvinantis vienuolynų ir bažnyčių romus. Pajamos, surinktos iš išlaisvintų vergų mokamų mokėsių buvo naudojami išsipirkti vergus iš privačių asmenybių. 1844 m. vasario 14 buvo priimtas įstatymas, pagal kurį visi valstybei priklausantys vergai buvo išlaisvinti ir gavo tokias pat teises, kaip visi kiti piliečiai. (Viorel Achim: 1988, p. 85)

Barbu Știrbei, naujas Valahijos valdovas, po revoliucijos 1848, taip pat parodė interesą romų vergijai. 1850 22 karalius priėmė įstatymą, pagal kurį bvo draudžiamą išskirti romų šeimas dėl pardavimo arba dovanojimo. Šis įstatymas taip pat draudė privačių asmenų prekybą romų vergais. Kai kalbaėjo apie nuo vienos iki trijų šeimų, šeimininkas privalėjo pranešti valstybei, kuri iškarto nusipirkdavo ir išlaisvindavo vergus. Kitais metais buvo priimtas kitas įstatymas, pagal kurį valstybė galėjo išpirkti vergus, kurie buvo mušami šeimininkų. 1865 vasario 20 romų pavergimas privačiais asmenimis buvo panaikinta, o šeimininkai gavo po dešimt auksinių monetų už kiekvieną išlaisvintą vergą. Moldovoje, valdovo Girgore Alexandru Ghica nurodymu, Petre Mavrogheni ir Mihai Kogălniceanu pateikė dokumentą, kuris panaikino paskutinės romų vergų (privačių) vergiją. Šis įstatymas buvo ratifikuotas 1855 gruodžio. Šeimininkai gavo po 8 auksinių monetų kompensaciją už kiekvieną šaukštų gamintoją ir vātraši ir po 4 auksines monetas už lāieši. Vergai buvo išlaisvinti, tačiau valstybė nesuteikė romams nei žemės, nei reikiamų žemdirbystės įrankių, nors legaliai jie buvo asimiliuoti valstiečiai ir mokėjo mokėsius. Tokiomis sąlygomis romai

⁴ Citata iš Mariana Sandu: Romii din România - Repere din istorie, București, 2005

turėjo ir toliau dirbti savo šeiminkų žemėje, dėl ko jų padėtis nelabai pasikeitė. Dėl Alexandru Ioan Cuza'o 1864 metų reformos, kai kurie romai gavo žemės ir tapo žemvaldžiais. Po vergijos panaikinimo iki XX amžiaus pradžios matoma demografinė mažų romų grupių migracija, dažniausiai link centrinės ir vakarų Europos ir Rusijos. Gana didelės romų grupės tuo metu išvyko į Amerikas, Australiją ir Pietų Afriką. (Petcuț: p.22-23)

Kai susiformavo Rumunijos valstybė, romų skaičius žymiai išaugo dėl didelio kiekio romų, gyvenančių Transilvanijoje (kur jie nebuvo vergai) ir Besarabijoje. Nepaisant to, 1930 metų gyventojų surašyme tik 1.5% visų gyventojų įvardijo save kaip romus. 1944 metais anot Ion Chelcea, romų skaičius Rumunijoje buvo 525 000. (Petcuț: p. 23)

Dauguma tradicinių amatų buvo palikta dėl modernizacijos procesų, dėl to prekeiviai perėjo prie tekstilės gamybos.

Tarpukario metu prasidėjo romų emancipacijos procesas, ir atsirado individų, nesigėdijančių pripažinti savo romų tapatybę. Atsirado socio-profesinių organizacijų, tokių, kaip Rumunijos čigonų asociaciją, įkurta Popp-Șerboianu 1933 Bukareste. Jų tikslas buvo: romų raštingumo kelimas; knygų, skritų romų istorijai, leidimas; romų universiteto ir nacionalinio romų muziejaus įkurimas; organizuoti romų įdarbinimo kursus; sėslus romų gyvenimo būdas; "apskryčių tarybų" ir "vyresniųjų tarybų", kurie spręstų gynčus tarp romų asmenų, įkurimas. (V. Achim: 1998, p. 128-129) G. A. Al-Lăzurică, romų rašytojas ir poetas, kartu su Șerboianu, paliko asociaciją ir įkūrė Visuotinę Rumunijos romų sąjungą. Kongresas (1933 spalio 8) išrinko Lăzurică į valdančiąją tarybą ir prezidento postą. to the Management Committee and as President. Garbės pirmininku tapo garsus muzikantas Grigoraș Dincu.

2.8 Romai Lietuvoje

Kaip teigia Vytautas Žilevičius (.V. Toleikis, 2001 m., 9 p.), į Lietuvą romai atkeliavo XV amžiaus viduryje per Lenkiją ir Baltarusiją. Tai rodo gausūs tų dviejų kalbų, ypač lenkų, skolinių Lietuvos romų kalboje. 1501 metais Lietuvos didysis kunigaikštis ir Lenkijos karalius Aleksandras Vilniaus pilyje pasirašė privilegiją, kuria romams suteikė teisę laisvai kilnotis iš vienos vietos į kitą ir turėti savivaldą su išsirinktu vyresniuoju. Vėliau stengtasi romus sėslinti. Jie turėjo mokėti mokesčius, kuriuos rinko ir iki XIX amžiaus pabaigos valdė bajorų skiriamas vyresnysis.

XVI–XVIII amžiuje Europoje egzistavo unikalus reiškinys – romų vyresniųjų institucija. Lenkijos ir Lietuvos valstybėje vyresniusius skirdavo karalius ir Lietuvos didysis kunigaikštis. Vyresnieji buvo savotiški tarpininkai tarp valdžios ir romų bendruomenės. Lenkijos istorikas Lechas Mrozas yra nustatęs 17 romų vyresniųjų, kurie valdė XVII–XVIII

amžiuje. Lenkijoje romai rinko savo karalius. Romų muziejuje Tarnove (Lenkija) eksponuojamos XX amžiaus pradžios afišos, kviečiančios į „čigonų karaliaus rinkimus“.

Romų vyresnieji buvo bendruomenių lyderiai, nuo senų laikų vadinami baronais. Žodis baronas kilęs iš čigoniško žodžio „baro“, reiškiančio „didelis“. Barono autoritetas buvo neginčijamas, jo įsakas – paskutinis. Todėl romų bendruomenės – taborai – buvo labai vieningos, lengvai valdomos.

Žodis „taboras“ verčiamas „kartu klajojančių čigonų grupė“. Dažniausiai tai didelė šeima, giminė. Pradėjus gyventi sėsliai, bendruomenės struktūra išliko. Pietų Europos šalyse barono statusas egzistuoja iki šiol. Lietuvoje baronų nėra, tačiau kartais baronais romai vadina gyvenančius pasiturintčiai, sugebančius valdyti, prisiimti tam tikrą atsakomybę vyrus. XIX amžiuje kilmingieji (bajorai) samdydavo romus arklių prižiūrėtojais ir jaunų arklių prajodinėtojais. Lietuvą okupavus carinei Rusijai, dauguma romų išvyko svetur. Tie, kurie liko, vertėsi žemdirbyste, amatais, ypač kalvyste, arklių prekyba, moterys – būrimu, elgetavimu. XIX a. septintajame dešimtmetyje į Lietuvą atvyko romų iš Rumunijos ir Vengrijos. Iki Antrojo pasaulinio karo Lietuvos romų gyvenimo būdas mažai keitėsi. Ketvirtajame XX amžiaus dešimtmetyje pastebėtas romų polinkis į sėslumą: Kaune, Panevėžyje, Alytuje ir kitur jie pirko ar statėsi namus, vaikai lankė pradžios mokyklas. Visi romai tuomet turėjo Lietuvos pilietybę ir pasą

2.9 Romų persekiojimais Europoje

Romų persekiojimais Europoje prasidėjo šešiolikto amžiaus pradžioje, tačiau labiausiai romai buvo persekiojami per Antrąjį pasaulinį karą (1939 – 1945) valdant Adolfui Hitleriui. Engimo politika prasidėjo gerokai seniau, o grynosios Arijų rasės idėja turėjo pagrindinį vaidmenį. Palaipsniui buvo išvystyta visa ideologija apsaugoti vokiškąją rasę nuo maišymosi su kitais, nešvariais, žmonėmis. Vokiečių valdžia link to žengė pirmuosius žingsnius 1933-aisiais. 1936 – 1937-ais buvo įkurtas specialus Rasinės Higienos Tyrimų Institutas (*Research Institute for Racial Hygiene*). Jo direktorius Robertas Ritteris paskelbė, jog romai yra „pirmykštės būtybės“ neturinčios individualumo, istorijos ir kultūros. Jis rekomendavo, jog šiems būtų uždrausta (naudojant specialius metodus, įskaitant chirurginius) susilaukti palikuonių ir tokiu būdu „grynoji rasė“ palaipsniui būtų nuo jų valoma. Dar daugiau – buvo uždraustos mišrios santuokos.

Kaip bebūtų, mes neturėtume klaidingai manyti, jog romų persekiojimais buvo reikšmingi tik Hitlerio politikoje. Pradžioje šios politikos kūrimo buvo surūšiuotos trys romų

grupės. Pirmoji buvo “etniškai grynai klajokliai romai ” - į juos buvo žvelgiama labiau pozityviai ir jiems buvo suteiktas tam tikras laisvės lygis. Vis dėlto, Rasinės Higienos Tyrimų Instituto atstovai sutiko su istoriniu faktu, jog romai atkeliavo iš Indijos ir dėl to galėtų būti laikomi Arijais, tačiau jie teigė, jog pakeliui iš Indijos į Europą jie sudarė santuokas su kitų rasių atstovais, todėl tapo “purvina maišyta rase.” Antroji grupė buvo maišytos kilmės romai. Priemonės prieš juos buvo itin žiaurios. Jiems jokių būdų nebuvo leidžiama turėti vaikų, kadangi vokiečių tautos “teršimas” negalėjo tęstis. Trečioji grupė buvo sudaryta iš ne čigoniškosios kilmės žmonių, tačiau jie užsiėmė klajokliniu gyvenimo būdu visai kaip romai. Šie žmonės buvo paskelbti “asocialiais” (žmonės, kurie negali normaliai gyventi visuomenėje kaip kiti jos nariai). Tai buvo žmonės, neturintys nuolatinio darbo ar dirbantys savarankiškai. Tokiu būdu, net menininkai ir muzikantai, kurie užsidirbo pragyvenimui judėdami iš vienos vietos į kitą, atsidūrė pavojuje.

Visi, papuolę į šias kategorijas, kartu su žydais buvo izoliuoti ir siunčiami į specialiai sukurtas koncentracijos stovyklas. 1942-aisiais virš dešimt tūkstančių romų buvo išvežta į Aušvico (*Auschwitz-Birkenau*) koncentracijos stovyklą. Romai iš vokiečių užimtų teritorijų irgi buvo išsiųsti į koncentracijos stovyklas, nes buvo kaltinami esant tų šalių šnipais. Nuo 1943-ųjų vasario iki 1944-ųjų vasaros romai iš Vokietijos, Austrijos, Bohemijos, Moravijos, Nyderlandų, Belgijos, šiaurinės Prancūzijos, Lenkijos, Sovietų Sąjungos ir kitur, buvo deportuojami į Aušvico stovyklą. Sąlygos stovyklose buvo nežmogiškos – žmonės buvo laikomi užrakinti, tarsi būtų labiau mirę nei gyvi. Jie buvo pasmerkti badui, epidemijoms ir ligoms. Blogiau nei tai, buvo tik dujų kameros, kur buvo žudomi žydų ir romų kaliniai. Beveik devyniolika tūkstančių trys šimtai romų buvo nužudyta Aušvico stovykloje, o 1944-aisiais nuo rugpjūčio antros iki trečios dienos, kuomet kilo grėsmė, jog artinasi Sovietinė armija, vokiečiai dujų kameroje nužudė du tūkstančius devynis šimtus romų.

Pasak skirtingų tyrimų duomenų nuo 250 000 iki 500 000 romų tapo nacių genocido aukomis. Šis genocidas yra vadinamas holokaustu (romų kalboje - *Porrajmos*), jo aukos pagerbiamos tarptautinę romų dieną – balandžio 8-ąją.

Lietuvoje, romai holokaustą išgyveno skausmingiausiai. Daugiau nei penki šimtai romų buvo nužudyta, tai reiškia – kas trečias Lietuvoje gyvenęs romas. Romai buvo laikomi antrarūšiais piliečiais. Daugiau nei tūkstantis romų po laikino sulaikymo Lietuvoje, buvo išsiųsti į darbo stovyklas Vokietijoje ir okupuotoje Prancūzijoje. Kaip bebūtų, dauguma iš jų po karo grįžo į Lietuvą, teigdami, kad čia yra jų gimtinė.

Represijos prieš romus buvo stipriausios 1942-aisiais Lietuvą okupavus Trečiajam reichui, kuomet jie buvo masiškai suimami ir deportuojami, tačiau pirmi nužudymai prasidėjo pirmaisiais karo metais. Dauguma romų buvo nužudyti Pravieniškių darbo stovykloje (vienu atveju, apie penkiasdešimt romų – daugiausiai vyresnio amžiaus ir vaikai – buvo sušaudyti dėl to, kad nebuvo naudingi fizinio darbo užduotyse), taip pat romai buvo žudomi Kirtimuose, Kaune ir Paneriuose. Per nacių okupacijos laikotarpį nemažiau nei penki šimtai romų buvo nužudyti – kas trečias Lietuvoje gyvenęs romas.

2.10 Romų Europoje pasiskirstimas

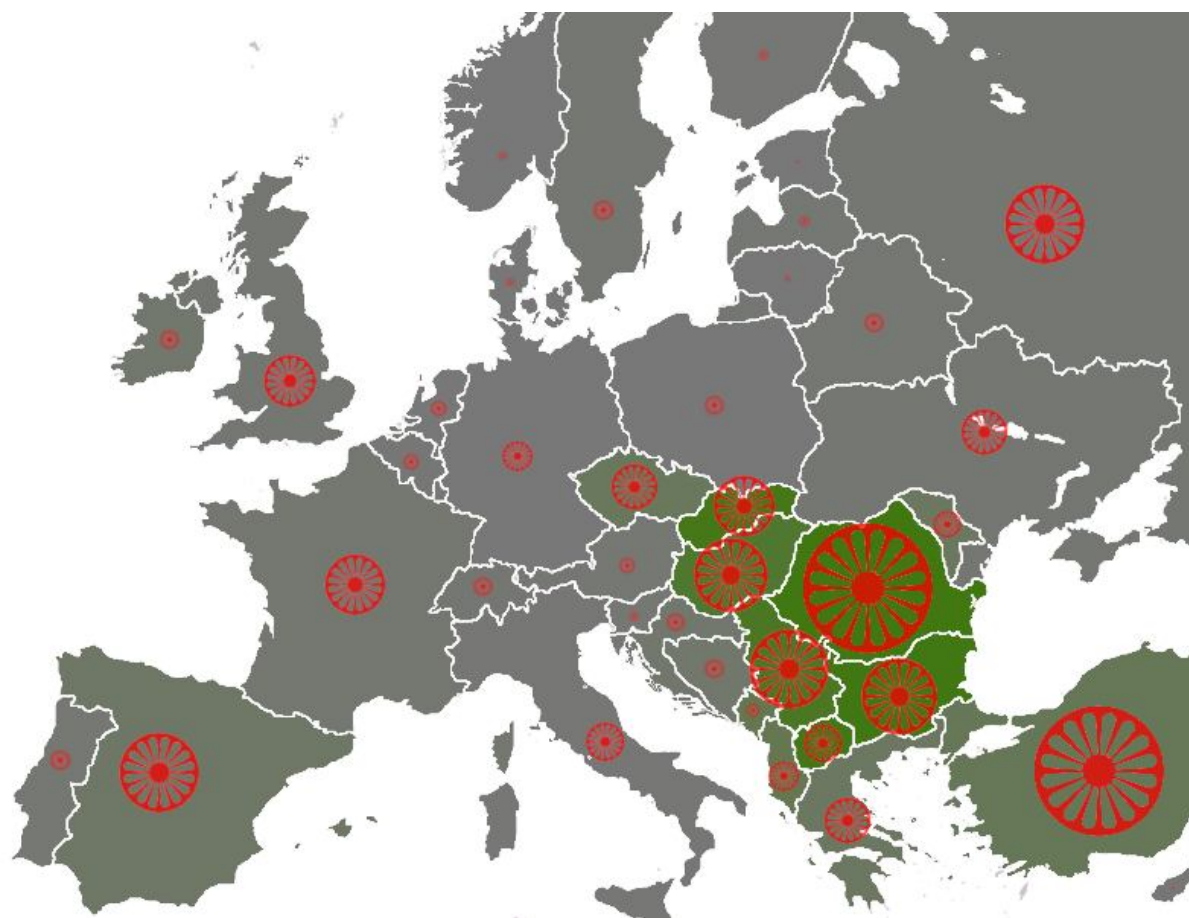
Daugumoje Europos sąjungos narių šalyse Romų skaičius skiriasi tarp oficialios statistikos ir ekspertų duomenų. Priežastys šito fenomeno yra skirtingos ir mes nenorėtumėm akcentuoti jų čia. Mes panaudosim Europos Tarybos statistinius duomenis. (http://www.coe.int/t/dg3/romatravellers/default_en.asp):

(atnaujinta: 2010-09-14)	Šalies gyventojų skaičius	Oficialūs skaičiai	Minimalus vertinimas	Maksimalus vertinimas	Vidurkis	% nuo bendro gyventojų skaičiaus
Europos šalis	(2009 liepa)	(paskutinis surašymas)	(šaltinis išnašose)	(šaltinis išnašose)		(nuo vidurkio)
<i>Turkija</i>	71 892 807	4 656 (1945)	500 000	5 000 000	2 750 000	3,83%
<i>Rumunija</i>	22 246 862	535 140 (2002)	1 200 000	2 500 000	1 850 000	8,32%
<i>Rusijos Federacija</i>	140 702 094	182 617 (2002)	450 000	1 200 000	825 000	0,59%
<i>Bulgarija</i>	7 262 675	370 908 (2001)	700 000	800 000	750 000	10,33%
<i>Ispanija</i>	46 157 822	Nėra duomenų	650 000	800 000	725 000	1,57%
<i>Vengrija</i>	9 930 915	190 046 (2001)	400 000	1 000 000	700 000	7,05%
<i>Serbija (be Kosovo)</i>	7 334 935	108 193 (2002)	400 000	800 000	600 000	8,18%
<i>Slovakijos Respublika</i>	5 455 407	89 920 (2001)	400 000	600 000	500 000	9,17%
<i>Prancūzija</i>	64 057 790	Nėra duomenų	300 000	500 000	400 000	0,62%
<i>Graikija</i>	10 722 816	Nėra duomenų	180 000	350 000	265 000	2,47%
<i>Ukraina</i>	45 994 287	47 917 (2001)	120 000	400 000	260 000	0,57%
<i>Jungtinė Karalystė</i>	60 943 912	Nėra duomenų	150 000	300 000	225 000	0,37%
<i>Čekijos Respublika</i>	10 220 911	11 718 (2001)	150 000	250 000	200 000	1,96%

<i>Makedonija</i>	2 061 315	53 879 (2002)	135 500	260 000	197 750	9,59%
<i>Italija</i>	59 619 290	Nėra duomenų	110 000	170 000	140 000	0,23%
<i>Albanija</i>	3 619 778	1261 (2001)	80 000	150 000	115 000	3,18%
<i>Moldovija</i>	4 324 450	12 280(2004)	15 000	200 000	107 500	2,49%
<i>Vokietija</i>	82 400 996	Nėra duomenų	70 000	140 000	105 000	0,13%
<i>Portugalija</i>	10 676 910	Nėra duomenų	40 000	70 000	55 000	0,52%
<i>Bosnija ir Hercegovina</i>	4 590 310	8 864 (1991)	40 000	60 000	50 000	1,09%
<i>Švedija</i>	9 276 509	Nėra duomenų	35 000	50 000	42 500	0,46%
<i>Belarusija</i>	9 685 768	Nėra duomenų	10 000	70 000	40 000	0,41%
<i>Nyderlandai</i>	16 645 313	Nėra duomenų	32 000	48 000	40 000	0,24%
<i>"Kosovas"</i>	2 542 711	45 745 (1991)	25 000	50 000	37 500	1,47%
<i>Lenkija</i>	38 500 696	12 731(2002)	15 000	60 000	37 500	0,10%
<i>Airija</i>	4 156 119	22 435 (2006)	32 000	43 000	37 500	0,90%
<i>Kroatija</i>	4 491 543	9 463 (2001)	30 000	40 000	35 000	0,78%
<i>Šveicarija</i>	7 581 520	Nėra duomenų	25 000	35 000	30 000	0,40%
<i>Belgija</i>	10 414 336	Nėra duomenų	20 000	40 000	30 000	0,29%
<i>Austrija</i>	8 205 533	Nėra duomenų	20 000	30 000	25 000	0,30%
<i>Montenegras</i>	678 177	2 826 (2003)	15 000	25 000	20 000	2,95%
Europos šalys	Šalies gyventojų skaičius	Oficialus skaičius	Minialus vertinimas	Maksimalus vertinimas	Vidurkis	% nuo bendro gyventojų skaičiaus (nuo vidurkio)
(atnaujinta: 2009-08-03)	(2009 liepa)	(paskutinis surašymas)	(šaltinis išnašose)	(šaltinis išnašose)		
<i>Latvija</i>	2 245 423	8 205 (2000)	13 000	16 000	14 500	0,65%
<i>Suomija</i>	5 244 749	Nėra duomenų	10 000	12 000	11 000	0,21%
<i>Norway</i>	4 644 457	Nėra duomenų	4 500	15 700	10 100	0,22%
<i>Slovėnija</i>	2 007 711	3 246 (2002)	7 000	10 000	8 500	0,42%
<i>Denmark</i>	5 484 723	Nėra duomenų	1 000	10 000	5 500	0,10%
<i>Lietuva</i>	3 565 205	2 571 (2001)	2 000	4 000	3 000	0,08%
<i>Gruzija</i>	4 630 841	1 744	2 000	2 500	2 250	0,05%

		(1989)				
<i>Azerbaidžanas</i>	8 177 717	Nėra duomenų	2 000	2 000	2 000	0,02%
<i>Armėnija</i>	2 968 586	Nėra duomenų	2 000	2 000	2 000	0,07%
<i>Kipras</i>	792 604	560 (1960)	1 000	1 500	1 250	0,16%
<i>Estija</i>	1 307 605	584 (2009)	1 000	1 500	1 250	0,10%
<i>Liuksemburgas</i>	486 006	Nėra duomenų	100	500	300	0,06%
<i>Andora</i>	72 413	Nėra duomenų	0	0	0	0,00%
<i>Islandija</i>	304 367	Nėra duomenų	0	0	0	0,00%
<i>Lichtenšteinas</i>	34 498	Nėra duomenų	0	0	0	0,00%
<i>Malta</i>	403 532	Nėra duomenų	0	0	0	0,00%
<i>Monakas</i>	32 796	Nėra duomenų	0	0	0	0,00%
<i>San Marinas</i>	29 973	Nėra duomenų	0	0	0	0,00%
<i>Iš viso Europoje</i>	824 827 713		6 395 100	16 118 700	11 256 900	1,36%
<i>Europos Sąjungos zona</i>			4 359 100	7 456 500	5 907 800	1,18%
<i>Europos Tarybos zona</i>			6 360 100	15 998 700	11 179 400	1,37%

Romų grupės skirtingose šalyse



2.11 Romų kalba

Romų kalba vadinasi Romanes. Ji nagrinėjama jau nuo 16 amžiaus. Esminė šio susidomėjimo priežastis – Romų kalba ir visi Romų dialektai nukreipia senovinės bendros kalbos, kilusios iš Šiaurės Indijos ir susijusios su Sanskritu, link. Aukščiau mes jau aprašėme ryšį tarp Romų istorijos ir kalbos. Laikui bėgant, dėl Romų migracijos įtakos Romų kalbai turėjo aplinkiniai gyventojai ir jų kalbos, tokios kaip: Armenų, Persų, Graikų, Slavų ir kt. (Pamporov, 2006 m.; Liegeois: 1994 m., p. 41 – 44). Pagrindinis klausimas tiriant Romų kalbas yra šios kalbos standartizavimas. Daugelis Romų kalbos lingvistų dirba šia linkme: Bernard Gilliat Smith, Ian Hacock, Yaron Matras, Victor Friedman, Marcel Courtiade ir kt. Pagrindinė Romų kalbos standartizavimo priešinimosi priežastis yra ta, kad kai kurie mokslininkai užtikrina, jog nuo to galėtų nukentėti romų kalbos savitumas (Romanipe), o taip pat ir net pačių romų identitetas (Pamporov, 2006 m., p. 67 – 69).

Bulgarijoje Yashar Malikov bandė standartizuoti Romų kalbą Sofijos Yerlii grupės dialekto pagrindu, kuris yra plačiai paplitęs visoje Bulgarijoje. Kitu metodu dirbo Savcho Savchop. Jis bandė panaudoti standartizavimo pagrindu imti Yerlii dialektą iš kitų šalies kraštų - Sliven ir rytų Bulgarijos. Du šie bandymai konfrontuoja su Hristo Kyucukov teorija, kuri susieta standartizuoti kalbą su Kaldarshi dialektu (Pamporov, 2006 m., p. 67 – 69), kuris nėra taip populiarus Bulgarijoje, bet paplitęs visoje vakarų ir centrinėje Europoje, kas savo ruožtu sudaro sąlygas Romų kalbos standartizavimo pagrindams vakarų Europoje.

Tuo pačiu laiku yra daug šalių kur Romų tautybės žmonės nekalba Romani kalba. Pvz., Bulgarijoje daugelio Romų gimtosios kalbos yra Bulgatrų, arba Turků, arba Rumunų. Lentelėje galima susipažinti su šia statistika. (Romai Bulgarijoje, 2008 m., p.13)

2.12 Romų religija

Vienas iš plačiai paplitusių mitų apie romus yra tas, kad romai nėra tikintys, geriausiai atveju jų religingumas pasižymi tik iš išorės arba yra tik demonstruojamas, norint išvengti konfliktų su kaimynystėje gyvenančiomis kitų tautybių bendruomenėmis. Šitą mitą patvirtina ir kai kurie mokslininkai: "Čigonai nepriklauso tam tikrai religijai... Jie krikščionys tarp krikščionių, musulmonai Turkijoje, ir jei egzistuotų Judėjų karalystė, jie taptų žydais". (Kogalnitchan 1840m. p.27). "Jie keičia savo religiją kartu su šalimis. Jie krikščionys - krikščionių teritorijoje, musulmonai musulmonų teritorijoje, protestantai tarp protestantų. (Popp-Serboianu 1930 m., p. 62). Tokios koncepcijos, pagal Eleną Marushiakovą ir Vesselin Popov, laikosi ne vien mokslininkai, bet ir tautos, kurių teritorijose apsigyveno romai. (Marushiakova, Popov 1993 m., p. 159-160). Egzistuoja trys šio fenomeno priežastys.

Pirma – klaidinga išvada, kad romai yra netikinti tauta. Šios išvados pagrindas yra tas, kad romai neturi savosios (Romani) religijos. Iš tikrųjų, ilga kelionė iš Indijos iki Europos privertė romus greitai prarasti tradicinę Indijos religiją ir tuo pačiu priimti tų imperatorių ir žmonių religijas, kur jie atsidurdavo. Iš tikrųjų, neegzistuoja romų religijos šitame kontekste, bet sutapatinimas tautybės ir religijos prarado savo aktualumą prieš daugelį amžių, nuo tų laikų, kai atsirado monoteistinės religijos (pvz. krikščionybė arba islamas).

Antra - klaidinga išvada, kad romų tikėjimas yra apsimestinis arba prisitaikėliškas, nes jie lengvai keičia tikėjimą ir dažnai sujungia ortodoksu, katalikų ar musulmonų religijų elementus savo švenčių metu. Du labai svarbūs faktai liko nepaminėti: viena vertus, nėra labai didelių teologinių skirtumų krikščionių tarpe (tarp ortodoksu, katalikų ar protestantų), antra vertus romai ilgai priklausė skurdžiausiam bendruomenių sluoksniui. Griežtas teologinis religijos sluoksnis buvo neaiškus romams, todėl jie apsiribojo esminėmis

dogmomis (greičiau tai buvo pasaulio pažinimas negu religijos aspektas): ar tikėti vienu Dievu, ar jų turėtų būti daugiau; iš kur atsirado pasaulis, žmogus ir t.t. Čia nėra didelio skirtumo. Visai kita – tai tradicijų klausimas: sunku patikėti, kad paprastas žmogus galėtų domėtis ar Sūnus atsirado tik Tėvo pagalba arba ir Tėvo ir Šv. Dvasios pagalba. Tai paaiškina, kodėl kai kurie žmonės taip lengvai pakeičia tikėjimą pasikeitus politinėms sąlygoms (ypač neturintis savo šalies, norintis įteisinti savo tradicijas). Pakanka prisiminti Albanijos ir Bosnijos gyventojų atsivertimą į Islamą. Kitas pavyzdys – Antrojo Bulgarijos Kunigaikštystės laikais šalies dvejojimas dėl religijos pasirinkimo: stačiatikiai ar katalikai (Kolev, 2002 m.).

Pastovus gyvenamosios vietos ir kultūrinės aplinkos keitimas, t.y. gyvenimas klajojant, nulėmė Romų sąlyginai lengvą monoteistinės religijos keitimą į kitą ir tuo pačiu skirtingų religijų elementų naudojimą papročiuose ir tradicijose. Romams tikėjimas yra svarbesnis už Dievo vardą ar tikėjimo būdą. Tuo pačiu metu religijos keitimas ir skirtingų religijų elementų papročiuose ir tradicijose sujungimas būdingas visoms romų grupėms. Tai yra ganėtinai populiarui Bulgarijos *Yerlii* romų grupėje, bet tuo pačiu metu kitų dviejų didelių romų grupių tarpe: *Rudari* ir ypač *Kaldarash,i* tai yra išimtis (Kolev, 2002 m.).

Trečia – bendras klaidingas požiūris sutapatina tikėjimą ir tikybę. Nors šie du apibrėžimai absoliučiai skirtingi. Religingumas slepia savyje kelis skirtingus antgamtinių dalykų kultūrinių tyrinėjimo metodų ir religija yra vienas iš jų. Daugelis kitų praktikų (pvz. būrimas) egzistuoja lygiagrečiai su religija. Jie yra susieti su religija, bet jie nėra jos dalis (dėl dažno prieštaravimo tam tikriems religijos dogmoms, religija dažnai atsisako jų). Šios „lygiagrečios praktikos“ dažnai vaidina svarbų vaidmenį Romų tarpe. Tas jų vaidmuo romams yra daug svarbesnis, lyginant su kitom tautom. Galima pasakyti, kad savotiškai jie atimą iš svarbiausios praktikos – dalį religijos teritorijos, ypač kai mes kalbame apie abstrakčias dogmas. Tokiu būdu jie padidina monoteistinės religijos keitimo į kitą lengvumą (Kolev, 2002 m.).

Nenorėjimas atsižvelgti į tai kokį vaidmenį vaidina romų gyvenime „lygiagrečios praktikos“ (ypač būrimas ir *vrachuvane*) ir neteisingas identifikavimas religijos ir religingumo, sudaro klaidingą nuomonę, kad romai nėra religingi (Kolev, 2002 m.).

Trys šios priežastys leidžia padaryti vienintelę išvadą: romų kultūros nežinojimas formuoja klaidingą požiūrį į romų religingumą.

Remiantis aukščiau išdėstytomis mintimis, galime apibūdinti esmines romų religingumo ypatybes, nes jos glaudžiai susijusios ir atsispindi romų švenčių tradicijose.

1. Romai tiki Dievu. Dievo termino *O'Devel* ar *Devla Romanes* buvimas romų kalboje patvirtina šį teiginį. Asmeninis, beveik intymus – be kunigo tarpininkavimo - kreipimasis į Dievą yra labai būdingas romų dvasingumui, pvz. kreipimasis "*Shukar Devla*" („Mielas Dieve, „Gražusis Dieve“) apdainuojamas jų *Drandari* dainose. Pagarba Dievui taip pat yra išreiškiama žodžiais „*Bareyra Devla*" ("Didysis Dieve").

Kitas romų gilaus tikėjimu Dievu įrodymas yra tas, kad Jis – Dievas - minimas romų pasakose. Ir kai kuriose netgi pagrindinis veikėjas.

2. Romų religingumo žemiškumas yra kitas būdingas bruožas. Dievas, būtent kaip dangiška būtybė, nedomina romų. Ne vienoje iš romų pasakų, legendų ar dainų Dievas nėra parodytas kaip dangiška būtybė. Paprastieji mirtingieji, t.y. skurdūs ir neišsilavinę romai, nekreipia dėmesio į šį faktą. Žymiai svarbiau jiems Dievo vaidmuo atstovaujant jiems paskutinė teismo instanciją, garantuojančią teisybę ir teisingumą. Toks Dievas įsikiša į žmonių reikalus tik tuo atveju, kai jiems reikalinga pagalba sunkioje situacijoje.

Ir tai nėra atsitiktinumas, kad apkaltintieji *meshere* (romų teismas – *Kris Romani*) turėjo prisiekti Dievo vardu: žmogus galėjo pameluoti kitam žmogui, bet jis niekad to nepadarytų kreipiantis į Dievą. Priesaika dėl nevogimo duodama visam kaimui irgi skaitoma Dievo vardu. Romams yra svarbiau, kad būtent pats Dievas, o ne jo antgamtinis buvimas yra paprasto žmogaus gyvenime.

Tai yra viena iš priežasčių kodėl Dievas veikia „krikščioniškai“ romų-musulmonų folklore (*Horohane-Roma*). Jie švenčia ne vien tik savo Islamo šventes (Bairamas), bet ir krikščionių šventes.

Faktas, kad dauguma romų arba netiki į pomirtinį gyvenimą arba nekreipia į tai dėmesio (žr. Marushiakova, Popov, 1993 m.) yra kitas romų žemiškojo religingumo bruožas.

3. Dar vienas romų žemiškąjį religingumą įrodantis bruožas yra pavadintas „romų religingas sinkretizmas“ (Marushiakova, Popov, 1993 m., p. 162). Šis terminas apibūdinamas kaip tendencija sujungti skirtingų religijų elementus (pvz., krikščionių ir musulmonų arba stačiatikių ir katalikų), taip pat ir atsivertimą į kitą religiją (pvz., Bulgarijoje atsivertimų atvejai tokie dažni, kad jau labai sunku nustatyti, kas priklauso *Horohane-Roma* ir kas priklauso - *Dassikane-Roma*).

Ne vien tik istorinės sąlygos nulėmė tokį rezultatą. Kita svarbi priežastis tokio romų religingumo - galimybė funkcionuoti ir po krikščionių ir po musulmonų „stogu“. Ir romai-krikščionys ir romai-musulmonai dažniau vardina Dievą **Devla**, o ne Jėzumi, Jahvė ar

Alachu. Vieni ir kiti mano, kad Dievas yra tas, kas padeda, tas nuo ko priklauso teisingumas ir bausmė. Trejybė, Jėzaus dualistinė savybė ir daugybė kitų abstrakčių teologinių ginčų – visa tai nuo paprasto romo minčių yra toli.

Faktiškai ne vien tik romai turi sinkretizmo savybių. Nemažai Lotynų Amerikos indėnų iki šiol garbina iki Kolumbo laikų turėtus dievus, bet tuo pačiu metu mano esant krikščionimis. Juolab šimtai knygų yra parašyta apie sinkretizmą tokių religijų tarpe kaip šintoizmas, budizmas ir krikščionybė japonų gyvenime.

Lietuvoje romų bendruomenė išpažįsta dvi pagrindines religijas - lietuvių (Litovska ir lotfŕtka) romai yra katalikai, o Kotliarai, kurie į Lietuvą atvyko daugiausia iš Moldovos tik po Antrojo pasaulinio karo yra stačiatikiai (ortodoksai). Taip pat yra keletas musulmonų šeimų.

2.13 Romų simboliai



Pirmasis pasaulinis romų kongresas, inicijuotas Romani Sąjunga organizacijos, įvyko 1971 m. balandžio 8 dieną Londone. Kongresas patvirtino romų vėliavą, himną, Tarptautinės romų dienos datą. Buvo nutarta, kad kasmet balandžio 8 dieną bus pagerbti visi romai – Holokausto aukos. Romų himnu tapo populiari daina „Dželem, dželem“ („Aš klajojau, aš klajojau“), sukurta serbo Žarko Jovanovič. Romų vėliava: raudonas 16 stipinų ratas mėlyname ir žaliame fone. 16 stipinų ratas, kaip paaiškėjo, Indijoje vadinamas chakra. Jis pavaizduotas vėliavoje kaip priminimas apie romų indišką kilmę ir apie ilgą kelią iš Indijos į Europą. Mėlyna ir žalia spalvos simbolizuoja dangų ir žolę, kurie asocijuojami su romų klajoklių praeitimi.

3. Marija ir Alicija: susitikimas, pakeitęs mokyklos pasaulį

Marija Montessori ir Alicija Hallgarten Franchetti yra dvi istoriškai svarbios asmenybės. Panašaus amžiaus (pirmoji gimusi Chiaravalle mieste 1870 metais, kita – Niujorke 1874 metais), jos buvo naujovių tyrimų ir “naujų” pedagogikos idėjų pasaulyje, ir išliko aktualiomis iki šių dienų. Šių išskirtinių moterų dėka vienos krypties devyniolikto amžiaus švietimo koncepcija, bendra ir priimtina iki beveik pat praeito amžiaus pabaigos, praranda savo aktualumą ir užleidžia vietą naujam kooperaciniam ir kūrybiniam mokytojo ir mokinio santykiui.

Ši revoliucija suformavo taip vadinamąjį Montessori metodą, iki šiol plačiai naudojamą viso pasaulio mokyklose. Bet nors mes žinome viską apie Mariją Montessori, jos žinomumas yra pasaulinis, jos susitikimo su Alicija Hallgarten bei su Montesca ir Rovigliano krašto kaimo mokyklomis istorija yra žinoma tik keliems mokslininkams bei tiems, kas domisi pedagogika.

Alicija persikėlė į Italiją su savo šeima. Čia ji ištekėjo už Leopoldo Franchetti. Ji nėra mokslininkė. Ji neturi specialaus mokslinio išsilavinimo, kaip Marija Montessori. Tačiau, ji yra moteris “keliautoja”, kuri keliauja po pasaulį ir itin domisi ūkininkų vaikų, kuriems skirta dirbti laukuose, o ne lankyti mokyklą, švietimo galimybėmis bei visą savo trumpą gyvenimą kovoja už tai, kad galėtų pasiūlyti jiems geresnę ateitį bei išsilavinimą.

Marija Montessori studijuoja Gamtos mokslus Romos Universiteto Matematikos, fizikos ir gamtos mokslų fakultete ir gauna diplomą 1892 metais. Toliau 1893 metais jai pasiseka dar labiau ir ji patenka į medicinos mokyklos trečią kursą. Mokyklą ji baigia 1896 metais su diplominiu darbu, kurio tema “*Klinikinis indėlis į haliucinacijų tyrimą antagonistiniame turinyje*”. 1897 metais ji dirbo Romos Universitete Psichiatrijos departamente kartu su Giuseppe Montesano.

Alicija Hallgarten buvo avangardo feministė. Jos feminizmas paskatino ją glaudžiai bendrauti su Aurelija Josz, Niguardos Žemės ūkio profesinės mokyklos Milane įkūrėja, su progresyviaja vokiečių feministe Malwida von Meysenburg, Fridricho Wilhelm August Froebel darbu, kurie gyliai palietė Baronėsę, mylėtoja, su Felicitas Büchner, kurios dėka 1909 metais ji pradėjo pirmąjį *Praktinio moterų gyvenimo edukacinį kursą* Montesca⁵ mieste. 1908 metais ji įkūrė kooperatyvą, siekdama pasiūlyti moterims

⁵ A. Scocchera, *Maria Montessori: una biografia intellettuale*; cfr. Opera Nazionale Montessori, *Maria Montessori: il pensiero il metodo*, vol. I, (Te) Lisciani & Giunti Editori 1993

profesines galimybes: Tela Umbra, dirbtuvių ir nedidelio audimo fabrikėlių, tikrą tų laikų socialinę įstaigą.

Socialinis moterų vaidmuo Marijai Montessori taip pat buvo artima tema. Baigusi mediciną, ji dalyvavo Moterų tarptautiniame kongrese, vykusiame Berlyne (1904 metais rugsėjį), kurio metu buvo kalbama apie moterų darbo sąlygas bei apie jų išnaudojimą ir žemus atlyginimus.

Marija Montessori buvo labai susidomėjusi vaikų su mokymosi sunkumais ar protine negalia gydymo tyrimu. Ji studijavo prancūzų fizikų Philippe Pinel, Jean Marc Itard ir Edouard Séguin darbus, ieškodama specifinių darbo su protinę negalią turinčiais žmonėmis metodų, lankėsi Bicêtre ligoninėje.

Lankydamasi Londone ji dar labiau susidomėjo Seguin'o protinę negalią turinčių vaikų gydymu ir Itard'o stebėjimo metodu, kuris jai buvo tikros mokslinės pedagogikos pradžia.

Ji suvokia, kad su protinius sutrikimus turinčiais vaikais susijusi problema yra vienodai medicininio ir socialinio pobūdžio, o gal net pedagoginio. Jų simptomai atskleidžia jų psichinio vystymosi nepakankamumą.

1800-aisiais vyko aktyvios diskusijos apie tikrąją socialinės pedagogikos edukacinę funkciją bei apie socialinį mokyklų vaidmenį. Marijai Montessori buvo aišku, kad vaikams, kurie turi degeneracinių požymių, reikalingas "specialus" lavinimas. Ji taip pat pabrėžė specifinės mokytojų psichologinio lavinimo ir paruošimo programos poreikį.

Jos pranešimas Turino Kongreso metu pradėjo "pedagoginį kelią" remiant vaikus ir tapo tikra "socialine tema". Po Pedagoginio Turino kongreso ji pradėjo organizuoti Romoje konferencijas moterims mokytojoms apie protinius sutrikimus turinčių vaikų lavinimą. Pirmieji kursai, kuriuos ji asmeniškai vedė 1900 – 1901 metais, pavirto į Scuola Magistrale Ortofrenica. (Ortofrenica mokyklą)

Alicija Hallgarten turėjo intenciją, kuri kilo iš jos praktinės patirties ir iš jos, kaip filantropės, patirties, kuomet ji lankydavosi Niujorko lūšnose kartu su jos dėde Čarlzu, socialiai atsakingu Amerikos bankininku. Ji pastebėjo, kad ūkininkų vaikai nėjo į mokyklą ir kad jų tėvai neatrodė, kad dėl to pergyventų. Ūkininkai tėvai buvo įsitikinę, kad jų vaikams reikia praktinio ugdymo, kurį jiems duodavo šeima.

Būdama Londone ji sužinojo apie Lucy Latter, kuri vystė naują pedagoginį požiūrį,

paremtą gamtos stebėjimu ir daržininkyste, eksperimentus. Bet labiausiai ji suartėjo su Naująja Mokykla, įkurta 1889 metais Sesilės Reddie Abbotsholme mieste, Derbyshire. Tai buvo mokykla skirta naujam viduriniam sluoksniui, akcentuojant mokslinį ir lingvistinį lavinimą, nenuvertinant rankų darbo, užsiėmimų lauke, kelionių ir pasaulio pažinimo.⁶

Visiškai pritariant jos vyro Leopoldo pozityvistiniam požiūriui, Alicija Hallgarten tikėjo, kad mokykla turi būti ateities ūkininkų profesinio lavinimo įrankis. Jis nedvėjojo, skirdamas savo žmonai lėšas ir jų nuosavą namą naujos mokyklos Italijoje Montesca krašte Castello miestelyje įkūrimui 1902 metais.

Pirmo *Tarptautinio naujosios pedagogikos kongreso*, organizuoto Calais mieste 1921 metais, metu Alicija Hallgarten jau buvo mirusi, bet kongrese patvirtintos gairės parodo jos propaguotus principus, kurie sudarė aktyvios mokyklos pagrindą:

- vaiko gyvybinės energijos išraiška; pagarba individualumui; spontaniška dominančių sričių ir patirčių išraiška; dėmesys vystymosi etapams; kooperacinis požiūris; bendras lavinimas (augimas kartu); žmogaus ir piliečio ugdymas.

Pirmoji Montessori mokykla atsiradė 1907 metų sausio 6 d. Romoje, Via dei Marsi, 58.

Marijos Montessori patirtis Kūdikių namuose (*Casa dei bambini*) buvo surinkta ir išleista Castello miestelyje pavadinimu *Montessori metodas: mokslinė pedagogika taikoma vaiko lavinime vaikų namuose*. Po publikacijos Montesca krašte buvo surengtas pirmas Mokslinės pedagogikos kursas.

Abu šie įvykiai pažymi Montessori metodo sklaidos pradžią. Leidinys sulaukė didelio pasisekimo užjūrio šalyse, ypač 1912 metais padidinus egzempliorių skaičių.

Be to lankytojų skaičius Kūdikių namuose suteikė galimybę skleisti Marijos Montessori idėjas. 1912 metais Niujorke buvo įkurtas Montessori Amerikos komitetas, o Didžiojoje Britanijoje Londone – Montessori Bendrovė.⁷

⁶ Searby, Peter *History of Education, The New School and the New Life: Cecil Reddie (1858-1932) and the Early Years of Abbotsholme School, 1898*

⁷ [Maria Montessori: Her Life and Work](#) by E. M. Standing (Aug 1, 1998, NY)

4. Montessori metodas ir jo taikymo priešastys romų vaikų ugdyme

Šis skyrius apibendrina pagrindines idėjas apie Marijos Montessori pedagoginį požiūrį bei praktiką Kaimo mokyklose. Realybėje mokymas kaimo mokyklose niekada nebuvo atspindėtas Metode; Baronės idėjos dažnai yra nesąmoningai naudojamos šiuolaikinėse mokyklose. Mūsų laikais mes tai apibūdintume kaip "virusinę" sklaidą.

Nazareno Padellaro parašė kelis metus iki kol Gentile reforma paviduro įstatymu (1923): 1910 metų pabaigoje Montescos mokyklos edukacinis modelis buvo Italijos mokyklinės sistemos bei šalies pedagoginių diskusijų simboliu. Visa tai pasikeitė su Gentile reforma.

Alicijos Hallgarten mokykla įkvėpė Giuseppe Lombardo Radice paruošti naują programą pradinėi mokyklai 1923 metais⁸, kuri buvo demonstruojama kaip pavyzdys įvairiausiose diskusijose, kuriose dalyvavo edukatoriai, mokyklų inspektoriai ir mokytojai. Taip vadinamas "Montescos kalendorius" buvo naudojamas kaip įrankis įrašyti naujus mokinių mokymo "portfolio".⁹

Šiuolaikinis įrankis, akivaizdžiai nesantis metodo dalis, tačiau iki šiol labai veikiantis mokymosi procesą, buvo ištirpintas naujose idėjose ir daugiau nebeatpažįstamas.

Alicijai Hallgarten buvo svarbu, kad mokykla būtų edukacinis centras pripažintas ir pripažįstamas netgi tėvų. Pirmą kartą mokykla buvo apibūdinta ne tik kaip fizinė erdvė, bet ir kaip mokymosi aplinka. Ši idėja bus plačiai pripažinta ir išvystyta Marijos Montessori darbe *Sugerianti mintis* (1952): "Tas, kas pasiūlo padėti vaikui vystytis fiziškai, turi pradėti nuo suvokimo, kad sugeriantis vaiko protas koncentruojasi į aplinką, ir, ypatingai jo gyvenimo pradžioje, jis/ji turi imtis specialių priemonių, kad užtikrintų, jog ši aplinka yra įdomi ir patraukli, tai yra padedanti sugėrikliui iš jos maitintis, kad galėtų augti."¹⁰

⁸ Giuseppe Lombardo Radice, *Lezioni di Didattica e ricordi di esperienza magistrale*, S.A. Edizioni Remo Sandron, Firenze, 1946

⁹ Nazareno Padellaro, *Maritain, la filosofia contro le filosofie*, Società Editrice "La Scuola", Brescia 1953

¹⁰ M. Montessori, *La mente del bambino*, Milano, Garzanti 1987, pag 100

Tarp vaiko ir jį supančios aplinkos yra stiprus ryšys: aplinka, daugiausia suvokiama kaip fizinė vieta, taip pat yra ir mentalinė bei konceptuali erdvė, vysto adaptacijos procesą: vaikas ima iš aplinkos, kuri tampa jo/jos psichikos integraline dalimi, kalbą, išsireiškimus ir išpūdžius. Šis procesas, kurį Marija Montessori vadina vaiko aplinkos “sugėrimu” yra cirkuliarinis procesas, tačiau: mokymosi aplinka yra kuriama su kooperacinių klasių ir mokytojo pastangų pagalba. Ji tampa klasių “nuosavybe”; “sugėrimas” reiškia įtraukimą/integraciją. Kultūros, gyvenančios stiprių nusistatymų kontekste, tokios kaip Romai, gali būti šios integracinės sistemos/sugėrimo dalimi. Kai naudojamos šios įsisavinimo pastangos, nusistatymai nedingsta. Tai procesas, kuris turi būti stebimas ir palaikomas tėvų.

Šiuolaikinėse mokyklose sugėrimas yra valdomas komunikacijos sistemos bei technologijų. Tai yra rezultatas, kurio Marija Montessori negalėjo numatyti. “Socialinė” aplinka, besivystanti 2.0 mokyklose, kurios nėra tokios, kaip apibrėžta valstybinėse technologinio vystymosi programose: jose yra palaikomas natūralus vaikų bendravimas su pasauliu, sukuria kontekstą, kuriame yra skatinamas sugėrimo procesas, kuriuo metu sugėriklio mintys veikia nesąmoningame lygmenyje. Romų vaikai taip pat atsiduria tokiaame kontekste, tuo tarpu kai yra atsižvelgiama į stebėjimus tų, kurie jaudinasi dėl technologijų kaip atstumą tarp romų ir gadjo skatinančio veiksnio. Tai nieko neįtakoja, bet pabrėžia mokyklos kooperacinį vaidmenį bei socialinio tinklo palaikymą, be kurių integracijos procesas nėra įmanomas.

5. Iš kur aš kilęs, kas aš esu: vaikų intelektas kaimo mokyklose ir metodo kontekste

Savo laiškuose Marijai Marchetti Pasqui mokyklos direktorė Alicija Hallgarten pabrėždavo, kad tokie vaikai neturi būti palikti pasyvios aplinkos gailėsčiui.¹¹ Be to Marija Montessori sakė, iki Jerome Bruner ir kultūrinės psichologijos, kad vaiko protas nėra objektas, tuščias “stiklainis”, kurį reikia pripildyti tuo, kas patinka suaugusiems. Vaiko susidūrimas su objektais ir koncepcijomis sukelia keitimosi procesą jo/jos mintyse bei pasaulyje. Marija Montessori tikėjo, kad aplinkos sugėrimo proceso vystymas atsiranda iki šešių metų amžiaus. Šiame procese yra labai svarbūs spontaniški

¹¹ L. Bruseghin, a cura di, Cara Marietta- : lettere di Alice Hallgarten Franchetti (1901-1911), editore Tela umbra

ir jutiminiai užsiėmimai. Pagrindinė Villa Montesca mokytojų problema buvo sunkumai, kuriuos patirdavo vaikai susidurdami su abstrakčia ir konceptualia realybe: vaikų pasaulis buvo sudarytas iš praktinių, konkrečių ryšių bei iš stebėjimo. Todėl jų pagrindinis rūpestis buvo, kaip išvengti jutiminės dimensijos praradimo, nesumenkinant jos teoriniais mokymais. Praktiniu požiūriu vaikai turi mokintis rašyti ir skaityti, jie taip pat turi išmokti “sumuoti”, bet jų instinktyvi jėga, kaip pasakytų Marija Montessori, išsijudina tik tuo atveju, jei ji yra skatinama valios ir noro.

Penki pojūčiai tampa intelekto bei rankų darbo įgūdžių vystymosi esminėmis gairėmis. Egzistuoja santykis tarp rankų darbo įgūdžių ir kalbos mokymosi ”... kai vaikas ištaria žodį, tai įvyksta, nes jis to išmoko girdint ir išsaugojant tai atmintyje. Bet vaikas naudoja tai priklausomai nuo momento poreikio.” Siekdamas apibrėžti santykį su simbolių “mišku” Kaimo mokyklos naudoja piešimą ir pokalbį.

Kūrybinių ir rankų darbo koncepcijų išraiška laisvo piešimo pagalba užtikrina, kad vaikų ritmai ir psichiniai poreikiai yra palaikomi jaukioje aplinkoje, vietoje, kur “tu gali būti laimingas”. Marija Montessori sako Villa Montesca mokytojoms ir tokiu būdu ji vienu sakiniu sugriauna ir sudaužo senamadiškos aštuoniolikto amžiaus mokytojos įvaizdį “jei tėvai iš tikrųjų nori padėti vaikams, jie patys turi prisitaikyti prie jų ritmo ir jų išraiškos būdų.” Mokykla yra sukurta vaikų ir vaikams: tad ji pati turi prisitaikyti prie jų ir neatvirkščiai.

Bet netgi plačiąja prasme mokykla yra socialinė mokymosi aplinka ir negali būti pakeista kitomis priemonėmis ar alternatyviais metodais, kokie patrauklūs jie bebūtų.

Ši koncepcija taip pat apima diskusijas apie Romų stovyklų mokyklas, kur, bendra nuomone, vaikų bei tėvų lavinimas vyksta natūralioje ir saugioje aplinkoje. Marija Montessori ir Alicija Hallgarten tikėjo, kad ši mintis yra klaidinga, nes kadangi mokykla yra socialinė aplinka, yra akivaizdu, kad ji turi priklausyti visiems socialinio tinklo nariams. Dėl šios priežasties nėra kitos alternatyvos: mokykla yra mokykla, taškas.

Kalbant apie pastangų natūralumą bei imitavimą, kuriuos vaikas naudoja kad bendrautų su pasauliu, kyla klausimas dėl romų vaikų santykio su gadjo mokyklomis. Marija Montessori sakė, kad tai ką daro suaugusieji yra paskatinimas daryti tą patį: jei vaikas mato suaugusįjį darant tam tikrą veiksmą arba reaguojant į tam tikrą situaciją, jis/ji bus linkęs tai imituoti. Kas nutinka, jei suaugusiųjų pasaulis, gadjo mokytojai ir Romų tėvai įsivelia į kultūrinį konfliktą?

Šis klausimas negali būti išspręstas tiesiog naudojant daugiakultūrinius diskusijas: sukursime šūkius, kurių nesilaikysime, ir geros valios išraiška tikrai nepanaikins nusistatymų.

Marija Montessori siūlo jos asmeninę išvalgą: vaikams reikia ypatingos aplinkos, kurioje kooperacinio mokymosi dinamika yra tokia laisva, kad kultūrinės įvairovės klausimas išsprendžiamas natūraliu vaiko polinkiu nematyti pasaulio tokio, apie kokį pasakoja tėvai, nebent pastarieji pereina prie “kritimo iš rojus” etapo ir perduoda visus savo nusistatymus.

Pavyzdžiui, rankų darbo igūdžių naudojimas padeda romų vaikams taip pat kaip padėjo ūkininkų vaikams, nes “vaikas, naudojantis savo rankas, turi stiprų charakterį.”¹²

Marija Montessori taip pat teigė, kad “judesys yra ne tik Paties išraiška bet ir būtinas veiksnys, kuriant sąmonę, nes tai vienintelis apčiuopiamas reiškinys, kuris įkelia Patį į gerai apibrėžtą santykį su išorine realybe. Todėl judesys yra būtinas intelekto formavimui, kuris maitinasi žiniomis, gautomis iš išorinės aplinkos.”¹³

Pagal Marija Montessori šeimos aplinka yra “kliūčių masė, per kurias vaikas vysto savo apsauginius mechanizmus, bei deformuotų pritaikymų masė, kurioje jis/ji tampa sąlygų auka”.¹⁴ Mokykla gali sukurti tokią aplinką, kurioje per autonomiją/savarankiškumą vaikas gali jaustis laisvas, reikšti save. Tai gali būti pasiekta tik tuo atveju, jei mes dirbame su aplinka: minimizuojant kliūčių skaičių ir pasiūlant vaikams saviraiškos būdus.

Eksperimentas buvo atliekamas Villa Montesca mokyklose ir Kūdikių namuose La Casa dei Bambini: suteikiant vaikams erdvę, kur žinios gali būti pasiektos pilnoje laisvėje.

Praktinė pasekmė buvo tokia, kad pradėdant nuo Montesca kalendoriaus, Italų kalbos mokymosi pasaulis, o vėliau ir anglų bei vokiečių kalbų pasauliai, pripažino ypatingų mokymo priemonių kūrimo, daugiausia paremto piešimu ir stebėjimu, poreikį. Villa Montesca mokytojai vykdė kompleksinę oro stebėjimo veiklą, klausdami vaikų stebėti

¹² Cfr. *La mente del bambino*, p.155

¹³ Cfr. *La mente del bambino*, ibidem

¹⁴ Cfr. *La mente del bambino*, pag 159

dangų ir aprašyti jį piešiniuose. Daržininkystė ir bendri darbai taip pat buvo įtraukti į veiklą. Buvo kviečiami vietiniai amatininkai, kad galėtų kurti tam tikrus gaminius: su berniukais (vaikui pritaikytus žemės ūkio įrankius), o su mergaitėmis (mažas stakles, iki šiol veikiančias). Lyginant su Villa Montescas Marija Montessori pastebėjo, kad Kūdikių namų (Casa dei Bambini) vaikai labiau už žaislus mėgdavo kitus daiktus.¹⁵

Paskatinti Marijos Montessori, ūkininkų vaikai buvo paliekami laisvai klaidžioti klasėje ir tirti naują aplinką. Tokiu būdu perėjimas iš „ne mokyklos“ į tikrąją mokyklą vyko natūraliau.

Ji taip pat pabrėžia, kad vaikai labai anksti „kabinasi“ už kultūrinės aplinkos ir šis įsisavinimas yra spontaniškos veiklos, kuri parodo labai kūrybingą jautraus santykio su aplinka procesą, rezultatas.

Šis kultūrinio įsisavinimo procesas, pagal Casa dei Bambini ir Montescas bei Rovigliano mokyklose atliktus stebėjimus, prieštarauja daugybei idėjų apie vaikų mokymosi prigimtį.

Vaikai mezga santykį su objektais siekdami patirties, bet jiems taip pat yra labai svarbu juos naudoti. Šis atradimas sukelia susidomėjimą ir kai vaikai dirba susidomėję, kartodami veiksmą vėl ir vėl, net kai jie gali padaryti tai taisyklingai, šis santykis su objektais yra pagal Mariją Montessori: „įrodymas, kad išorinis ketinimas yra tik stimulus. Kadangi tikras tikslas kyla iš vidaus ir ryšys tampa formuojančiu, tai yra kartodami judesį vaikai sukuria judesių koordinaciją.”

Kopijavimo veiksmas yra labai svarbus Marijai Montessori ir tai yra natūralus būdas, kai Romų vaikai išmoksta istoriškai mėgdžiodami suaugusius, įprastai būdami didelėje šeimoje arba pripažintoje hierarchijoje.

Gadjo vaikai turi skirtingą santykį su mokytoju; jie pripažįsta žinias bet išgyvena jas skirtinguose socialiniuose santykiuose, nes jie buvo perduoti jiems savo tėvų „su pasitikėjimu”.

Pagrindiniu klausimu lieka mokymosi aplinka, kuri turi skatinti vaiko aktyvumą. Tai turi būti aplinka, palaikanti renkantį užduotis, kurios labiausiai atitinka jo/jos pojūčius, ir ji turi būti toliau nuo nuolatinės suaugusiųjų priežiūros.

¹⁵ F. Cambi, *Storia della pedagogia*, ed. Laterza, 2002, Roma

Yra kita nuomonė, kuri kritikuoja Montessori metodo panaudojimą lavinant romų vaikus. Yra tikima, kad metodas negali suteikti adekvačios aplinkos vaikams, kurie jau yra “stebimi” dėl to, kad jie nepriima Gadjo taisyklių.¹⁶

Yra aišku, kad “nepriklausomybė” nereiškia laisvės daryti tai, ką jie nori. Tai yra disciplina, paremta bendromis vertybėmis ir taisyklių supratimu. Todėl kai kuriems tai yra per lėtas kultūrinis procesas. Pavyzdžiui, Montesca mokyklose Alicija Hallgarten yra griežtai nusiteikusi dėl higienos taisyklių, tačiau mokytojai jų nelaiko privalomomis. Į mokyklą negali ateiti nesusitvarkęs ir nešvarus. Kitaip turi eiti į papildomas higienos pamokas.

Marija Montessori pabrėžia pagarbą mokymui ir tinkamą mokymo priemonių naudojimą: “įrankiai turi būti naudojami pagal paskirtį, taip palaikoma tvarka; jie turi būti naudojami tvarkingai, taip palaikoma judesių koordinacija.”

Tvarka ir rūpinimasis mokyklos inventoriumi palaiko koncentracijos bei problemų sprendimo gebėjimų vystymosi procesą.

Mokytojas – vaikas santykis yra skirtingas šiose mokyklose: mokytojas neturi girti, bausti ar taisyti klaidų, kaip vėliau tą patį teigė Mario Lodi ir Don Milani, pagal kuriuos santykis yra labai aktyvus ir besitęsiantis.

Mokytojas turi padėti vaikams įgauti nepriklausomybę; išmokyti atlikti veiksmus be suaugusiojo pagalbos mokymosi procese ir kasdieniame gyvenime. Knygoje *Vaiko atradimas* (1950) Marija Montessori sako, kad “Žmogus, kuris veikia savarankiškai, kuris gauna jėgas iš savo veiksmų, kuris kuria savo asmenybę, didina savo galias ir tobulėja.”¹⁷

Marijai Montessori mokytojas yra patenkintas tuomet, kai mato savarankiškai dirbančius vaikus ir tokiu būdu įgaunančius didesnę autonomijos laipsnį.

Mokytojo vaidmuo yra tarpininkauti tarp mokyklos įrankių ir vaiko: šioje veikloje vaikui yra parodoma, kaip spręsti problemas savarankiškai. Žinome, kad Marija Montessori pakeis terminą “mokytojas” į “direktorių (nukreipėją)”.

¹⁶ Kalwant Bhopal, *Gypsy Travellers and Education: Changing Needs and Changing Perceptions*, in *British Journal of Educational* [Volume 52, Issue 1](#), pages 47–64, March 2004

¹⁷ M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti 1987, p. 73

Jos jutiminių priemonių teorijos vystyme Marija Montessori remiasi Itard'u ir Séguin'u bei jų darbo su protinius sutrikimus turinčiais vaikais patirtimi.

Perėjimas nuo šių jutiminių užsiėmimų prie rašymo ir skaitymo vyksta natūraliai: kaip tiltas tarp fizinių pastangų, tariant jau paruoštas raides, ir laisvo pokalbio užsiėmimų su tokia pat laisvę užduodant klausimus. Tai yra stiprioji Alicijos Hallgarten mokyklos pusė. Tačiau pokalbis yra tik prielaida: žodis aktyvina spontanišką procesą. Problemų sprendimas per įrankių naudojimą virsta raidžių konstravimu ir jų iššifravimu.

Praktikinių užsiėmimų bei rankų darbo jutiminių pratimų naudojimas, vystant pirštų jautrumą, paruošia rašymo procesui.

Marijos Montessori pasipriešinimas plačiai naudojamam rašymo mokymosi, piešiant strypus, užsiėmimui yra gerai žinomas. Ji žinojo, kiek vaiko pastangų reikalauja paversti strypą raide, ir suprato, kad iki darant užduotį vaikams turi būti suteikta pagalba jutiminių priemonių paruošimo pavidalu.

6. Projekto MBS (Mano puiki mokykla) pedagoginės ir didaktinės schemos plėtra: bendrieji principai

Šio didaktinio ir pedagoginio modelio tikslas yra paruošti Pedagoginių ir didaktinių veiksmų schemą, skirtą padaryti mokyklą patrauklesnę romų vaikams ir jų šeimoms.

Čia pateikta informacija yra paremta Montessori auklėjamosios sistemos patirtimi, tačiau ji yra reformuluota siekiant atsižvelgti į romų vaikų požiūrį ir poreikius.

Vis dėlto ši informacija neturėtų būti suprantama kaip „ypatingas metodas“, skirtas specialiu poreikių vaikams. Čia pateikiami faktai yra skirti sukurti teigiamą ir draugišką fizinę ir pažinimo erdvę, kurioje visi vaikai galėtų jausti „mokslo džiaugsmą“.

Šios sistemos tikslas buvo ugdyti vaiko asmenybę, o sistema yra grindžiama giliu tikėjimu žmogaus intelekto savaiminiu veikimu. Yra pastebimi trys pagrindiniai sistemos principai, asmeninė laisvė ir aplinkos paruošimas. Šie principai ir įvairūs konkretūs veiksmai su vaikais palaipsniui tampa mūsų švietimo sistemos dalimi. Moderniose darželių klasėse yra naudojami vaikams pritaikyti baldai ir mokymo priemonės, kurios pirmiausia buvo pristatytos Montessori. Tokios sąvokos kaip individualizuoto mokymosi ir pasirengimo programos, manipuliacinis mokymasis, nesurūšiuotos klasės, įvairaus amžiaus vaikų grupės, mokymas komandose ir atviros klasės atspindi daugelį Montessori pirmųjų išvalgų.

Mažų vaikų tėvai nori jaustis saugūs ir užtikrinti palikdamo savo vaikus aplinkoje, kuri patenkina jų akademinius, socialinius ir emocinius poreikius. Montessori aplinka atitinka visus aukščiau išvardintus poreikius, be to, ji taip pat moko vaiką „aš galiu tai padaryti“ požiūriu, kuris užtikrina vaiko sėkmę visuose gyvenimo atvejuose ateityje.

Žemiau pateikta keletas Montessori metodo savybių ir teikiamos naudos pavyzdžių:

- Trijų metų skirtumas tarp vaikų toje pačioje klasėje – vyresni vaikai moko jaunesnius, bendruomeniškumo jausmo ir savigarbos ugdymas.
- Savęs pataisymo reikmenys aplinkoje – iš savo klaidų vaikai mokosi priimti teisingą sprendimą, mokytoja neturi per daug įtakos.
- Aplinkoje vyksta individualus mokymasis – Montessori pripažįsta, kad vaikai mokosi ne vienodu tempu ir leidžia kiekvienam vaikui individualiai pasiekti augimą.
- Vaikai būna ramūs, jeigu patys to nori ir dėl pagarbos esantiems kartu su jais – Montessori klasėje vaikai gali grįžti į „vidinės ramybės“ būseną, tai yra natūrali asmenybės dalis.
- Dėmesys skiriamas konkrečiam, o ne abstrakčiam mokymuisi – vaikai turi suprasti idėjas konkrečiais būdais, o ne abstrakčiomis sąvokomis.

- Aplinka yra orientuota į vaiką – vaikams yra lengva pasiekti visas medžiagas, jos sudėtos lentynose, kurios vaikams yra lengvai pasiekiamos. Stalai ir kėdės yra pakankamai maži, kad vaikai jaustųsi patogiai, o nuotraukos ir dekoracijos yra demonstruojamos vaikų akių lygyje.
- Vaikai dirba dėl darbo džiaugsmo ir atradimo jausmo – vaikai yra natūralūs lyderiai arba „kempinės“, jiems malonu mokytis naujų užduočių. Jų susidomėjimas yra pačiu darbu, o ne galutiniu rezultatu.
- Aplinka suteikia natūralų disciplinos jausmą – „pagrindinės taisyklės“ ar lūkesčiai yra aiškiai nurodyti, mokytojai ir vaikai laikosi tų taisyklių.
- Aplinka yra „paruošta“ vaikams – viskas kambaryje turi tam tikrą vietą ant lentynos. Vaikai turi laikytis nustatytą tvarkos taisyklių ir tai jiems leidžia teigiamai tobulėti ir augti.
- Mokytojo vaidmuo klasėje nėra labai pastebimas – vaikus motyvuoja ne mokytojas, o jų pačių poreikiai tobulėti.

Klasėje ant lentynų rasti daiktai vadinami „medžiagomis“, o ne „žaislais“. Vaikai „dirba su medžiagomis“, o ne „žaidžia su žaislais“. Tai leidžia vaikams gauti kuo daugiau naudos iš aplinkos ir suteikia jiems vertės jausmą – tokį patį vertės jausmą patiria suaugusieji eidami į darbą ir atlikdami savo „pareigas“.

Nepriklausomybė

"Niekada nepadėkite vaikams atlikti užduoties, jeigu jie patys mano, kad gali ją atlikti sėkmingai." – Maria Montessori.

“Kiekvienam vaikui reikia „specialiaus“ mokymo” - Alice Hallgarten.

Tradicinio Montessori ir Hallgarten mokymo tikslas buvo padaryti vaiką nepriklausomą ir galintį atlikti tai, ko jam reikia. Tai pasiekama vaikams suteikiant galimybes. Galimybes judėti, patiems apsirengti, pasirinkti, ką nori daryti, bei padėti suaugusiems atlikti užduotis. Kai vaikai gali patys atlikti veikmus, padidėja jų pasitikėjimas savimi, savo jėgomis ir tuo, kad jie patys galės savimi pasirūpinti.

Priežiūra

Tėvams yra lengva prižiūrėti vaiką. Mes galime praleisti daugybę valandų tiesiog stebėdami vaikus ir kaip jie linksmi leidžia laiką tyrinėdami aplinką. Tai buvo paprastas metodas, kuriuo Maria Montessori daug sužinojo apie vaikus ir sukūrė teorijas apie vaikų vystymąsi. Stebėjimus ji atliko be išankstinio nusistatymo ir tai jai padėjo sukurti medžiagą, kuri reikalinga vaikams ir juos domina. Stebėdami suaugusieji gali sužinoti apie savo vaiko poreikius. Pavyzdžiui, jeigu vaikas pradeda daužyti daiktus, tai reiškia, jog jam reikia

aktyvios veikos, taigi tėvai gali jam duoti mušti būgną. Jei vaikai stumdo daiktus aplink kambarį ir nori vaikščioti, tačiau to dar negali padaryti patys, padėkite jiems arba duokite stumdyti vežimėlį. Taip stebėjimas gali padėti sukurti harmoniją bei patenkinti esamus vaiko poreikius.

Vaiko sekimas

Sekite vaiką, jis jums parodys, ką nori daryti, ką nori lavinti ir kas jam vis dar sukelia iššūkių. “Vaiko tikslas, kuris atkakliai dirba su kažkoku objektu, yra tikrai ne „mokyti”; į tokią veiklą vaiką nukreipia jo vidinis gyvenimas, kuris turi būti atpažintas ir ugdomas pagal galimybes.” – Maria Montessori.

Iš pastebėtų vaikų veiksmų galite jiems padėti daryti tai, ką jie nori. Jeigu vaikas nori kažkur lipti, suteikite jam galimybę tai daryti saugiai, nebūkite pernelyg besirūpinantis. Vaiko sekimas taip pat reiškia, kad jūs neturėtumėte būti per daug nurodinėjantis, nesakykite vaikui, ką jam daryti visą laiką. Suteikite vaikui laisvę pasirinkti, ką jis nori daryti, ir tai atlikti jam pačiam. Nenurodinėkite vaikams, geriau suteikite pasirinkimą iš įvairių žaislų/medžiagų. Taip pat atsitraukite ir stebėkite vaiką, nėra būtina kištis į vaiko veiksmus, nebent vaikas gali susižeisti arba sužeisti kitus. Kai tėvai geriau pažįsta savo vaiką ir turi nustatytas ribas, jie žino, kada galima įsikišti į vaiko veiksmus.

Pastabų davimas vaikui

Vaikai daro klaidas. Jie gali ką nors išlieti, netyčia išmesti maistą ir t.t., tokiais atvejais nėra būtinybės kelti balsą. Vietoj to, kad keltumėte balsą, ramiai pripažinkite vaiko padarytą klaidą „ką tik išliejai vandenį...gal paimkime skudurėlį ir viską išvalykime?“ Tai galimybė paprašyti vaiko atlikti naudingą darbą kartu su jumis. Pamatysite, kad vaikams patinka valyti, nes valymas yra veiksmas, kurį atlieka suaugusieji. Nebūtina akivaizdžiai atkreipti vaiko dėmesį į klaidą, yra būdas padėti jam pačiam tai suprasti. Pavyzdžiui vaikas su seilinuku, kuris mokosi gerti iš stiklinės, supras, kad jeigu jis palenks stiklinę per anksti, vanduo išsilies ir vaikas tai pajaus. Jei vaikas neteisingai išitaria žodį, nėra būtina jį kiekvieną kartą taisyti, tiesiog reikia ištartį žodį teisingai. Nuolat taisant vaikus jie gali imti bijoti kažką daryti dėl baimės, kad gali padaryti dar vieną klaidą.

Vaikai visada darys klaidas, o mes turime juos mokyti gražiais būdais. Suteikdami vaikams pasirinkimo laisvę, paremdami jų pasirinkimą, kuris yra saugus ir patikimas, stebint jų poreikius ir juos patenkinant tokiais būdais, kad vaikas galėtų suprasti. Šie veiksmai gali būti raktas, kuris padės jūsų vaikui visapusiškai lavinti savo potencialią.

Paruošta aplinka

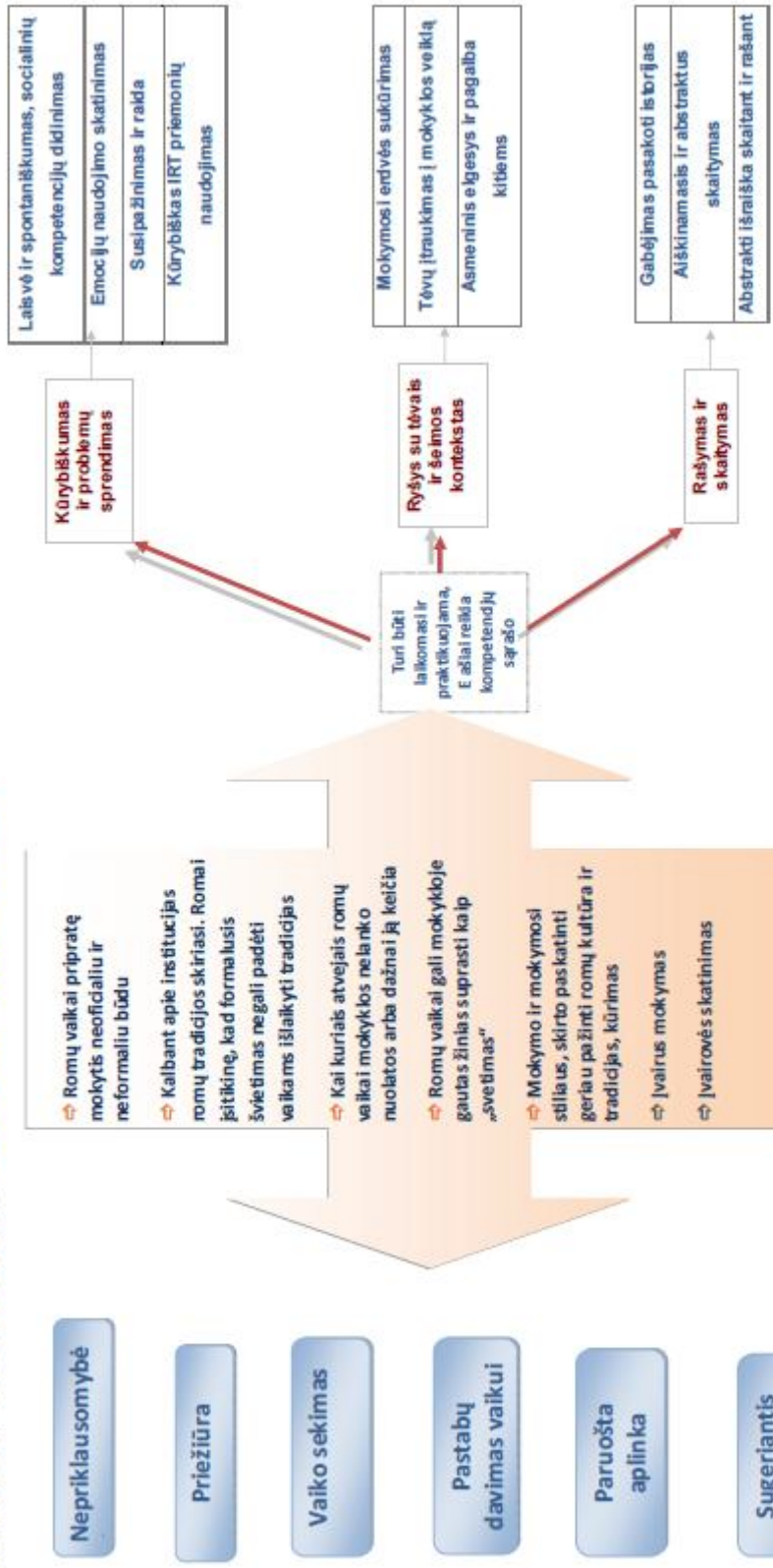
„Pirmoji mokytojo pareiga yra prižiūrėti aplinką ir tai eina pirmiau visų kitų pareigų. Nors įtaka yra netiesioginė, bet tik prižiūrint aplinką nebus jokių neigiamų fizinių, intelektinių ar dvasinių nuolatinių rezultatų“, Maria Montessori. Paruošta aplinka yra svarbi Montessori dalis. Tai sąsaja, leidžianti vaikui mokytis iš suaugusiųjų. Kambariai pritaikyti vaikams, o atliekama veikla suteikia judėjimo ir pasirinkimo laisvę. Aplinka turi būti saugi, kad vaikas galėtų ją laisvai tyrinėti. Aplinka turi būti paruošta ir patraukli vaikui ir tarsi jį raginti užsiimti veikla. Montessori darbu vadina veiklą, kuria užsiima vaikas, arba kurią daugelis žmonių vadina žaidimu. Ji šią veiklą vadina darbu, nes per ją vaikai kuria save, o ne tik žaidžia žaidimus. Jų žaidimas yra jų darbas ir jie vistiek juo mėgaujasi. Suaugusiojo vaidmuo yra sukurti aplinką, kurioje vaikai mokinsis. Vaiko raida priklauso nuo aplinkos, kurioje jis yra, šiai aplinkai taip pat priklauso tėvai.

Sugeriantis protas

Montessori stebėjo, kaip niekieno nemokomi vaikai mokosi kalbos. Tai įkvėpė jos idėją apie „sugeriantį protą“. Vaikams iki trejų metų amžiaus nėra reikalingos pamokos, kad jie kažką išmoktų, jie tiesiog sugeria viską iš aplinkos ją tyrinėdami ir būdami jos dalimi. Svarbu, kad aplinka būtų graži, maloni ir teigiama, nes ji yra tai, ką vaikas įsimins ir išmoks, nepriklausomai nuo vaiko pasirinkimo. Suaugusiojo kalba yra vienas iš veiksnių, kurių vaikas greitai perims. Būkite atidūs kalbėdami, kai jus girdi vaikai. Net jeigu jums ir atrodo, kad vaikai nesiklauso, nes jie dar nemoka savęs išreikšti žodžiais, kai jie išmoks kalbėti, jūs galite nenorėti iš jų girdėti keiksmodžių. Dėl šios priežasties vaikams nereikėtų sakyti „ne“. Kadangi mes nenorime, kad vaikai mums šiurkščiai tartų „ne“. Vietoj to turėtume sakyti „stop“, kai norime vaikams pasakyti, kad jie kažką daro neteisingai.

DIDAKTINIS IR PEDAGOGINIS MODELIS

Šviečiamosios ašys
Hallgarten-Montessori
Pedagoginiai etabliškos tautos



7. Pedagoginis ir didaktinis metodas: Poveikio sritis

Šis pedagoginis modelis yra padalintas į tris sritis, susijusias su vaiko asmeninės ir socialinės nepriklausomybės plėtojimu.

Pagal Alice ir Maria požiūrį, turime sukurti tinkamą mokymosi aplinką, kad padėtume vaikams lengviau išreikšti save.

Šis modelis, kuris laikosi toliau išvardintų principų, gali bandyti atsakyti į klausimą:

„Kaip mes galime praktiškai palengvinti aplinką romų vaikams?“

PAGRINDINĖS PEDAGOGINĖS CHARAKTERISTIKOS:

⇒ Romų vaikai pripratę mokytis neoficialiu ir neformaliu būdu

Vis didėjanti veiksmingesnių ir kiekvieno vaiko poreikiams pritaiktų mokymosi formų (įskaitant neformalų mokymąsi) būtinybė Europos šalyse tapo svarbiu klausimu. Lygis visuose gyvenimo aspektuose smarkiai išaugo, todėl būtina pritaikyti mokymosi būdą prie naujų sąlygų. Asmeniniams poreikiams pritaikytas mokymasis reiškia, kad mokomasi lauke ir neatsižvelgiant į tradicinio mokymosi aspektus. Vykstant šiems pokyčiams keičiasi mokymo paradigmos: mokymas ir pratybos tampa vis labiau orientuotos į mokinį, o ne į mokytoją ir tai reikalauja sau priderinto mokymosi (angl. SRL).

Mokyklos turi atsižvelgti į šią perspektyvą, kuri į mokymąsi įtraukia ne tik „laiką mokykloje“, bet ir visą socialinį kontekstą. Dėl šios priežasties yra labai operatyvu į procesą įtraukti romų tėvus.

⇒ Kalbant apie institucijas romų tradicijos skiriasi. Romai įsitikinę, kad formalusis švietimas negali padėti vaikams išlaikyti tradicijas

Mokymosi prisiminimai gali būti naudojami siekiant paremti mokyklos kultūrą, padėti vaikams prisiminti, ką jie veikė anksčiau, ir planuoti, ką veiks ateityje (Azouaou ir kiti 2003). Taip pat jie gali būti naudojami asmeniniam išradingumui, kuris naudingas visai klasei. Vaikai gali būti kviečiami pasakoti šeimos istorijas ir pasidalinti savo pasakojimais su kitais. Asmeninės ir šeimos istorijos gali būti pasakojamos esant romų tėvams. Šis tėvų buvimas gali būti stuktūrizuotas, vadovaujamas ir organizuojamas siekiant laukiamų rezultatų. Mokytojai turi parengti klasę. Romų tėvų buvimas negali būti suprantamas kaip „egzotiškas“ įsileidimas į mokyklos gyvenimą. Siekiant skatinti šią idėją visi (arba kai kurie) skirtingų kultūrų vaikų tėvai turi būti kviečiami. Jeigu vaikai turės tiesioginę prieigą prie nenuoseklių pasakojimų, nėra aišku, ar tai skatins veiksmingą mokymąsi, ir poveikis bus greitas teigiamas požiūris į įvairovę. Net jei vaikai greitai parodys sau priderinto mokymosi (SRL) sugebėjimus.

⇒ Kai kuriais atvejais romų vaikai mokyklos nelanko nuolatos arba dažnai ją keičia

Romų švietimo veikloje dalyvaujantiems mokytojams būtų naudinga sužinoti apie ankstesnį vaikų mokymąsi. Ankstesnio vaikų mokymosi problema taip pat apžvelgiama Europos debatuose dėl visą gyvenimą trunkančio mokymosi. Ji taip pat gali padėti palengvinti besimokančiųjų veiklą. Kai kurie autoriai mano, kad sąveikos pėdsakai padeda palengvinti savęs supratimą aplinkoje ir pamokose.

Atitikimas yra vertinamas kaip susijęs su Vygotsky savęs tobulinimo procesu.

Galime teigti, kad savo sukurto turinio ir kontekstų atitikimas vaikams ir jaunimui yra kaip impulsas jų tolimesniame tobulėjime. Mes manome, kad būtinas švietimo uždavinys yra iširti šių procesų vertę ir jų reikšmę vaiko vystymuisi. Remdamiesi Habermas (1995) mes manome, kad IKT (informacinių ir komunikacijos technologijų) priemonės, šiuo metu puikiai pažįstamos romų vaikams, padeda vaikams jaustis „lygiems“. Gali būti juntamas kultūrinis kolonializmas, kovojimas su kitomis kultūromis dėl romų tautybės žmonių. Tačiau turime atsižvelgti į IKT priemonių daromą įtaką vaikų vystymuisi. Mums taip pat reikia kritiškai puoselėti „refleksyviuos santykius su pasauliu per komunikacinius veiksmus“.

⇒ Romų vaikai gali mokykloje gautas žinias suprasti kaip „svetimas“

Pasak Vygotsky “mokymosi turto” idėjos, galime pasinaudoti romų vaikų buvimu klasėje norėdami paskatinti naujų žinių kūrimą. Turime paremti romų vaikų indėlį kurdami turinį. Tai padės padaryti ugdymo procesą įdomesnį.

Mokinių žodinis prisidėjimas gali turėti įtakos savarankiškam mokymuisi. Vienas iš unikalių savarankiško mokymosi bruožų - tai studentų bendradarbiavimas vienas su kitu. Mokytojai gali stiprinti bendradarbiavimo lygį netgi per individualias mokymosi fazes skatindami mokinius palaikyti ryšį (jei susitikti neįmanoma, galimi Skype pokalbiai) ar čia pat vienas su kitu bendrauti duotomis temomis. Įsitraukimas į diskusijas ir bendradarbiavimas gali padėti romų tautybės vaikams tapti komandos dalimi. Taip pat svarbu paminėti, kad mokiniai diskutuoja ir keičiasi idėjomis savarankiško mokymosi metu, šis bendradarbiavimas taip pat turi netiesioginės įtakos jų pasiekimams (pavyzdžiui, vykstant egzaminui). Tyrimai rodo tiesioginį ryšį tarp žodinių prisidėjimų problemų analizės etapo metu ir gautų pažymių ne už komandinius darbus, o už individualias studijas.

⇒ Mokymo ir mokymosi stiliaus, skirto paskatinti geriau pažinti romų kultūra ir tradicijas, kūrimas

Į mokymosi procesą galima įtraukti romų tėvų kontekstą siekiant gauti daugiau informacijos ir plėsti žinias apie romų kultūrą ir tradicijas. Ši idėja remiasi principu, kuris yra labai dažnas teorijoje, tačiau praktiškai jis ne visada pritaikomas kasdienėje mokyklos veikloje.

⇒ Įvairus mokymas

Norint mokyklose skatinti įvairų mokymą, reikia, kad ta įvairovė egzistuotų pačioje mokykloje. Tai reiškia mokymo planų performulavimą, naujų, įvairių mokinių veiklų skatinimą, „kitokių“ mokytojų kvietimą į mokyklas (pavyzdžiui, pakviesti romų mokytojus, kad jie papasakotų apie savo tradicijas).

Bendravimas teikia žinių, kurios skatina supratimą. Mes negalime aprėpti įvairovės, jei laikomės tik savo įsitikinimų. Įvairialypės atmosferos kurimas reiškia radikalų mokyklos sistemos pakeitimą.

⇒ Įvairovės skatinimas

Teigiamas požiūris į įvairovę (kalbame apskritai, tačiau atkreipiame dėmesį į romų tautybės žmones) yra sukuriamas įtraukiant visus mokyklos darbuotojus, o ne tik mokytojus, kurie yra tiesiogiai susiję su romų vaikais klasėse. Visa mokykla turi būti „draugiška vieta“.

Metodo taikymo sritys yra trys:

- **Kūrybiškumas ir problemų sprendimas**
- **Ryšys su tėvais ir šeimos kontekstas**
- **Rašymas ir skaitymas**
- **Kūrybiškumas ir problemų sprendimas**

Šis požiūris reiškia šiuos didaktinius veiksmus:

Laisvė ir spontaniškumas, socialinių kompetencijų didinimas

Vaikai turi būti skatinami prisidėti prie visų temų bei jas pristatyti taip, kaip patys supranta iš atliktų stebėjimų. Per daug nesijaudinkite, jei dalyvavimas klasėje nėra vientisas (tačiau palaikykite santykius su mokinių socialiniu kontekstu).

Kvieskite vaikus stebėti ir daryti pranešimus (naudinga duoti kelis pratimus, susijusius su aplinkos stebėjimu Montescos kalendoriaus stiliumi (Montescos kalendorius buvo didaktinis pratimas, skatinantis stebėjimą, vaikų buvo prašoma kiekvieną dieną įtraukti kelis dalykus ir mintis (lapus, akmenis, mineralus ir t.t.), nupiešti išorinius pokyčius (kas iš jų stebimų objektų keičiasi dėl metų laikų kaitos ar žmogaus veiklos ir t.t.), parašyti trumpas istorijas.

Kartais romų vaikams kyla rašymo ir skaitymo sunkumų, tada mokytojai jiems gali padėti sukurdami mažas grupes.

Emocijų naudojimo skatinimas (sudrumsti racionaliąją pusę naudojant emocinį jungiklį)

Pradėkite temas emociškai (**emocinis jungiklis**). Emocinis jungiklis yra paskatinimas, kuris padeda mokiniams pasiruošti priimti savo emocines reakcijas.

Neurologiniuose moksluose vaikų emocinės reakcijos yra paprastai susiję su instinktyviu įvairių situacijų vertinimu (Saarni, Harris). Atsižvelgiant į įvairias emocines reakcijas Goleman perkamiausia knyga pažymi, kad psichologinis indėlis žmonijos paveldui kyla iš konkurencingumo lygio, reikalingo išgyventi priešiškoje aplinkoje.

Mes esame įpratę suvokti, jog reakcijos yra susijusios su atitinkamomis emocijomis. Kai kuriais atvejais situacinis dalyvavimas yra pakankamas sieti su asmeniniais jausmais.

Tyrimai rodo, kad ypač tada, kai siūlomos situacijos yra paprastos ir pažįstamos, vaikams gana lengva susieti tam tikrą emociją su konkrečia reakcija.

Tai parodo, kad emocinės reakcijos gali būti laikomos indėliu į mokymosi procesą. Sąvokos ir prisiminimai, susiję su konkrečiomis emocijomis, paprastai yra individualaus žinių paveldo dalis.

Perėjimas taip pat gali būti tas momentas, kai mokiniai sieja emocijas ir sąvokas. Bet kokį reiškinį galima panaudoti kaip perėjimą, meninį ar abstraktų, tačiau šis perėjimas taip pat gali būti išreikštas išorine patirtimi ar susitikimu su žmogumi, kuris yra susijęs su mokymosi tema.

Kai kurie autoriai „emocine kibirkštimi“ apibūdina sąvokas, emocijas, jausmus ir fizinius pojūčius (kaip kvapų ir skonių), kuriuos žmogus prisimena iš šiek tiek skaudžios ar erzinančios patirties, turėtos vaikystėje ar paauglystėje.

Plėtojant socialinį sąmoningumą gali būti įdomu pritatyti **emocijų kalendorių**. Emocijų kalendorius yra dienoraštis, kuriame vaikai gali žymėti pastabas (ar nupiešti, ką jie jaučia). Ši veikla gali būti pasiūlyta pačioje dienos pradžioje ir kiekvieną dieną gali įtraukti ne visus vaikus, bet tik keletą iš jų. Pagrindinis klausimas, į kurį reikia atsakyti, „Kaip aš šiandien jaučiuosi?“ Vaikai gali atsakyti išreikšdami savo idėjas žodžiu arba jie gali nupiešti piešinius, kurie atspindi jų jausmus.

7.1 Pasakojimai, Autobiografija, kūrybiškumo ir problemų sprendimas

Atradimo veikla yra susijusi su stebėjimu ir gali būti apibūdinama keliais žingsniais. Kiekviena susipažinimo (ar atradimo) veikla yra grindžiama problemomis. Problemos gali būti labai realios, ypač, jeigu jos yra susiję su mokslu. Rezultatas yra pripratinti vaiką pripažinti faktus. Antrinis rezultatas yra pripratinti vaiką (ypač romų tautybės) apmąstyti, ką jie jau žino apie mokytojo pasiūlytas temas.

Pagrindinių žingsnių atradimas:

1. Vaikų prašoma pasakyti, ką jie žino apie pateiktą problemą (pvz. kokia yra žemė) (faktai).

2. Vaikų prašoma pasakyti, ką jie galvoja apie šią problemą, net jeigu tai labai nerealias mintys. Tai skatina vaikus generuoti idėjas ir formuluoti spėjimus.
3. Vaikų prašoma atpažinti savo mokymosi poreikius (ką jiems reikia išmokti, kad galėtų įrodyti arba paneigti savo idėjas).
4. Vaikai yra skatinami ieškoti įrodymų (įtraukiant tėvus ir išsiaiškinant, ką jie žino).
5. Svarbu įtraukti užduotis, susijusias su skirtingomis tradicijomis (pvz. kaip žemės atsiradimą aiškina skirtingos religijos ir mitai). Jei vaikai nežino atsakymų, jei gali paklausti tėvų.

Tai padės stebint sukurti konceptualų mokėjimą.

Kūrybiškas IRT priemonių naudojimas (eksperimentai su žaidimais)

Internetas ir daugialypė terpė pertvarkė informacijos pateikimą, tai taip pat susiję su romų vaikais, palaipsniui e-mokymasis tampa alternatyva tradicinėms pamokoms (Zhang, Zhao, Zhou & Nunamaker, 2004).

Mes siūlome atsižvelgti į kitas priemones siekiant išbandyti keletą patrauklių veiklų. Mokyklos gali naudoti kompiuterines priemones tam tikrų įgūdžių plėtojimui (socialinių ir fizinių).

- Požiūris į daugiaprogramį metodą
- Požiūris į bendradarbiavimo metodą (naudojant strateginius žaidimus)

7.2 Ryšys su tėvais ir šeimos kontekstas

Mokymosi erdvės sukūrimas

Mokymosi erdvės sukūrimo nurodymai (erdvės sukūrimas). Informacija apie tai, kaip iš naujo apgalvoti erdvę -http://www.architizer.com/en_us/blog/dyn/37250/vittra/ Auklėjamojo kraštovaizdžio idėja, skirta mokytis, įkvėpti bei palengvinti mokymąsi nėra nauja kraštovaizdžio architektūroje. Šie ketinimai yra aiškūs zoologijos sodų, medelynų, mokomųjų takelių dizainuose.

Pasak Montessori erdvė yra labai svarbus edukacinio augimo elementas. Ji turi sukurti reakciją:

Įkėpimui: tyrinėjimo jaudulys, susidomėjimas, motyvacija mokytis apie reiškinius gamtos ir fiziniame pasaulyje.

Tyrinėjimui: manipuluoti, bandyti, eksperimentuoti, prognozuoti, klausinėti, matuoti siekiant suprasti gamtos pasaulį.

Apgalvojimui: stebint nustatyti bendruosius principus, modelius, ryšius, suprasti tokių ryšių prasmę.

Pritaikymui: pergalvoti idėjas naujose situacijose, išbandyti dalykus.

Susiejimui: sudaryti prasmines idėjas su tapatybe, kultūra ir turimomis žiniomis.

Lygiai taip kaip auklėjamieji kraštovaizdžiai gali veikti kaip pamatiniai akmenys bei stiprinančios idėjos visose mokymosi aplinkose, jie taip pat gali kurti socialinių veiklų susikirtimo taškus, kai skirtingos socialinės grupės gali dirbti kartu taip palengvindamos mokymąsi. Laikantis šios krypties mokykla gali romų šeimai ir vaikams sukurti vietą ir patirtį, kai vaikas (ir jo/jos šeima) susiduria su ta pačia informacija iš dviejų skirtingų socialinių aplinkų. Tai vieta, kai vaikas gali tapti mokytoju, besidalinančiu pamokomis iš mokyklos, o šeima šioms pamokoms gali suteikti tiesioginę socialinę vertę susidomėdama ir dalindamasi savo istorijomis bei žiniomis.

Tėvų įtraukimas į mokyklos veiklą

Dauguma tėvų nori:

Pačio geriausio savo vaikams mokantis ir visose kitose srityse. Dažniausiai tai reiškia aukštos kokybės švietimą saugioje ir veiksmingoje institucijoje. Reguliarios, patikimos ir prieinamos informacijos apie tai, kas vyksta mokykloje, ir kokią įtaką tai daro vaikui.

Prasmingos informacijos apie vaikų pažangą, pasiekimus ir problemas. Praktinės pagalbos nustatant būdus, kaip tėvai gali paremti vaikų mokymąsi ir vystymąsi..

Kaip tai susiję su romų tautybės žmonėmis?

Pirmiausia reikia sukurti atsakomybės jausmą, kuris apima visą socialinį kontekstą bei institucijas (socialines ir komunalines paslaugas).

Galime skatinti kai kurias pagrindines veiklas:

- Akcentuota grupė su visais atsakingais asmenimis
- Stiprinti galimybių aiškumą romų šeimoms

Mokykla turi būti proceso centre (ne tik švietėjiška, bet ir socialinė)

Asmeninis elgesys ir pagalba kitiems

Tai teorinė sistema, nurodanti į paradigmą, kuri skatina tarpasmeninių sąveikų, tokių kaip bendradarbiavimas ir nesavanaudiškumas, plėtojimą, yra koncentruota į bendrus ir išorinius interesus, aplink kuriuos vyksta tarpasmeninė sąveika, siekiant prisidėti įgyvendinant bendrus edukacinius tikslus.

Pagalbos kitiems teorija kyla iš individualaus elgesio tyrimų ir yra pagrįsta keletu teiginių: žmonės bendradarbiauja ne tik dėl savarankiškai suinteresuotų priežasčių, bet ir dėl to, kad žmonės yra susirūpinę kitų gerove, rūpinasi socialinėmis normomis ir nori veikti etiškai.

Pagalbos kitiems jausmas žmonėse yra įgytas kultūriškai per daugybę sudėtingų dirbtinio mokymosi formų ir konkrečių imitacinių sugebėjimų, kurie reikalauja tam tikrų gabumų kitiems parodant bei pristatant ketinimus ir tikslus.

Veikmai yra visuomeniniai, kai jie skirti ne asmeniniams interesams, o siekiant užtikrinti bendrąjį interesą ir taip elgdamiesi žmonės laikosi priimtų taisyklių (net jeigu jos nėra parašytos), kurios yra bendrai priimtose ir sukurtose siekiant užtikrinti socialinės grupės ar bendruomenės, kurios nariais asmenys jaučiasi, gerovę.

Visuomeniniais veiksmais gali būti laikoma:

- fizinė ir psichologinė pagalba
- įsijautimas į kito asmens emocijas (empatija)
- metažodinis požiūris į kitų problemas dėl saugumo jausmo padidavimo
- kitų žmonių gynimas nuo grasinimų
- kitų žmonių nuomonės vertinimas ir skirtumų pripažinimas

7.3 Rašymas ir skaitymas

Šis požiūris apima šias didaktinius veiksmus:

Gebėjimas pasakoti istorijas

Istorijų pasakojimas lavina vaizduotę. Jis taip pat lavina gebėjimą apibūdinti. Jis moko „laikyti auditoriją“, kad žmonės jūsų klausytų.

Istorijų pasakojimas padeda suprasti save ir kitus. Vaikai atranda savo paslėptus talentus. Jie įgauna daugiau pasitikėjimo ir savigarbos. Istorijų pasakojimas padeda įgyti empatijos kūriniams ir žmonėms. Jie išmoksta vertinti ir mylėti gamtos pasaulį. Romų vaikai gali būti labiau motyvuoti galėdami rašyti savo pačių istorijas (tarp kitų, labiau klasikinių istorijų).

Istorijų pasakojimas vaikams padeda juoktis ir moko juos prajuokinti kitus bei jausti emocijas. Tai padeda romų vaikams jaustis grupės dalimi. Grupė gali planuoti kitą veiklą, pavyzdžiui, išvykas ar vizitus. Istorijų pasakojimas gali pagerinti jų gyvenimo būdą. Pasakojant istorijas galima įtraukti tėvus ir kitus šeimos narius.

Vaikai gali būti kviečiami pasakoti istoriją mokytojui, grupei ar klasei, netgi visai mokyklai, nors norėdami tai daryti jie turės išmokti sustiprinti balsą ir padidinti pasitikėjimą savimi.

Aiškinamasis ir abstraktus skaitymas

Abstraktus skaitymas gali padėti romų vaikams išreikšti savo vaizduotės pasaulį. Jie gali būti kviečiami:

- pasakyti, iš kur yra jų istorija: pavyzdžiui, knygos, filmo, žmogaus, asmeninio gyvenimo, sapno ar vaizduotės.

- naudoti veido išraišką siekiant parodyti veikėjų jausmus, jų būdą ar asmenybę, arba situaciją, kurioje jie yra, pavyzdžiui, veikėjas yra drovus arba jam šalta.

- kalbėti aiškiai.

- laisvai naudoti gestus. Jie taip pat gali naudoti mimiką ir gestus norėdami „nupiešti istoriją“ kaip paveiksliuką.

- dalyvauti vaidmenų žaidime ar dialoge.

- naudoti kitus garsus, pavyzdžiui, vėjo ar lietaus garsus, sprogimus, ošimą, gyvūnų garsus, emocinius garsus, tokius kaip atodūšiai, kūkčiojimas, žiovilys.

- kaupti istorijas iš šeimos patyrimų, žurnalų, knygų, filmų, vaizdo įrašų, televizijos, žmonių, asmeninės patirties ir vaizduotės.

- naudoti natūralią kalbą prašant išversti kai kuriuos pasakymus, prašyti kitų klasės draugų pakartoti.

Abstrakti išraiška skaitant ir rašant

Istorijų pasakojimas taip pat gali būti naudingas siekiant tobulinti rašymo kompetenciją. Galima pasakoti trumpus pasakojimus ir kviesti vaikus užrašyti kai kuriuos pasakojimo aspektus, daryti brėžinius ar kitokius piešinukus. Šiuos pasakojimus galime pavadinti „vienos minutės pasakojimais“.

Siūlome naudoti istorijas, kurias vaikai jau žino. Galime bandyti pristatyti ir romams pritaikytas tradicinių bei klasikinių istorijų versijas (kartu su kitomis istorijos versijomis).

Turime prašyti susieti rašymo būdą su istorijos pasakojimu. Mokytojai neturi nuleisti rankų, jeigu pradžioje rezultatai nėra labai puikūs. Romų vaikai gali pasinaudoti galimybe sustiprinti ryšį tarp pasakojimo ir rašymo.

Galime apsvarstyti:

- Atlikimą: jaunesniems vaikams, mokykloje ar ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, apsvarstyti galimybę dėl „literatūros festivalio“ su draugais ir artimaisiais.

- Kūrimas: naudojant programinę įrangą, vaikų grupės gali įrašyti savo pasakojimą ir pridėti kompiuteriu sukurtą garso efektą ar netgi fono muziką. Geriausių istorijų CD rinkinys turėtų būti gerai parduodamas.

- Pritaikymas: meskite iššūkį vaikams adaptuoti tradicines istorijas, pavyzdžiui, perkuriant istoriją ir pritaikant ją dabartiniam kontekstui.

8. Didaktinis užsiėmimas „Pasakojimai, Autobiografija, kūrybiškumo ir problemų sprendimas“ praktikoje

Tikslinė grupė	6-12 m. vaikai
----------------	----------------

Psichologijoje atmintį laiko sudėtingu procesu, kurio eigoje informacija yra koduojama, kaupiama ir atkurama per daugelio struktūrų ir procesų sąveiką. Pirmas reikšmingas skirtumas tarp atminties sistemų buvo išdėstytas Donald Hebb hipotezėje: egzistuoja du atminties tipai - trumpa ir ilga.

Atmintis yra protinė veikla, atgaminanti informaciją, kurią sužinojai ar patyrei. Tai, ar prisiminimas tavo atmintyje išliks ilgai ar trumpai, priklauso nuo to, kaip įvykis buvo priimtas tavo smegenų.

Trumpalaikė atmintis informaciją išlaiko apie 20 sekundžių, tačiau ji yra gyvybiškai svarbi, bet kokiai sąmoningai minčiai vystyti. Prisiminimai, patenkantys į trumpą atmintį, yra greitai pamirštami. Dažniausiai tai septyni skirtingi duomenys, kuriuos greitai pakeičia nauji.

Ilgalaikė atmintis - tai turi tiesioginį ryšį su kiekvienam žmogui asmeniškai svarbiais dalykais, tokiais kaip informacija apie šeimą ir draugus, situacijas, kurios stipriai paliečia žmogų. Kai kada ilgalaikė atmintis pareikalauja pastangų prisiminti įvykius apie ypatingas patirtis ar sudėtingus faktus. Kita ilgalaikės atminties rūšis yra procedūrinė atmintis, kurioje saugomi mūsų įgūdžiai.

Tam tikros smegenų dalys yra ypatingai svarbios atminties išsaugojimui. Hipokampus arba jūrų arkliukas, taip vadinamas dėl savo formos panašumo į šį jūros gyvūną, yra sandara smegenyse, kuri atlieka pagrindinį vaidmenį apdorojant ilgalaikės atminties informaciją. Migdolinis kūnas yra išsidėstęs šalia hipokampo, jis yra atsakingas už emocijas ir padeda mums išsaugoti emocingus atsiminimus.

Didžiųjų smegenų žievė, tai išorinis smegenų sluoksnis, kuriame yra saugoma daugiausia ilgalaikės atminties, skirtingose zonose, priklausomai nuo to, su kuriu gebėjimu atsiminimas yra susijęs: su kalba, jutimais ir t.t.

Atminčiai taip pat yra itin svarbus ryšys tarp smegenų neuronų, milijonų ląstelių, veikianų smegenų cheminio junginio – neurotransmiterių.

Kiekvieną dieną į mūsų smegenis ateina nauja informacija. Tačiau jei mes nesusikoncentruojame, mus pasiekusi informacija gali būti neįsiminta. Jei dėmesingai

susikoncentruojame, mūsų smegenys išsaugo naują informaciją. Reikiamai susikoncentravus, hipokampus siunčia signalą išsaugoti informaciją ilgalaikėje atmintyje. Kiekvieną kartą, kai reikia atsiminti informaciją, smegenys turi aktyvuoti lygiai tas pačias nervų ląsteles, kurios buvo panaudotos jai išsaugoti. Kuo dažniau galvojame apie tą dalyką, tuo lengviau jį atsimename. Kaip atskleidė Kembridžo universiteto tyrimas, reguliarūs fiziniai pratimai yra itin svarbūs smegenų sveikatai, nes tai pagerina kraujotaką ir padidina deguonies kiekį smegenyse.

Kai kurie ekspertai tvirtina, kad fiziniai pratimai padeda išsiskirti cheminėms medžiagoms, kurios apsaugo smegenų ląsteles.

Užsiėmimas 1

Sveikinimas

1. Mokytojas paaiškina, kaip svarbu pasisveikinti, pateikia pavyzdžius iš istorinio ir kultūrinio konteksto; pasisveikina savo kalba ir kviečia pasisveikinti romų kalbą; supažindina su įvairiais sveikinimosi būdais – formaliai, neformaliai, su meile, draugiškai, tarp bendraamžių, tarmiškai ir t.t.

2. Vaikams siūloma paaiškinti, kaip sveikinimas surištas su „Susitikimo istorijomis“. Tą užduotį galima atlikti raštu ar žodžiu.

3. Po to romų vaikai turi paaiškinti savo klasiokams (padedant iš anksto pasiruošusiam mokytojui), kaip pasisveikinti romų kalba bei surasti skirtumus tarp žodžių iš išsireiškimų.

4. Sveikinimo žodžiai / sakiniai surašomi ant plakatų ir pakabinami ant sienos klasėje.

Kiekvieną dieną, maždaug savaitės bėgyje, vienas iš mokinių pasirenka iš sąrašo sveikinimo žodį / sakinį ir vartoja jį. Parinktas žodis – „šiandienos sveikinimas“ – perkeliamas į sąrašo pradžią. Tą dieną visi vartos sveikinimui tik tą žodį.

Svarbu, kad mokytojai irgi gali pridėti savo žodį / sakinį į sąrašą, tuo pačiu pristatant savo kultūros dalį, ir vaikai vartos tą sveikinimą šalia kitų.

Užsiėmimas 2

Iš kur aš kilęs: biografija

(Šis užsiėmimas gali būti atliekamas taip pat su vidurinės mokyklos mokiniais)

1. Mokytojas paaiškina, kas yra biografija ir kaip jie dirbs. Šis užsiėmimas paremtas Džeromo Bruner naratyvinio formavimo teorija. “Mes kuriame savo įvaizdį per mūsų pasakojimus: per pasakojimus kultūra suteikia jos nariams identiteto kūrimo modelius bei galimybes veikti.”
2. Vaikai iš pagrindinės mokyklos bus vadinami “istorijų pasakotojais”, o mokiniai iš vidurinės mokyklos – “biografais”. Jų bus paprašyta aprašyti ant lapo susirinkimą.
3. Mokytojas pasirenka savo šeimos istoriją ir papasakoja ją mokiniams.
4. Pirmoji šios istorijos versija bus biografinė ir jos tikslas yra:
 - a. kontekstualizuoti pasakojimą istoriniuose rėmuose (jei skiriasi nuo dabartinio laiko)
 - b. pridurti prie pasakojimo emocijas/jausmus, patirtus susitikimo su biografijos pagrindiniu herojum metu.
5. Mokinių bus paprašyta padaryti tą patį: pasirinkti šeimos narį arba šeimos istoriją ir apibrėžti jų istorinį kontekstą. Mokytojas dirbs kaip fasilitatorius ir padės romų mokiniams aprašant jų pasaulius.

Pasakojimo etapai:

- 1- Pagrindinio herojaus parinkimas (fizinių ir charakterio savybių aprašymas)
- 2- Vietos apibrėžimas (kur gyvena/gyveno pagrindinis herojus)
- 3- Istorinio ir socialinio konteksto apibrėžimas (pagrindinio herojaus gyvenimas)
- 4- Aprašomųjų priemonių apibūdinimas (nuotraukos, video įrašai, muzika bei vaizdiniai, susiję su pagrindinio herojaus pasauliu – kur jis/ji gyvena bei jo/jos tradicijos)
- 5- Kalbos apibrėžimas (pagrindinio herojaus žodžiai/išsireiškimai, sveikinantis bei išreiškiant jo/jos jausmus)
- 6- Išteklių apibrėžimas (istorijos apie kitus šeimos narius ar kitus žmones, straipsniai, Internetas, kt.)

Užsiėmimo tikslas yra nustatyti santyki tarp istorijos ir paties pasakotojo gyvenimo. Užsiėmimas turi būti paruoštas romų ir ne romų vaikams.

Užsiėmimas 3

Pasakojimas ir skirtumų apibrėžimas

(Šis užsiėmimas yra skirtas pagrindiniai bei viduriniai mokykloms)

Bruner teigia, kad jei individas galėtų pilnai išnaudoti jo/jos gebėjimą apibrėžti skirtumus ir ypatumus tarp visų jį/ją supančių daiktų (tokius, kaip visus spalvos niuansus), jis/ji būtų visiškai sunaikintas aplinkos kompleksiskumo: "Individo gebėjimas kategorizuoti yra šio paradokso, kylančio iš gebėjimo diskriminuoti (kuris, pilnai panaudotas, padarytų mus vergais), sprendimas.

Per kategorizavimą individas turi lygiavertį daiktų, kurie galėtų būti apibrėžti kaip skirtingi, matymą. Tokiu būdu patirties mąsto apribojimas bei jį/ją dominančių elementų apibrėžimo gebėjimo panaudojimas skirtumams ir ypatumams.

Tokiu būdu kategorizavimas gali būti apibrėžtas kaip išradimo užsiėmimas, procesas, kuriuo metu individas įgyja įgūdžius, kad galėtų naudoti kategorijas be jokio kito tolimesnio mokymosi (kai kurie pastatai yra priskiriami namų, kiti – garažų kategorijoms).

Tokiu būdu kategorijos tampa tolimesnio naudojimo įrankiais: mokymasis ir pritaikymas prie žmogaus aplinkos. Pagrindiniai kategorizavimo procesai yra visada tie patys, nors jie yra išvystyti skirtingais momentais (jautrus ir konceptualus kategorizavimas)

"Kategorizuodami, mes įprastai bandome surasti tuos elementus, kurie yra tiksliausi ir kuo greičiau identifikuojami. Šis procesas yra gyvybiškai svarbus."

1. Mokinių prašoma nustatyti tris arba daugiausiai penkis faktus, kurie jiems atrodo svarbūs (ne žmones arba jausmus, bet daiktus arba faktus, tokius kaip televizija arba televizijos žiūrėjimas, kažkieno katė arba pasivaikščiojimas su šunimi, kažkieno namai arba buvimas namie, įvykis (pvz. giminių lankymas per Kalėdas, kt.). Visi mokiniai, tame tarpe romai, yra laisvi rinktis bet kokį įvykį.

2. Kai šie daiktai ar įvykiai buvo kategorizuoti, jie aprašys juos kortelėje, nurodydami, ką kiekviena kategorija jiems reiškia, bei skirtumus tarp jų ir kitos grupės narių nuomonės (pvz. Man patinka televizija, nes su jos pagalba išmokstu daug įdomių dalykų; mano brolis mano, kad tai atpalaiduoja.)

3. Atsakymų kompleksškumo ir sofistikuotumo lygis susijęs su mokinių amžiumi bei su jų gebėjimu reikštis jų vaizduotei. Jei mokiniai turi rašymo sunkumų (taip atsitinka pradinės mokyklos pirmųjų dvejų metų mokiniams), mokytojas gali pasiūlyti jiems išreikšti jų mintis per piešinius ir padėti jiems parašyti aprašomuosius sakinius paprastais žodžiais.

Kategorizavimas turi vykti nustatyta tvarka, nuo apibrėžimo prie biografijos, kaip parodyta žemiau:

1. kategorizavimas: man svarbu yra kalbėtis su savo broliu
2. apibrėžimas: man svarbu, nes...
3. priežasčių ir autobiografinių nuorodų aprašymas: Aš prisimenu, kai kalbėdamas su broliu, jis paaiškino, kaip susidraugauti su vyresniais berniukais.

Išvados:

Paskutinis šio užsiėmimo etapas yra daiktų ar faktų, kurie buvo kategorizuoti, palyginimas. Šių kategorijų nustatymas turi apibrėžti diskusiją, kokie faktai labiausiai buvo nustatyti vaikų bei kokios buvo jų skirtingos ir gal būt konfliktinės motyvacijos.

Užsiėmimas 4

Kiekviena problema turi sprendimą

Tai užsiėmimas, skirtas spręsti problemą.

Terminas PPM (Problema Paremtas Mokymasis) (PBL (Problem Based Learning)) yra prieštaringas. Jis dažniausiai susijęs su eile mokymo strategijų, sukonzentruotų ties mokinio, ir remiasi tikrų problemų sprendimu. Tačiau, jis taip pat gali būti susijęs su konstruktyvistinių pedagoginių užsiėmimų kompleksu, vadinamu PPM (Projektu Paremtas Mokymasis). Yra svarbu atskirti šiuos du požiūrius, siekiant geriau suprasti, kurie užsiėmimai gali būti efektyviai panaudoti mokyklose.

Problema paremtas mokymasis gali būti apibrėžtas, kaip eilė eksperimentinių ir pedagoginių užsiėmimų, sukonzentruotų ties problemos sprendimo. Šis požiūris pirmą kartą buvo išbandytas 1960-ųjų pabaigoje medicininės mokyklos programoje McMaster Universitete (Kanadoje) per tikrų klinikinių atvejų sprendimų stimuliavimą ir rekonstrukciją (Barrows e Tamblyn, 1980). Tuo pačiu metu JAV kiti šios srities eksperimentai įtraukė teisės, ekonomikos ir architektūros mokyklas (Williams, 1992), pristatant tyrimų atvejus jų mokymo programose. Pirmieji didaktikos pritaikymai mokykloje (vidurinės mokyklos antrame lygyje) vyko matematikoje ir moksle (Stepian et al., 1993).

Barrow pirmas PPM apibrėžimas (1986-1992) aprašo šį metodą, kaip “visapusišką požiūrį į lavinimą”, pabrėžiant, kaip ši mokymosi perspektyva yra “proceso, kuris veda prie supratimo ir problemos sprendimo, rezultatas”. Schmidt (1993) priduria, kad mokymo metodas, nukreiptas į PPM, turi būti struktūruojamas, remiantis iš anksto įgytomis žiniomis, būtinomis analizuoti pirminę problemą, naujos informacijos paieška, žinių, kuriomis dalinasi mokiniai, restruktūravimu bei semantinių naujų sąvokų tinklų perdirbimu. Mokymasis taip pat turi būti kontekstualizuojamas bei struktūruojamas, remiantis žinių bei smalsumo socialine konstrukcija, bendru atradimu ir naujų problemų aprašymu.

Savery ir Duffy (1995) teigė jų tyrimuose, kad PPM kūrimas yra mokymosi pasiruošimo dalis: mokymosi tikslai turi būti susiję su tikromis problemomis arba problemomis, pripažintomis kaip tikros; jos turi generuoti kitas problemas; problemos turi būti pristatomos prieš aktyvinant ankstesnes žinias; mokytojai turi būti fasilitatoriai metakognityviniame lygmenyje; kooperacinis mokymasis turi

atstovauti "kritinį" PPM komponentą (Mario Rotta).

Šis užsiėmimas yra paruoštas, siekiant padėti formuoti problemos sprendimo gebėjimus, susijusius ypatingai su kritine problemos analize. Mokytojai turi padėti ir palaikyti mokinius, apibrėžiant analitinį procesą ir pamąstymus.

Romų vaikų atveju yra svarbu pradėti nuo specifinių problemų apibrėžimo. Klasė kartu su mokytoja/fasilitatore apibrėš problemą, kuri turi būti kompleksiška, bet kartu ir struktūruota pagal standartinį modelį. Šis modelis, nors supaprastintas, laikysis bendros PPM struktūros.

Yra svarbu, kad mokymosi proceso metu romų mokiniai aktyviai dalyvautų. Tiems, kuriems yra žinomas tradicinis mokymosi modelis, PPM gali pasirodyti labai paprastas. Kad teisingai įvertintų šį užsiėmimą, mokytojai turi taip pat suvokti, kad galutinis tikslas yra paremti ir parodyti to kultūrinio jautrumo, įprastai izoliuoto, vertingumą.

A žingsnis – Problemos apibrėžimas – problema turi būti kuo mažiau abstrakti, turinti mokslinę konotaciją, kad ir paviršutinišką. Kompleksiškumo lygis turi būti pasirenkamas priklausomai nuo romų mokinių požiūrio tipo. Bet kuriuo atveju, problema turi būti:

1. bendrų pastangų rezultatas
2. tikra ir susijusi su kasdieniu gyvenimu.

B žingsnis – vaikai yra paskirstomi į dvi grupes (rekomenduojamas 5-7 vaikų skaičius grupėje)

Romų vaikai yra paskirstomi visose grupėse, netgi jei dėl motyvacijos bei organizacijos priežasčių norėtusi juos palikti vienoje atskiroje grupėje (dar geriau su kitų etninių grupių vaikais).

Grupių problemos gali skirtis.

Pavyzdžiai: Kaip formuojamas kondensatas ant lango stiklo? Kodėl kai kurios gyvūnų rūšys gali kvėpuoti po vandeniu? Kodėl užverda vanduo? Kaip automobiliai užteršia orą, kuriuo mes kvėpuojame?

Diskusija, darbo grupių nustatymas, vaidmenų užduotys. Vaidmenys gali keistis ir nesilaikyti modelio. Įprastai kiekviena grupė turi mažiausiai tris pagrindinius vaidmenis: koordinatorius (vadovas – mokslininkas), rašytojas (paruošiantis

trumpą ataskaitą), sekretorius (atsakingas už organizavimą).

C žingsnis – Diskusija, siekiant įvertinti, ką grupė “jau žino” apie klausimą, bei informacinio tinklo, būtino problemai spręsti, sukūrimas

Mokytojas padės dokumentuoti procesą, vykstantį dirbtuvių, paieškų internete ar pokalbių su “ekspertais” metu.

D žingsnis – Galutinės ataskaitos pristatymas apie tai, kaip buvo išspręsta problema

Rekomenduojame paskatinti ir motyvuoti romų vaikų dalyvavimą, suteikiant jiems, kada įmanoma, erdvę, bendraujant su grupe bei su mokykla bendrai. Pristatymas taip pat gali būti viešas, dalyvaujant tėvams bei kitiems mokyklos nariams (arba bent jau klasei).

9. Didaktinė veikla “Bendravimas su tėvais ir šeimos kontekstas”

Užsiėmimas 1

Aš esu savo tėvų vaikas

Tikslinė grupė: 6 – 9 metų mokiniai

1 žingsnis: Mokytoja pakviečia tėvus į mokyklą ir parodo jiems užsiėmimą; Mūsų tikslas yra įtraukti tėvus ir priversti juos ateiti į mokyklą; susipažindami su aplinka, jie lengviau bus priimti ir integruosis į bendruomenę.

2 žingsnis: Savaite, padėdami tėvų ir mokytojų, mokiniai ieškos priemonių, tokių, kaip: šeimos nuotraukos, šeimos medis, tėvų darbuose naudojami daiktai, kitos jų nuotraukos.

3 žingsnis: Kiekvienas mokinytis parodys skirtingais būdais savo šeimą su priemonių pagalba.

4 žingsnis: Iš panaudotų priemonių klasėje bus padaryta paroda, kuri tęsis mėnesį. Vaikai matys parodą ir savo tėvus.

Išvados: Mokiniai sužinos, kad nors jie yra kilę iš skirtingų aplinkų, tam tikrose situacijoje jie patiria tuos pačius jausmus ar rūpesčius.

Užsiėmimas 2

Nauji draugai

Tikslinė grupė: 6 – 7 metų mokiniai.

1 žingsnis: Mokytojas paprašo mokinių atsinešti iš namų spalvotus stiklo rutuliukus ar karoliukus. Mokytoja ant popieriaus lapo nupiešia du portretus: mergaitės ir berniuko.

2 žingsnis: Vaikų paprašoma suverti karoliukus taip, kad gautųsi raidės S (iš mėlynų karoliukų), T (iš žalių) ir J (iš raudonų). Jie ištaria balsius, kai atpažįsta juos. Mokytoja taip pat turi korteles su vardais, turinčiais priebalsius (Dragos, Jonut, Steluta ir Nusa).

Vaikai turi duoti kiekvienam portretui vardą; bet vardas turi turėti raidę S. Jie renkasi Nusą – mergaitei, Dragos – berniukui.

3 žingsnis: Dvejų romų vaikų paprašoma išeiti į klasės priekį ir įsivaizduoti pokalbį tarp Nusos ir Dragoso.

Išvados: Tokiu būdu jie ištars priebalsius.

10. Didaktinė veikla “Rašymas ir skaitymas” praktikoje

Užsiėmimas 1

Vaisiai ir daržovės

Tikslinė grupė: 6 – 7 metų mokiniai

1 žingsnis: Mokytojai atsineša į klasę pintinėle su vaisiais ir daržovėmis

2 žingsnis: Vaikai kviečiami stotis ratu.

Mokytoja pasiima iš pintinės vaisių ir klausia vaiko įvardyti jį; naudojant paskutinę žodžio raidę yra vardijamas kitas vaisius ar daržovė.

Pavyzdžiui, mokytoja pasiima iš pintinės kopūstą ir su raide “a” vaikai pasako “Apelsinas” Ir t.t.

3 žingsnis: Kai įvardyti visi vaisiai ir daržovės iš pintinės, romų vaikų yra paklausama, kaip vaisiai ir daržovės gali būti panaudojami

Išvados: Tai padeda jiems nepridėti kito garso žodžių gale.

Užsiėmimas 2

Skiemenų atradimas

Tikslinė grupė: 6 – 7 metų mokiniai

1 žingsnis: Klasėje turime žaislų stalčių. Vaikų paprašoma išsirinkti stalčiuje žaislą.

2 žingsnis: Jie sėdi ant kilimo pusrutulyje. Kai vaikas grįžta su žaislu rankoje, jis bando ištartį žodį (žaislo pavadinimą) ir skiemenuoti jį. Po to visi vaikai skiemenuoja tą patį žodį.

3 žingsnis: Po to, kai vaikai išskiemeno visus žaislų pavadinimus, mokytojas įjungia CD su daina (“Traukinys”). Vaikai pirmiausia klauso, o po to bando skiemenuoti dainos žodžius su mokytojo pagalba.

Išvados: vaikai žaidžia, dainuoja ir tuo pačiu metu jie identifikuoja žodžių, kurie yra aiškiai artikuliuojami, skiemenis. Jie taip pat artikuliuoja garsus ir žodžių skiemenis.

Užsiėmimas 3

Terminų žaidimas

Tikslinė grupė: 7 – 8 metų mokiniai

Pirmas žingsnis: Mokytojas atsineša į klasę korteles su žodžiais. Tikslai yra sudėti žodžius į sakinį, turint galvoje rašymo tarpus (atstumas tarp žodžių).

Antras žingsnis: vaikai dirba grupėse. Jie gauna iš mokytojo frazes. Kiekviena grupė turi frazę. Jų prašoma iškirpti frazės žodžius, sumaišyti juos ir po to pabandyti sudėti frazę iš naujo. Mokytojas jiems padeda.

Trečias žingsnis: Jie rašo sakinius pirmo tipo užrašų knygutėje ir ant lentos.

Išvados: Šis užsiėmimas padeda vaikams rinktis žodžius ir žinoti apie atstumą tarp žodžių.

Užsiėmimas 4

Skaičių nuo 0 iki 10 žinojimas

Priemonės: kortelės su skaičiais nuo 1 iki 10/skaičiavimo pagaliukai/kaštonai/sagutės/molio kubeliai

1 versija

1 žingsnis: Mokytojas sumaišo skaičius ir pasiūlo vaikui sudėti juos tinkama tvarka.

2 žingsnis: vaikas baigia, mokytojas paprašo vaiko padėti atitinkamą kaštonų/sagučių/molio kubelių skaičių po kiekvienu skaičiumi. Mokytojas padeda vaikui, jei reikia.

2 versija

1 žingsnis: Mokytojas sumaišo skaičius ir pasiūlo vaikui sudėti juos tinkama tvarka. Kai vaikas baigia, mokytojas paprašo vaiko padėti atitinkamą kaštonų/sagučių/molio kubelių skaičių po kiekvienu skaičiumi.

2 žingsnis: Molio kubeliai turi būti sudėti ypatinga tvarka – dviem lygiagrečiomis linijomis. Nelyginio skaičiaus atveju paskutinis kubelis dedamas po dvejomis linijomis, per vidurį.

3 žingsnis: Mokytojas pasiima kubelius iš lyginių skaičių ir pasidalina juos sau ir vaikui: “vienas – tau, vienas – man” ir paklausia jo/jos: “Kiek kubelių tu turi? Kiek gabaliukų turiu aš?”; vaikas atsako: “Mes abu turime po du gabaliukus.” Mokytojas atsako: “Taip, mes padalinome juos po lygiai. 4 yra lyginis skaičius.”

Išvados: vaikai supranta skaičių struktūrą ir seką, skirtumus tarp lyginių ir nelyginių skaičių.

Užsiėmimas 5 Keliaujanti Abėcėlė

Tikslinė grupė: 5 metų ir vyresni mokiniai

Priemonės: kabantis audinys su kišenėmis raidėms, kiekviena raidė turi po lipduką ir gali būti prilipdyta prie kabančio audinio.

1 žingsnis: Mokytojas duoda kiekvienam po kortelę su paveiksluku ir žodžiu po jo. Vaikai vienas po kito turi “parašyti” žodį ant kabančio audinio, naudodami limpančias raides.

Pabaigus rašyti, vaikas turi sudėti visas raides atgal į kišenes.

2 žingsnis: Kai vaikai suprato užsiėmimą, mokytojas duoda kiekvienam vaikui paveiksluką be žodžių ir prašo įvardyti daiktus. Po to vaiko prašoma pasakyti žodį paraidžiui ir “parašyti jį” ant kabančio audinio. Mokytojas padeda vaikui pasakyti žodį paraidžiui ir suprasti raidžių seką. Pabaigus rašyti, vaikas turi sudėti visas raides atgal į kišenes.

3 žingsnis: vaikas gali pasirinkti bet kokį žodį, kurį jis nori pasakyti paraidžiui ir parašyti ant kabančio audinio. Jam/jai padeda mokytojas, jei reikia. Pabaigus rašyti, vaikas turi sudėti visas raides atgal į kišenes.

Išvados: Raidžių kaip simbolių supratimas, garsinė žodžių analizė.

Įmanomos išvados (ir pasitikėjimo aktas)

Daugiau nei šimtas metų praėjo nuo Marijos Montessori atliekamų darbų Casa del Bambini ir Kaimo mokyklose įkūrimo. Šie gimtadieniai buvo švenčiami ypatingai Amerikoje, pavyzdžiui, organizuojant 2007 metais vasarį San Franciske dirbtuves. Labai nedaug buvo padaryta Europoje. Pasaulyje yra daugiau nei 5000 institucijų, tame tarpe 300 valstybinių mokyklų, veikiančių pagal Montessori metodą.

Egzistuoja nuomonė, kad Montessori mokyklos kuria valdančiųjų klasę ir kad jos, kaip taisyklė, yra privačios bei brangios. Larry Page and Sergey Brin neseniai išsakyti teiginiai tapo antraštėmis: du Google įkūrėjai teigė, kad jų genijus kyla iš to, kad būdami vaikais, jie lankė Montessori mokyklą.

Bet mes žinome, kad tai netiesa. Marija Montessori ir Alicija Hallgarten įkūrė mokyklas vargšams ir “protinių sutrikimų” turintiems vaikams. Jos tikėjo, kad tai buvo svarbu ir skubu steigti tikrą demokratišką mokyklą visiems. Ši idėja yra kertinė daugeliui iniciatyvų, kurios yra pasaulio švietimo reformos pagrindas, ypatingai gerai žinomas Amerikos Pagrindinio ir vidurinio išsilavinimo aktas 2001 (“Nei vieno palikto vaiko”)

Tačiau didžiausia problema lieka nepasitenkinimas švietimo rezultatais, o ne svetingos ir integruojančios mokyklos idėjos rėmimu. Europos mokyklos reaguoja į šį stimulą, darydami kelias pastangas. Paskutinė, po tų Didžiojoje Britanijoje, kuomet Italijos švietimo ministerija nustatė direktyvoje poreikį identifikuoti “specialius švietimo poreikius, SŠP”, aiškus žingsnis link mokymo personalizavimo (2012 metų gruodžio 27 d. Italijos švietimo ministerija išleido direktyvą “Darbo su specialius lavinimo poreikius turinčiais vaikais priemonės ir teritorinė mokyklos integracijos organizacija”).

Svetinga mokykla yra Alicijos Hallgarten principas, kuris lydėjo ją, kuriant Montescia ir Rovigliano mokyklas.

Metodo evoliucija turi koncentruotis ties konkrečiais atsakymais į socialinius poreikius. Tai yra tema, kuri įkvėpė pastangas kurti požiūrį, paremtą Montessori-Hallgarten lavinimo patirtimi.

Romų vaikų mokymas yra skubus socialinis klausimas, ne dėl jų skaičiaus ar jų socialinių sąlygų sunkumų ar dėl socialinio aliarmo, dėl kurio romai atsiduria jaukiame Gadjo pasaulyje. Šiuolaikinė, “žiniomis pagrįsta” pasaulio ekonomika jaučiasi prastai, žinodama, kad kai kurie jauni žmonės neina į mokyklas, tuo tarpu kai kiti eina.

Ar yra būdas pasiekti objektyvaus švietimo metodo įvertinimo? Įmanomas teigiamas atsakymas ateina iš dvejų Amerikos psichologų, Angeline Lillard iš Virginijos universiteto ir Nicole Else-Quest iš Wisconsin universiteto, kurios atliko pirmąjį Montessori metodo objektyvųjį įvertinimą. (A. Lillard & Else-Quest N., Evaluating Montessori Education, Science, 313:1893-1894, 2006). Dvi tyrinėtojos ištyrė vaikus iš Milwaukee mokyklos (WI), kurioje yra įvairių mažumų.

Pagrindinis klausimas buvo, kaip ir ar yra įmanoma “izoliuoti” švietimo sistemos produktą nuo nepatogių veiksnių, kurie įprastai veikia vaiko vystymąsi.

Yra gerai žinoma, kad labiausiai įtakojantis mokyklos rezultatyvumą veiksnys yra tėvų įtaka, genetinė bei aplinkos.

Amerikoje šios srities ekspertai ir operatoriai tiki, kad aplinka yra veiksnys, ir kad kitas veiksnys yra tėvų įnašas. Yra plačiai paplitusi nuomonė, kad etninė priklausomybė neturi reikšmės, jei kitos sąlygos yra lygios visiems.

Yra kritikuojama JAV ir dalinai čia, Europoje, kad Montessori mokyklos yra įprastai lankomos turtingų vaikų ir kad jų sėkmė gyvenime priklauso labiau nuo jų socialinio statuso, nei nuo jų švietimo strategijos.

Pasipriešinant tokiai nuomonei, Lillard and Else-Quest įvertino valstybinių Montessori mokyklų prieinamumą, pasirinkdama vaikus atsitiktinai.

Rezultatai buvo viešinami Science show: baigiant pagrindinę mokyklą (6-12 years) “Montessori” mokiniai daro kūrybingesnius darbus, raštu ir žodžiu, apibūdinamus labiau kompleksiška sintaktine struktūra (ibidem, Lillard A. & Else-Quest N., Evaluating Montessori Education, Science, 313:1893-1894, 2006). Taip pat jų socialiniai gebėjimai parodo labiau išvystytą ir teigiamą priklausomybės mokyklos bendruomenei jausmą.

Be abejonės, tai yra patogūs rezultatai, bet MBS (MNM) metodas realybėje nebuvo skirtas tam, kad surasti problemų, kurias mes visi puikiai žinome, sprendimus, kurių mes nežinome.

Tai ne laikas vertinti metodo taikymo rezultatus Italijos, Rumunijos ir Lietuvos mokyklose, kur jis buvo išbandomas. Pirmas tyrimas vis dėlto leido mums suprasti, kad individualus darbas, taikomas vaikams “keliautojams” yra atsakymas, kurį gadjo pasaulis turi tiekti, aiškų ir konkretų, tokį kokio tikisi iš ES romų bendruomenės: vaikai turi eiti į mokyklą, nes tai yra vieta, kur jie gali būti laimingi.

MONTESSORI SISTEMA

Ji pirmoji sukūrė ugdymo metodą, kurio centre yra vaikas – žmogus.

Vaikas yra pats savo asmenybės kūrėjas.

M. Montessori – ankstyvojo muzikinio ugdymo sistemos kūrėja

Montessori sistemos esmę galima būtų apibrėžti taip: laisvas vaikų darbas parengtoje aplinkoje, ribojant tiesioginę pedagogo įtaką. Darbas yra veikla su didaktinėmis priemonėmis, t. y. tokiomis, kurios moko vaiką. Laisvu darbas vadinamas todėl, kad vaikui suteikiama teisė pasirinkti ugdomąją medžiagą ir veikti laisvai. Parengtoji aplinka – tai pedagogų sukurta daiktinė – erdvinė aplinka su įvairiomis joje išdėstytomis ir vaikui lengvai pasiekiamomis priemonėmis, kurios jam yra patrauklios ir įdomios. Parengta aplinka, kaip ugdymo sąlyga, leidžia kiekvienam vaikui vystytis individualiu tempu.

Muzikinis ugdymas vykdomas tokiais vystymosi pakopomis: motorinė → sensorinė → verbalinė → intelektualinė.

Montessori organizavo „lengvų figūrų šokius“. Šių šokių tikslas – išstudijuoti ritmo įtaką raumenų veiklos koordinacijai. Pastebėta, tokia muzika turi ir auklėjamosios – drausminamosios reikšmės. Eksperimentais nustatyta, kad vaikų raumenų judesių pojūčiai plėtojasi drauge su raumenų atmintimi.

Vaikų muzikiniams gabumams ugdyti Montessori sistemoje taikoma daug specialių instrumentų: varpelių rinkinys, metalofonai, dūdelės ir kt. Siekiama, kad muzikos instrumentai atitiktų mokslinius principus. Pavyzdžiui, pučiamieji instrumentai buvo tinkamesni ritmingiems raumenų judesiams sužadinti ir auklėjamajai gimnastikai, o styginiai – geriausiai tiko akompanuoti, pritarti dainuojantiems vaikams.

Tinkamiausia mokytis muzikos yra natūraliu būdu – kaip mokomasi gimtosios kalbos. Kuo daugiau kalbos klausomės, kuo daugiau žodžių išmokstame, tuo greičiau girdimiems garsams galime suteikti prasmę. Toks pat procesas vyksta ir ugdant muzikos pajautą. Išskiriamos trys kalbos ir muzikos įsisavinimo fazės: įsiminimo, sensorinio tyrinėjimo ir garsų intonavimo.

M. Montessori įvedė tylos pamoką, norėdama padidinti vaikų dėmesį garsams. Tyla padeda išlaikyti sveiką ir jautrią klausą, parengia vaiką rimtam muzikos klausymuisi. Klausydami tylos, vaikai pakeičia požiūrį į garsus. Tie garsai, kurie yra per daug triukšmingi, tampa nemalonūs jų ausiai. Vaikai tobulėja. Tylos pratimas ugdo socialinį jausmą. Montessori klasėje muzika gimsta tyloje.

Būdingiausios muzikinės veiksenos yra šios: garsų pasaulio pažinimas; ritmas ir ritminė gimnastika; grojimas muzikos instrumentais; dainavimas; muzikos klausymasis.

Marijos Montessori pedagoginė sistema pasisakė prieš:

- vaiko gyvenimo ribojimą taisyklėmis;
- auklėtojų autoritariškumą;
- mokykloje dėstomos medžiagos mokymąsi atmintinai ir negalvojančiam.

Jie pabrėžė, kad reikia:

- suprasti vaiko ypatumus ir savitumą;
- auklėtojams būti vaikui patarėjais;
- sudaryti galimybę vaikui turėti savo nuomonę.

Montesori garantuoja visapusišką vaiko ugdymą atsižvelgiant į jo psichikos būklę įvairiais amžiaus tarpsniais. Jis apima vaiko ugdymą nuo gimimo iki 18 metų.

Ypač svarbiu dalyku Montesori laiko tai, kad intensyviai padirbėjęs vaikas jaučia didžiulį vidinį pasitenkinimą.

Montesorinio ugdymo tikslas – išugdyti laisvą, savarankišką žmogų, suvokiantį mokymosi reikšmę, gebantį rinktis prasmingus gyvenimo ir veiklos tikslus, pajėgų integruotis į visuomenę ir ją tobulinti, pasirengti nuolatos mokytis, ugdyti savo gebėjimus. Visa ko pagrindas – protinis lavinimas, kūryba naudojama rečiau, ji tik būdas priartėti prie tikslo.

Akcentuojama vaiko individualybė, todėl labai daug dirbama asmeniškai su kiekvienu vaiku.

Darželio grupės sudaromos iš įvairaus amžiaus vaikų. Tai padeda darželinukams jaustis saugiai savo pažįstamų ar giminaičių tarpe. Kitas labai svarbus skirtingo amžiaus vaikų auklėjimo drauge aspektas – jaunėlių mokymasis iš vyresnių vaikų bei jų savaiminis noras padėti mažesniesiems. Montesori auklėjimas specifinis tuo, jog galima dirbti beveik nekalbant ir žodžiu neaiškinant vaikui. Pakanka jam parodyti, nukreipti, veido išraiška leisti suprasti, kad jis viską daro gerai.

Marija Montessori sukūrė visą didaktinių priemonių sistemą. Ją galima suskirstyti į penkias svarbiausias grupes:

- gyvenimo praktikos pratimai (pvz., rišimas, varstymas, sagstymas, vandens pilstymas);
- juslinio lavinimo priemonės (pvz., barškučiai, raudonosios lazdelės);
- matematikos didaktinė medžiaga (pvz., auksiniai karoliai, dryžuotosios lazdelės);
- kalbos didaktinė medžiaga (pvz., šiurkščiosios raidės iš švitrinio popieriaus, judamosios raidės);
- pasaulio pažinimo priemonės (pvz., gaublys, botanikos komodelė).

Visos didaktinės priemonės pagamintos, vadovaujantis tam tikrais principais: jos skirtos vienai kuriai nors sąvokai išaiškinti ir vaiko dėmesį nukreipti tik į ją. Vaikas dirbdamas tas

priemonės pažįsta, lygina ir sugrupuoja. Kiekviena priemonė turi klaidų kontrolę – yra taip pagaminta, kad vaikas pastebėtų savo klaidas ir jas pats ištaisytų.

Teigiamą poveikį vaiko raidai daro keturi faktoriai: tinkamai paruošta aplinka, specialųjį parengimą turinti mokytoja, vaikams suteikiama pasirinkimo laisvė ir mokomosios priemonės.

Pagrindinis Montessori reikalavimas – vaikas turi mąstyti pats, patirdamas kuo mažiau svetimės įtakos.

Kuo unikalus M. Montessori metodas

Arti močiūčių pedagogikos

„Montessori metodas nėra naujas, kažkokio žmogaus sugalvotas sintetinis auklėjimo būdas. Mūsų močiutės intuityviai taip auklėdavo savo vaikus. Vaikai jausdavo gamtos ritmą, nes tipendavo paskui mamą ar senelę į tvartą, į laukus. Vaikai nebūdavo atsivėrę nuo realaus gyvenimo žaislų ar pasakų pasaulyje”, – sako M. Montessori centro direktorė Vida Gasparkaitė.

Pedagogė Marija Montessori atrado svarbiausią vaiko vystymosi ypatybę – jautriuosius periodus.

„Montessoriškas auklėjimas – tai visa filosofija, apimanti žmogaus egzistenciją plačiaja prasme“, – sako V. Gasparkaitė.

Didysis mokslininkės atradimas

Olandų mokslininkas Hugo De Vriesas atrado gyvūnų jautriuosius periodus. Pavyzdžiui, drugelio vikšras pirmomis gyvenimo dienomis gali maitintis tik minkštais lapeliais, esančiais šakų galuose. Todėl kirminas apdovanotas jautrumu šviesai – jis ropoja ryškesnės šviesos link ir randa sau tinkamo maisto. Įdomu tai, kad po kiek laiko, kai jau gali maitintis ir kietesniais lapais, kirminas jautrumą šviesai praranda. Jis netampa aklas šviesai, o tiesiog jai abejingas.

Marija Montessori nustatė, kad jautrumo periodai būdingi ir žmogaus vystymuisi.

Pavyzdžiui, pirmaisiais trim gyvenimo metais vaikas nepaprastai imlus kalboms. Jis be jokių pastangų išmoksta gimtąją kalbą, kad ir kokia sudėtinga ji būtų, gali išmokti net keletą svetimų kalbų. Vėliau, vyresniame amžiuje, svetimias kalbas mokytis jau sunkus darbas, nes jautrusis periodas jau pasibaigęs. Jeigu pavyksta „pagauti“ tą momentą, kai kiekvienas vaikas individualiai jautrus kalbai, tvarkai, raidėms, tylai, galima daug ko išmokyti be jokių vaiko valios pastangų.

Vaiko asmenybės formavimuisi svarbiausi pirmieji 6 jo gyvenimo metai. Tuo laikotarpiu jis išgyvena bent keletą jautrumo periodų.

Daiktai, supantys vaiką

Žmonės, kurie tik paviršutiniškai girdėję apie montessoriškąjį auklėjimą, įsivaizduoja, kad šioje sistemoje svarbiausia – lavinimo priemonės. Iš vaiko atimami įprastiniai meškiukai, lėlytės, mašinelės ir liepiama žaisti sausomis asketiškomis priemonėmis. Specialistai su tuo tikrai nesutiks. Svarbiausias – požiūris į vaiką, pagarba jo asmeniui. Čia laikomasi nuostatos, kad ne suaugęs žmogus yra vaiko mokytojas, o vaikas moko suaugusįjį.

Tačiau aplinka, kurioje laiką leidžia vaikas, iš tikrųjų svarbi. Jau nuo gimimo kūdikio nerekomenduojama guldyti į grotuotą, užuolaidomis dengtą lovę. Jis turi tyrinėti aplinką. O pradėjęs vaikščioti turi jausti, kad aplinka skirta būtent jo ūgio ir jo amžiaus žmogui. Kaip vaikas išmoks tvarkingai susidėti drabužėlius, jeigu paltuko kabykla yra pusanthro metro aukštyje? Kaip galima reikalauti susitvarkyti žaisliukus, jeigu vaikui neskirtas atskiras kampas namuose?

Priešmokyklinukai žavisi gyvenimo praktika. Žinoma, jeigu vaikui įdomu žaisti su pliušiniu meškiuku, iš jo žaislai neatimami. Tačiau pasiūloma ir tokių žaislų, tokių žaidimų, kurie jį ruošia gyvenimui. Montessori grupėse vaikai plauna indus, lygina drabužėlius, mažyčiais peiliukais skuta morkas. „Yra buvę atvejų, kai tėveliai prašydavo neversti jų vaiko dirbti. Tėvai nesupranta, kam reikia įtraukti vaiką į darbą. Vaikams malonus ir įdomus pats procesas! Juk prisiminkime seneles, kurios kepdamos pyragą būtinai duoda nulipdyti pagranduką anūkeliui. Per paprastus darbelius vyksta asmenybės savikūra, vaikas išmoksta susikaupti, koordinuoti savo judesius”, – sakė Montessori centro specialistės.

Nepraleisti palankaus laiko

Iki šešerių metų vaikai išgyvena jautrumo tvarkai periodą. Montessori pedagogai niekada nesutiks su teiginiu, kad polinkis į netvarką paveldimas genetiškai. Tėtis netvarkingas, tai ir iš sūnaus nėra ko norėti. Kiekvienas vaikas išgyvena jautrumo periodą, tik reikia jį pastebėti. Vėliau tvarkos teks mokyti barant ir pamokslaujant.

Darželiuose daiktų vieta nekeičiama metų metais. Vaikai, net patys mažiausieji, žino, kad pažaidus daiktas padedamas į jam skirtą vietą. Būtinai tai pasakoma ir naujokams. Tokių principų reikėtų laikytis ir namuose. Vaiko daiktai turėtų būti sudėti jam prieinamose vietose taip, kad pažaidus būtų patogų vėl padėti. Tik tada galima reikalauti, kad vaikas būtų tvarkingas.

Kitas jautrusis periodas – trauka mažiems daiktams. Montessori grupėse, skirtingai negu rekomenduoja žaislų gamintojai, net patys mažiausieji žaidžia su smulkiais žaisliukais. Juos prižiūri auklėtojos. Maži daiktai vaikus tiesiog magiškai traukia!

Kiekvieno vaiko jautrieji periodai individualūs. Pavyzdžiui, domėjimasis raidėmis gali prasidėti jau nuo 3 metų. Tada svarbu pasakoti, ką reiškia raidės, vartyti knygeles kartu su vaiku. Jis išmoks skaityti visiškai lengvai. Praleidus jautrųjį laikotarpį vėliau vaikui teks mokytis įdedant daug darbo, įdedant pastangų.

Nuostabus jautrusis vaikų periodas tylai. Marija Montessori atrado, kad vaikai – didieji tylos mylėtojai. Atrodo, kad darželyje ar mokykloje, kur susirenka būrys vaikų, tyla neįmanoma. Nieko panašaus. Jeigu darželyje vaikams sudaryta palanki aplinka, jeigu jie gali užsiimti prasminga ir juos dominančia veikla, rėkti ir peštis nebėra reikalo. Savo energiją vaikai išlieja per judriuosius žaidimus arba būdami lauke. Nenustebkite, jei užėję į montessoriškąją grupę jūs pamatysite tyloje žaidžiančius vaikus. Kamerinę aplinką vaikai mėgsta. Todėl auklėtojos ir mokytojos čia visada kalba ramiu, tyliu balsu.

Neskirstoma pagal gimimo metus

Montesoriškojo darželio grupėje vaikai yra skirtingo amžiaus (nuo pačių mažiausių iki šešiamečių), taip pat ir mokykloje sudaromos ne atskiros klasės, o dvi skirtingo amžiaus moksleivių grupės – 6-12 ir 12-18 metų amžiaus. Specialistų nuomone, neteisinga vaikus skirstyti į grupes pagal gimimo metus. Gyvenime teks bendrauti ir dirbti su skirtingo amžiaus žmonėmis.

Marija Montessori ir pasakos

Darželiuose, kurie dirba pagal Marijos Montessori metodą, vaikams iki penkerių metų nerekomenduojama sekti pasakų. Čia laikomasi nuostatos, kad tik nuo 6 metų amžiaus vaikas gali skirti realų pasaulį nuo fantazijų. „Pasakos kuriamos suaugusiems, kurie gali suprasti perkeltinę prasmę. Tarkime, suaugusiam žmogui pasaka apie Eglę Žalčių karalienę visų pirma bylos apie namų ilgesį, meilę ir išdavystę. O vaikas įsimins kerštingus brolius su dalgiais, kraujo putas ir kitus „aštrius“ dalykus.“

Mažyliams montesoriškose grupėse gali būti skaitomos knygelės apie gamtą, žmonių santykius, įdomūs pasakojimai.

„Mamos žurnalas“, 2002 m., Nr. 9

Bibliografija

- Achim, Viorel (1998) Țiganiii în Istoria României, Ed. Enciclopedică, București, 1998
- Adler-Golden, Rachel; Gordon, Debbie. (1980) *Beginning French for Preschoolers: A Montessori Handbook*. Hemet, CA: Education System Publisher
- Albanesi, Franco (1990) *Montessori Class Management*. Dallas: Albanesi Educational Center.
- Ambrosch, Gerd, Schrammel, Barbara & Halwachs, Dieter W., eds. 2005. *General and applied Romani linguistics*. Monaco: Lincom
- Arlati, Angelo. *La lunga marcia del popolo zingaro*, in *Calendario del popolo*, n° 52, Teti Editore, Milano, n. 606, febbraio 1997, p. 7
- Atkinson, R.C. & Shiffrin, R.M. (1968). *Human memory: a proposed system and its control processes*. In K.W. Spence & J.T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*. (Vol. 2). New York: Academic Press. Pp. 89-195
- Azouaou, W. Chen, and C. Desmoulins (2005). *Semantic Annotation Tools for Learning Material*. In J. Castro & E. Teniente (Eds.), *Proc. of the CAiSE'05 (The 17th Conference on Advanced Information Systems Engineering)*. Porto: FEUP edicoes. 2005. Vol. 1, pp. 645-660.
- Baddeley, A. D., and E. K. Warrington. (1970). Amnesia and the distinction between long- and short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 9:176-189
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974), *Working memory*, in G. A. Bower (Ed), *Recent Advances in Learning and Motivation* (47-90). New York: Academic Press.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working Memory*. Oxford: Oxford University Press, Tulving (1972)
- Bakker Peter, et al. 2000. *What is the Romani language?* Hatfield: University of Hertfordshire Press
- Barrows, H.S. & Tamblyn, R. (1980) *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education* (New York, Springer).
- Bauer, P.J., Hertsgaard, L.A., & Dow, G.A. (1994). After 8 months have passed: long-term recall of events by 1- to 2-year-old children. *Memory*, 2(4), 353-82.
- Boursier G., Converso M., Iacomini F., *Zigeuner: lo sterminio dimenticato*, Roma, Sinnos, 1996

Bruseghin L., a cura di, *Cara Marietta: lettere di Alice Hallgarten Franchetti (1901-1911)*, editore Tela umbra

Cambi F., *Storia della pedagogia*, ed. Laterza, 2002, Roma

Campbell, James. *Understanding John Dewey: Nature and Cooperative Intelligence*. Chicago and La Salle: Open Court, 1995.

Colocci A., *Gli zingari, storia di un popolo errante*, Arnaldo Forni Ed., Torino 1889

De Vaux De Foletier F., *Mille anni di storia degli zingari*, Jaca Book, Milano, 1990

Dongsong Zhang, Lina Zhou, Robert O. Briggs, Jay F. Nunamaker Jr. *Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness*, *Information & Management* 43 (2006) 15–27

Fraser, Angus. *Gypsies (Peoples of Europe)*, Oxford, Blackwell, 1995

Fraser, Angus. "The Gypsies", Oxford,(1992);

Goleman D.: *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, Bantam Books.

Habermas, Jürgen. 1984. *Reason and the Rationalization of Society*, Volume 1 of *The Theory of Communicative Action*, English translation by Thomas McCarthy. Boston: Beacon Press (originally published in German in 1981).

Hancock, Ian. "The Pariah Syndrome. An Account of Gypsy Slavery and Persecution", Ann Arbor (1987);

Hebb, D. O. (1949). *The Organization of Behavior: A Neuropsychological Theory*. New York: Wiley and Sons.

Jackson, Philip W. *John Dewey and the Lessons of Art*. New Haven: Yale University Press, 1998.

Kalwant Bhopal, *Gypsy Travellers and Education: Changing Needs and Changing Perceptions*, in *British Journal of Educational* Volume 52, Issue 1, pages 47–64, March 2004

Kasper, G. and Blum-Kulka, S., editors, *Interlanguage pragmatics*. New York: Oxford University Press

Kenrick, Donald. *Historical Dictionary of the Gypsies (Romanies)*, Scarecrow Press, 1998

Lemon, Alaina (2000). *Between Two Fires: Gypsy Performance and Romani Memory from Pushkin to Post-Socialism*. Durham: Duke University Press.

Lewy, Guenter. *La persecuzione nazista degli zingari*, Torino, Einaudi, 2002

Lillard A. & Else-Quest N., *Evaluating Montessori Education*, *Science*, 313:1893-1894, 2006);

- Lillard, A. *Montessori: The Science Behind the Genius* Oxford Univ. Press, New York, 2005
- Lombardo Radice G., *Lezioni di Didattica e ricordi di esperienza magistrale*, S.A. Edizioni Remo Sandron, Firenze, 1946
- Matras, Yaron. 2002. *Romani: A linguistic introduction*. Cambridge: Cambridge University Press
- McDowell, Bart (1970). "Gypsies, Wanderers of the World". National Geographic Society
- Meyer J., *Roma Children Kept Separate*, and Unequal Published: July 7, 2013 NYT, http://www.nytimes.com/2013/07/08/world/europe/roma-children-kept-separate-and-unequal.html?_r=0
- Montessori, Maria. *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti 1987
- Montessori, Maria. (1912). *The Montessori Method: Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in "The Children's Houses."* (U.S. title: *The Montessori Method*) 1988, New York: Schocken, with intro. by J. McV. Hunt
- Montessori, Maria. (1914). *Dr. Montessori's Own Handbook*. 1988, New York: Schocken (with intro by Nancy McCormick Rambusch).
- Montessori, Maria. (1917). *The Advanced Montessori Method, Vol. I: Spontaneous Activity in Education; Vol. II: The Montessori Elementary Material*. Trans. Lily Hutchinson, Arthur Livingston, Florence Simmonds. 1989, New York: Schocken (with intro by John J. McDermott; vol. 1 subtitled "Her Program for Educating Elementary School Children"; vol. 2 subtitled "Materials for Educating Elementary School Children")
- Montessori, Maria. (1932). *Peace and Education*. Address given at 2nd International Montessori Congress, Nice, France, 1932. 2002, New York: AMS
- Montessori, Maria. (1932). *The Mass Explained to Children*. 1998, Ridgefield, CT: Roman Catholic Books.
- Montessori, Maria. (1936). *The Child in the Family*. Trans. Nancy Rockmore Cirillo. 1989, Oxford, England.
- Montessori, Maria. (1948). *Reconstruction in Education*. Adyar, Madras, India: Theosophical Publishing House. Available/ AMI.

Montessori, Maria. (1994, 1998). *Creative Development in the Child: The Montessori Approach*, Vol. 1 & 2. Edited and compiled notes from 1939 Madras course that Mario Montessori translated as a study aid. Ed. Rukmini Ramachandran. Trans. Mario M. Montessori. Madras, India: Kalakshetra.

Montessori, Maria. (1997). *Basic Ideas of Montessori's Educational Theory: Extracts from Maria Montessori's Writings and Teachings*. Comp. Paul Oswald; GÄl/4nter Schulz-Benesch. Trans. Lawrence Salmon. Oxford, England: Clio Press.

Montessori, Maria: *Her Life and Work* by E. M. Standing (Aug 1, 1998, NY)

Montessori, Maria, *La mente del bambino*, Milano, Garzanti 1987

Novi Chavarria, Elisa. "*Sulle tracce degli zingari*", Guida, 2007, [ISBN 978-88-6042-315-3](https://www.isbn.it/9788860423153)

O'Nions Helen, *Different and unequal: the educational segregation of Roma pupils in Europe*, *Intercultural Education*, Volume 21, Issue 1, 2010

Padellaro, Nazareno. *Maritain, la filosofia contro le filosofie*, Società Editrice "La Scuola", Brescia 1953

Piasere L. (a cura di)- *Italia Romani*, vol.II CISU - Roma 1999

Roberts, Samuel. *The Gypsies: Their Origin, Continuance, and Destination*. London: Longman, 4th edition, 1842

Rombase, "History and Politics: From India to Europe - Origin of Roma" in <http://romani.uni-graz.at/rombase/>

Saarni, Carolyn, and Harris, Paul, Eds. *Children's understanding of emotions*, Cambridge University Press, 1989

Saarni, C. (1987, April). *Children's beliefs about parental expectations for emotional-expressive behavior management*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore, MD.

Samer, Helmut. *From India to Europe. Rombase Didactically edited information on Roma*, 2002

Sandu, Mariana: *Romii din România - Repere din istorie*, București, 2005

Sigitas, Vaitiekus (1998). *Čigonai Lietuvoje ir Europoje (The Gypsies in Lithuania and Europe)*

Savery, J. R. & Duffy, T. M. (1995). *Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework*. *Educational Technology*, 35 (5), 31-37.

Schmidt, R.W 1993a: *Awareness and second language acquisition*. *Annual Review of*

Applied Linguistics 13, 206–26. 1993b: Consciousness, learning, and interlanguage pragmatics

Scocchera A., *Maria Montessori: una biografia intellettuale*; cfr. Opera Nazionale Montessori, *Maria Montessori: il pensiero il metodo*, vol. I, (Te) Lisciani & Giunti Editori 1993

Searby, Peter *History of Education*, The New School and the New Life: Cecil Reddie (1858-1932) and the Early Years of Abbotsholme School, 1898

Sigona N., *Figli del ghetto. Gli italiani, i campi nomadi e l'invenzione degli zingari - Nonluoghi - Civezzano* 2002

Simson, Walter. *History of the Gipsies*. London: S. Low, 1865.

Soulis G.C., Gypsies in the Byzantine Empire and the Balkans in the late Middle Ages, in "Dumbarton Oaks Papers, vol. XV, 1961

Squire, Larry R., Memory systems of the brain: A brief history and current Hoerl, C. (1998). *The perception of time and the notion of a point of view*, *European Journal of Philosophy* 6, pp. 156-171 Squire, Knowlton e Musen (1993)

Stepien, W. J., Senn, P. R., and Stepien, W. C. (2000). *The Internet and Problem-Based Learning: Developing Solutions Through the Web*. Tucson, AZ: Zephyr Press.

Szalai, Julia. *Contested issues of social inclusion through education in multiethnic communities across Europe*, Center for Policy Studies, Central European University, 2011 <http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/documents/edumigromfinal-study19july2011.pdf>

The Guardian, Nov 2007, Apartheid in the heart of Europe: how Roma children lose out on education: Segregation is rife in schools in eastern Slovakia, says a report by Amnesty <http://www.theguardian.com/world/2007/nov/16/schoolsworldwide.eu>

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Toleikis, Vytautas (2001). *Lietuvos čigonai - Tarp praeities ir dabarties (Lithuanian Gypsy – Between Past and Present)*.

Wheeler MA, Stuss DT, Tulving E (1997) Toward a theory of episodic memory: the frontal lobes and auto-noetic consciousness. *Psychol Bull* 121:331–354.

Wiernicki K., *Nomadi per forza – Storia degli zingari*, Rusconi, Milano, p. 50.

Word Bank, *Toward an equal start: closing the early learning gap for Roma children in Eastern Europe*
http://siteresources.worldbank.org/EXTROMA/Resources/RomaECD_FinalReport.pdf

