

KLAIPĖDOS UNIVERSITETAS

ROLANDAS JANČIAUSKAS

**JAUNESNIOJO MOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ  
HUMANIŠKUMO UGDYMAS  
KŪNO KULTŪROS PAMOKOSE**

Daktaro disertacija

Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Klaipėda, 2013

Disertacija rengta 2004–2013 metais Klaipėdos universitete

Daktaro disertacija ginama eksternu

**Mokslinis konsultantas:**

prof. habil. dr. Rusijos pedagoginių ir socialinių mokslų akademijos akademikas Vytautas Gudonis (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07 S, psichologija, 06 S)

Daktaro disertacija ginama jungtinės VDU, KU, MRU, VU ir Aveiro universiteto Edukologijos mokslo krypties taryboje:

**Pirmininkė:**

prof. habil. dr. Ona TIJŪNĖLIENĖ (Klaipėdos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07 S)

**Nariai:**

prof. habil. dr. Margarita TERESEVIČIENĖ (Vytauto Didžiojo universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07 S)

prof. dr. Audronius VILKAS (Lietuvos edukologijos universitetas socialiniai mokslai, edukologija, 07 S)

prof. habil. dr. Janas JAŠČANINAS (Ščecino universitetas, Lenkija, biomedicinos mokslai, biologija, 01 B)

doc. dr. Asta ŠARKAUSKIENĖ (Klaipėdos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07 S)

Daktaro disertacija bus ginama jungtinės VDU, KU, MRU, VU ir Aveiro universiteto Edukologijos mokslo krypties tarybos posėdyje 2013 m. gruodžio 20 d. 13 val. Klaipėdos universitete, Pedagogikos fakulteto 220 auditorijoje. Adresas: S. Nėries 5, LT-92227, Klaipėda, Lietuva.

Daktaro disertacija išsiuntinėta 2013m. lapkričio 20 dieną.

Daktaro disertaciją galima peržiūrėti Klaipėdos universiteto bibliotekoje.

# TURINYS

IVADAS.....	5
1 skyrius. <b>HUMANIŠKUMAS HUMANITARINIŲ IR SOCIALINIŲ MOKSLŲ KONTEKSTE BEI JO UGDYMO TEORINĖS PRIELAIDOS</b> .....	21
1.1. Humaniškumo interpretacija filosofijoje ir pedagogikoje.....	21
1.1.1. Humaniškumas, kaip asmenybės dvasingumo ir dorumo pagrindas.....	33
1.1.2. Vertybės ir jų klasifikacija.....	35
1.1.3. Vertybių internalizacija.....	40
1.2. Humaniškumo ugdymo interpretacija psichologijoje.....	48
1.3. Teorinės humaniškumo ugdymo tyrimo prielaidos.....	57
1.3.1. Humaniškumo ugdymas mokykloje.....	57
1.3.2. Mokytojo vaidmuo humaniškumo ugdymo procese.....	64
1.3.3. Vaikų humaniškumo ugdymas įvairiais amžiaus tarpsniais.....	67
1.3.4. Vaikų humaniškumo ugdymo kūno kultūros pamokose ypatumai.....	72
2 skyrius. <b>JAUNESNIOJO MOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ HUMANIŠKUMO UGDYMO KŪNO KULTŪROS PAMOKOSE TYRIMO ORGANIZAVIMAS IR METODIKA</b> .....	83
2.1. Konstatuojamojo tyrimo metodika ir organizavimas.....	83
2.2. Ugdomojo eksperimento metodika.....	84
2.3. Anketinės apklausos metodika.....	88
2.4. Mokinių humaniškumo požymių, teigiamų ir neigiamų išgyvenimų bei apsisprendimo tyrimo metodika.....	90
2.5. Mokinių stebėjimo metodika.....	91
2.6. Statistinės empirinių duomenų analizės metodika.....	94
3 skyrius. <b>JAUNESNIOJO MOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ HUMANIŠKUMO UGDYMO KŪNO KULTŪROS PAMOKOSE PRIELAIDOS</b> .....	95
3.1. KONSTATUOJAMOJO TYRIMO REZULTATAI.....	95
3.1.1. Vaikų nuomonė apie tarpusavio santykius kūno kultūros pamokose.....	95
3.1.2. Mokytojų nuomonė apie jų santykius su vaikais kūno kultūros pamokose.....	96
3.2. UGDOMOJO EKSPERIMENTO REZULTATAI.....	98
3.2.1. Vaikų tarpusavio santykiai kūno kultūros pamokose ir jų pokyčiai.....	98

3.2.2. Vaikų ir mokytojų tarpusavio santykiai kūno kultūros pamokose bei jų pokyčiai.....	109
3.2.3. Vaikų humaniškumo kognityviojo-prasminio komponento reikšmingumas.....	120
3.2.4. Vaikų humaniškumo emocinio-vertinamojo komponento reikšmingumas.....	125
3.2.5. Vaikų humaniškumo konatyviojo arba potencialaus elgesio komponento reikšmingumas.....	137
3.2.6. Vaikų humaniško elgesio kūno kultūros pamokose stebėjimo rezultatų pokyčiai.....	145
4 skyrius. <b>DISERTACINIO TYRIMO APIBENDRINIMAS</b> .....	149
DISKUSIJA.....	168
IŠVADOS.....	176
REKOMENDACIJOS.....	178
LITERATŪRA.....	180
PRIEDAI (CD).....	211

## IVADAS

**Tyrimo mokslinis aktualumas.** Dabarties iššūkių akivaizdoje itin opi tampa asmens integralumo, jo gyvenimo darnos ir prasmingumo problema, todėl ypač svarbios darosi švietimo pastangos humanizuoti žmonių gyvenimą, padėti kelti ir ieškoti atsakymų į žmonių gyvenimo prasmės ir paskirties klausimus. Valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatose Lietuvos švietimas yra grindžiamas pagrindinėmis tautos, Europos ir pasaulio kultūros vertybėmis: asmens nelygstamos vertės ir orumo, artimo meilės, prigimtinės žmonių lygybės, žmogaus laisvių ir teisių, tolerancijos, demokratinių visuomenės santykių teigimu. Šiandieninei mokyklai keliamas reikalavimas organizuoti ugdymo procesą, kuriant bendražmogiškoms vertybėmis pagrįstus, humaniškus tarpusavio santykius. Humaniškumas neretai išreiškiamas išorinėmis žmonių bendravimo formomis, kurių visuma vadinama elgesio kultūra, nes, kaip nurodo R. Bakutytė (2001 a), visi žmonių pasiekimai yra beprasmiški, jeigu jie nėra įprasminami žmonių tarpusavio santykiuose, netampa pareiga, sąlygojančia pagarbą žmogui. Humaniškumas, arba žmoniškumas, yra pozityvus požiūris į žmogų, į jo gyvybę, kaip esminę vertybę, meilės ir pagarbos objektą, tai ir asmens vertingumo, jo pasirinkimo laisvės ir atsakomybės teigimas. Humaniškumas implikuoja rūpinimąsi žmonių gerove ir jiems kenkiančių veiksmų prevencija, nesuderinamas su antihumaniškų idėjų ir veiksmų tolerancija bei savo reikšme artimas altruizmui (Bitinas, 2004).

Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosiose programose (2008) teigiama, kad ugdymo turinys turi skatinti mokinius apmąstyti savo šalies ir pasaulio kultūros paveldo įvairovę, žmogiškąsias vertybes, jų išsaugojimo ir puoselėjimo būtinybę, ugdytis pagarbą savo šalies kultūrai ir tolerantišką požiūrį į fizinius, religinius, socialinius, kultūrinius žmonių skirtumus, tačiau konkrečių humaniško ugdymo metodų ir būdų nepateikia. Mokyklai keliamas uždavinys – sudaryti sąlygas žmogaus vidinių galių plėtotei, humaniškos,

dvasingos asmenybės tapsmui mokymo(si) metu (Cibulskaitė, 2000). Tačiau A. Žemgulienė, S. Montvilaitė (2008) nurodo, kad reglamentaciniuose reformos dokumentuose nubrėžta ugdymo humanizavimo ir demokratizavimo kryptis realiame gyvenime nublanksta prieš vis dažniau pasireiškiančius mokyklinio smurto faktus. Kadangi smurto ir patyčių apraiškų mokykloje pasitaiko gana dažnai, susiduriama su problema, kad mokykloje mokiniai jaučiasi nesaugūs, o tai turi įtakos jų motyvacijai bei socializacijai (Bukšnytė, Kitrys, 2008). Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikams pradėjus lankyti mokyklą, plečiasi pažintinės galimybės, turtėja jų emocinis pasaulis, formuojasi empatija ir elgesys. Tačiau pradinių klasių mokiniai neretai patiria bendravimo sunkumų (Augienė, 2002, Bakutytė, 2002 b), nes šio amžiaus vaikų tarpusavio santykiuose neretai pasigendama pagalbos, dėmesingumo ir pagarbos vienas kitam (Cibulskaitė, 2000; Bakutytė, 1998).

Mokykloje kiekvienas vaikas turėtų jaustis reikšmingas ir saugus, tačiau mokinių apklausos rodo, jog nemaža dalis vaikų mokyklose tampa agresijos ir patyčių aukomis (Zaborskis, Cirtautienė, Žemaitienė, 2005), o didėjantis vaikų agresyvumas ir patyčios mokykloje – vis aktualesne visuomenės problema (Rupšienė, Plačienienė, 2002, Vareikienė, 2009). Remiantis pasauline ir Lietuvos statistika, smurto ir patyčių raiškos tendencijos tarp vaikų įgauna vis platesnį mastą (Gumuliauskienė, Juodaitytė, Malinauskienė, 2010; Girdvainis, Pocevičienė, 2009), o smurtinio elgesio aktai mokyklose yra vis žiauresni, ilgainiui įsitvirtina mokinių sąmonėje ir tampa įprastiniu reiškiniu (Gailienė, Kuklinskaitė, 2004). B. Kairienės, D. Ščerbakovos (2008) atliktų tyrimų duomenimis, trečdalis 11–13 metų vaikų mokykloje jau yra patyrę patyčių ir fizinio smurto, o psichologinio ir fizinio smurto apraiškų yra užfiksuojama ikimokykliniame bei priešmokykliniame amžiuje (Targamadžė, Valeckienė, 2007). Kanadoje atlikto tyrimo metu nustatyta, kad patyčių patyrė apie 6,0 proc. (Robichaud, 2007), o Belgijoje net 23,0 proc. pradinių klasių mokinių (Pateraki, Houndoumadi, 2001). Lietuvoje atliktų tyrimų duomenimis, patyčių patyrė apie 17,0 proc. vienuolikos metų vaikų (Zaborskis, Makari, 2001). Tokie vaikai dažniausiai patiria verbalinės

formos patyčias (Williams, Chambers, Logan, Robinson, 1996; Ramya, Kulkani, 2011; Girdvainis, Pocevičienė, 2011), o dar didenį susirūpinimą mokykloje kelia tai, kad vaikai tyčiojasi ne vien iš įprastinės raidos mokinių, bet ir iš vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių (Gudonis, Šatkauskienė, 2012; Targamadžė, Valeckienė, 2007). 2006 metais Lietuvos mokyklose atlikto HBSC tyrimo duomenimis, 27,0 proc. 11–15 metų vaikų patyrė dažnas kitų mokinių patyčias ir šis rodiklis, lyginant su kitomis 37 valstybėmis, yra vienas aukščiausių tarp daugumos Europos šalių ir daug didesnis nei JAV ir Kanadoje (Zaborskis, Vareikienė, 2008; Currie, Roberts, Godeau et. al., 2008). Vaikų reakcija į smurtą ir patyčias yra tik neigiama, o visos smurto ir patyčių prieš vaikus bei tarp vaikų formos ilgainiui sukelia intensyvias, ilgalaikes, kompleksines vaiko psichosocialinę ir fizinę raidą žalojančias pasekmes bei rizikingo elgesio apraiškas (Gumuliauskienė, Juodaitytė, Malinauskienė, 2010; Targamadžė, Valeckienė, 2007; Zaborskis, Vareikienė, 2002). Lietuvos mokyklose yra susidariusi beveik kritinė situacija, kuri ateityje, nesiimant skubių priemonių, gali būti nekontroliuojama (Vareikienė, 2011), todėl svarbu jau nuo pradinių klasių ugdyti mokinių humaniškumą, kurti draugiškus vaikų tarpusavio santykius ir saugią ugdymosi aplinką.

Kūno kultūros pamokose žaidybinių situacijų metu, pergalės ar pralaimėjimo akimirkomis aktyviai reiškiasi mokinių emocijos, jų vertybinės orientacijos, fizinės, verbalinės ir neverbalinės vaikų agresyvumo formos bei rūšys (Žarienė, Ruzgienė, 2001). Dažnai konfliktinių situacijų metu vaikai apsižodžiuoja arba net naudoja vieni prieš kitus fizinį smurtą. Todėl mokytojai, kūno kultūros pamokų metu pastebėję kilusius konfliktus, privalo juos laiku ir tinkamai išspręsti, neleisdami vaikams vieniems kitus skriausti ar įžeidinėti, būtina nedelsiant nutraukti netinkamą auklėtinių elgesį ir ieškoti konstruktyvių konflikto sprendimo būdų. Žaidimo metu galima geriausiai matyti vaiko emocinę būklę ir, pasak M. Jonilienės (2008 b), bandymus spręsti jį jaudinančias ir seniai susikaupusias vidines problemas bei elgtis pagal tam tikras elgesio normas, kurios kitiems vaikams ne visada gali būti priimtinos ir žeidžiančios jų orumą. Dėl žaidybinių situacijų metu dažnai kylančių konfliktų ir

vaikų pagalbos, dėmesingumo ir pagarbos vienas kitam stokes jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymas kūno kultūros pamokose yra labai svarbus ir aktualus.

A. Gumuliauskienė (2001) nurodo, kad pats svarbiausias amžiaus tarpsnis ugdant humanistines asmens vertybes yra jaunesnysis mokyklinis amžius, nes tai yra intensyvaus vaiko asmenybės, jo savivaizdžio raidos periodas, tai jo santykis su savimi ir pasauliu (Pileckaitė-Markovienė, 2005) bei naujos patirties ir informacijos kaupimas. Todėl būtina atsižvelgti į šio amžiaus specifiškumą ir vaikų imlumą internalizuojant humanistines vertybes bei ugdant visapusiškas asmenybes, kurios vystosi tik sąveikaudamos su aplinka ir žmonėmis. Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikai labai imlūs, jūdri, norintys pažinti pasaulį ir save, todėl šiame amžiaus tarpsnyje turi būti sudaromos sąlygos vaikams patirti judėjimo džiaugsmą, skatinti juos būti fiziškai aktyvius. Kūno kultūra pradinėse klasėse teikia galimybę patirti išlavinto, stipraus, sveiko kūno ir grakščių judesių vertę bei ugdytis fizinę ir dvasinę ištvermę, stiprinti valią, ryžtą, patirti judėjimo džiaugsmą. Šio amžiaus vaikams būtina sudaryti sąlygas jų prigimčiai artima fizine veikla išreikšti savo individualumą, saviraišką, ugdytis bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžius bei puoselėti humanistines vertybes. Nors skirtingais lygmenimis ar aspektais tyrinėti humaniškumo klausimai, gilintasi į humaniškumo ugdymo problemas, tačiau tyrimų, kuriuose būtų nagrinėjamas jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymas kūno kultūros pamokose, nerasta. Tai neleidžia susidaryti visuminio vaizdo apie šio amžiaus vaikų humaniškumo būklę kūno kultūros pamokose.

Todėl iškyla **mokslinė problema**: kaip, žiūrint iš vertybinių pozicijų, organizuoti jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų kūno kultūros pamokas, kad būtų plėtojamos ne tik jų fizinės ir psichinės galios, bet ir ugdomas vaikų humaniškumas.

**Tyrimo objektas** – jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymas kūno kultūros pamokose.

**Tyrimo tikslas** – konkretizuoti humaniškumo sampratą ir atskleisti humaniškumo ugdymo kūno kultūros pamokose prielaidas.



Siekiant šio tikslo išsikelti **tyrimo uždaviniai**:

1. Remiantis mokslinių šaltinių teorine analize konkretizuoti humaniškumo sampratą ir humaniškumo ugdymo teorinį diskursą.
2. Išanalizuoti teorines jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymo kūno kultūros pamokose tyrimo prielaidas.
3. Išskirti esmines humaniškumo apraiškas kūno kultūros pamokose.
4. Sumodeliavus humaniškumo ugdymo programą, nustatyti jaunesniojo mokyklinio amžiaus mokinių humaniškumo pokyčius, vertinant mokinių tarpusavio ir mokytojų bei mokinių santykius kūno kultūros pamokose.
5. Įvertinti jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo raiškos pokyčius kognityviniu, emociniu ir konatyviniu aspektais.

#### **Ginamieji disertacinio tyrimo teiginiai**

- Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymo(si) modeliavimas kūno kultūros pamokose, programos realizavimas greta tradicinių mokymo metodų pedagoginėje praktikoje sudaro labai palankias sąlygas humaniškumo ugdymui(si) kūno kultūros pamokose.
- Kūno kultūros pamokose ugdant jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumą išskiriamos esminės šio amžiaus vaikų humaniškumo apraiškos ir jų požymiai, kurie labiausiai atsispindi *jautrumu* (pagalba, užuojauta, dėmesingumu) *atvirumu* (nuoširdumu, tiesumu, pasitikėjimu), *orumu* (savigarba, pagarba, atlaidumu) ir *atsakingumu* (sąžiningumu, pareigingumu, savanoriškumu).
- Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymo(si) kūno kultūros pamokose programos realizavimas, kai ugdymo turinys yra papildomas medžiaga, išryškinančia humanistines vertybes; kai pamokose modeliuojamos žaidybinės situacijos, kurių metu mokiniai, stebėdami kitų vaikų elgesį ir patirdami teigiamų arba neigiamų emocijų,

vertina jų elgesį ir priima sprendimus humaniškai elgtis; kai žaidimų metu, vaikai yra mokomi jausti šalia esantį, jį paguosti ir užjausti bei, mokytojams stebint ugdymo procesą ir koreguojant netinkamą mokinių elgesį, leidžia pasiekti teigiamų jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniško elgesio pokyčių.

- Kūno kultūros pamokose mokytojams dirbant pagal mūsų parengtą programą ir ugdymo procese realizuojant humaniško principus pasiekiami ne tik jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų, bet ir juos ugdančių pedagogų elgesio pokyčiai humaniško linkme.

### **Tyrimo metodologija**

#### **Tyrimo metodologinį pagrindą sudaro filosofinės, pedagoginės ir psichologinės teorijos bei nuostatos:**

- **Humanistinė ugdymo teorija** formuluoja vieną pagrindinių švietimo sistemos principų – *humanizmo principą*, teigiantį apie kiekvieno asmens vertės pripažinimą, humaniškus santykius, į vertybių hierarchijos viršūnę iškeliant asmens pasirinkimo laisvę ir atsakomybę, skatinant ugdytinių „saviaktualizaciją“ bei emocinius išgyvenimus (Pukelis, 1998), nes žmogus, būdamas atviras savo patirčiai, pasitikėdamas savo sugebėjimais, realizuoja save ir tampa harmoningai gyvenančiu (Rogers, 1983).
- **Humanistinės psichologijos teorija** (Maslow, 1971; Rogers, 1969; Lepeškievė, 1996), teigianti, kad save aktualizuojantis žmogus aiškiai suvokia realybę, geba priimti save tokį, koks yra, gyvena turtingą emocinį gyvenimą, atvirą naujiems potyriams ir iššūkiams, geba bendrauti su kitais žmonėmis, remiasi bendražmogiškais vertybėmis, o patekęs į saugią, laisvą ir pagarbią aplinką, kuriai būdingas nuoširdumas, palankumas ir empatija, auga, bręsta ir įgyvendina polinkį į saviraišką.

- **Empirizmo teorija**, pabrėžianti žmogaus patirties svarbą asmenybės tapsmo procese. Šios teorijos atstovai J. Locke, J. J. Rousseu, J. Dawey ir kiti teigė, kad vaiką reikia ugdyti atsižvelgiant į jo prigimtį, fizinių, emocinių, kognityvinių vystymąsi.
- **Pragmatizmo teorija** (Dewey, 1997), aiškinanti, kad individualybė pasireiškia sociume, o tikroji individualybės kaip asmeninės pasirinkimo ir laisvės sąveikos su objektyviomis sąlygomis sklaida neįmanoma be humaniškų ir demokratiškos socialinių sąlygų.
- **Demokratinio ugdymo teorija**, pabrėžianti aktyvius mokymo metodus, grindžiamus mokyklos bendruomenės narių bendradarbiavimu, partneriškais santykiais, žmogiškuoju solidarumu ir demokratiškos normų įtvirtinimu švietimo institucijų veikloje (Jackūnas, 1997, 2005).
- **Susiliejančio (visuminio) ugdymo teorija**, pagrindžianti svarbiausią humanistinės psichologijos nuostatą apie žmogaus visybiškumą ir nedalomumą (Lepeškieienė, 1996), kai mokymo ir ugdymo procese integruojami jausminiai, intelektualiniai ir psichomotoriniai aspektai, kai kiekvienas ugdytinis tampa unikalia asmenybe.
- **Nedirektyvaus mokymo idėja** skelbia, kad ugdymo proceso metu keičiasi ugdytojo vaidmuo – ugdytojo ir ugdytinio santykiai remiasi pagarbos, lygiateisio bendravimo, atvirumo nuostatomis, nuo vadovavimo pereinama prie skatinimo ugdytis (Miškinis, 2002; Bitinas, 2000).
- **Visybiško ugdymo principu** žmogus pripažįstamas aukščiausia vertybe ir yra viso mokyklos ugdymo išeities taškas (Stulpinas, 1995).

## **Tyrimo metodai**

### **1. Teoriniai:**

Teorinės analizės metodas. Filosofinės, pedagoginės, psichologinės literatūros analizė ir apibendrinimas, leidęs *išsiaiškinti* humaniškumo sampratą, *išryškinti* tos sampratos problemišumą, *apibrėžti* humaniškumo apraiškas, *pagrįsti* vertybinių orientacijų, kaip humaniškumo konstrukto, metodologinę prieigą.

### **2. Empiriniai:**

2.1. *Kiekybinio tyrimo metodas – anketinė apklausa*, kuria siekta nustatyti jaunesniojo mokyklinio amžiaus mokinių humaniškumo pokyčius, vertinant mokinių tarpusavio bei vaikų ir mokytojų tarpusavio santykius kūno kultūros pamokose.

2.2. *Humaniškumo apraiškų požymių, teigiamų ir neigiamų išgyvenimų bei apsisprendimo reikšmingumo aprašai*, kuriais buvo tirta jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo raiška kūno kultūros pamokose kognityviniu-prasminiu, emocijų-vertinamuoju, konatyviniu arba potencialaus elgesio lygmeniu.

2.3. *Stebėjimas*. Tiesioginis vaikų sąveikaujančių tarpusavyje, stebėjimas natūralioje aplinkoje, užrašant matytus įvykius ir kontekstus (Sugai, Lewis, 1996). Stebėjimas buvo atliekamas sisteminiu stebėjimo metodu renkant jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų empirinius tyrimo duomenis apie jų elgesį kūno kultūros pamokose, stengiantis tai atlikti kiek galima natūralesnėje aplinkoje, naudojant iš anksto sudarytas elgesio kodavimo sistemas ir jas fiksuojant.

2.4. *Turinio analizė* – tai formalizuotas dokumento, teksto tyrimo metodas, kai remiamasi požymių, kurie yra svarbūs tyrėjui, analizė. Turinio analizė disertaciniame tyrime taikoma analizuojant stebėjimo protokolus, humaniškumo apraiškų reikšmingumo aprašus (Leedy, Ormrod, 2005).

2.5. *Ugdomasis eksperimentas*. Ugdomuoju eksperimentu buvo patikrinta mūsų parengta jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymo(si) kūno kultūros pamokose programa, kuria vadovaujantis siekta ugdyti vaikų humanišką elgesį.

2.6. *Modeliavimas*. Modeliavimas disertaciniame tyrime suprantamas kaip konstruktyvių vaiko ir aplinkos socialinių sąveikų sistemos kūrimas, pagalbos vaikui, pedagogams planavimo ir realizavimo procesas. Modeliavimas suteikia galimybę derinti teorinius konceptus ir empirinius duomenis (Hitchman, 2004).

### **3. Statistiniai:**

Anketinės apklausos, humaniškumo apraiškų požymių, teigiamų ir neigiamų išgyvenimų bei apsisprendimo reikšmingumo aprašų, stebėjimo, pedagoginio eksperimento duomenys apdoroti SPSS 10.0 kompiuterine programa. Atlikta duomenų koreliacinė analizė, nustatyti gautų tyrimo rezultatų skirtumai ir patikimumas. Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo tyrimo modelis buvo sudaromas remiantis humaniškumo interpretacija filosofijoje, psichologijoje ir pedagogikoje (1 pav.).

## SOCIALINIS KULTŪRINIS

Humaniškumo interpretacija filosofijoje, psichologijoje ir pedagogikoje

## INSTITUCINIS

Mokykla, mokytojai, tėvai ir vaikai

TYRIMO KONTEKSTAS

TYRIMO OBJEKTAS

Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymas kūno kultūros pamokose

Vaikų priimami moraliniai sprendimai remiantis turimomis žiniomis apie humanistines vertybes (kognityvinis lygmuo)

Vaikų humanistinių vertybių pažinimo ir vertinimo procesų metu patiriamos emocijos ir išgyvenimai (emocinis lygmuo)

Vaikų apsisprendimas humaniškai elgtis (internalizuotų humanistinių vertybių realizavimas praktiškai) (elgsenos lygmuo)

Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymo(si) kūno kultūros pamokose programa

Humaniški vaikų tarpusavio santykiai kūno kultūros pamokose

Respondentų apklausa naudojant anketas ir aprašus, pavienių vaikų ir visos klasės stebėjimas

## TYRIMO METODAS

*1 pav. Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo tyrimo medelis*

### **Ugdomojo eksperimento organizavimas ir jo etapai**

Tiriant jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymo prielaidas kūno kultūros pamokose buvo laikomasi tokios tyrimo organizavimo ir jo etapų sekos.

**Pirmas tyrimo etapas** (2004-11–2006-04). Analizuojama mokslinė ir metodinė literatūra, formuluojama tyrimo problema, tyrimo objektas, tikslas, uždaviniai ir ginamieji disertacinio tyrimo teiginiai. Rengiama tyrimų metodika ir jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymo(si) kūno kultūros pamokose programa. E grupių mokytojai aktyviai dalyvavo rengiant programą, po to susipažino su jau parengta programa bei dirbo pagal ją jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų ugdymą kūno kultūros pamokose.

**Antras tyrimo etapas** (2006-05–2007-05). Dviejose Klaipėdos miesto mokyklose (2006-09-01) pradėtas vykdyti ugdomasis eksperimentas, kurio metu atsitiktinės atrankos būdu, t. y. taip, kad visos Klaipėdos miesto mokyklos turėjo tam tikrą tikimybę, nelygią nuliui, patekti į šią imtį. Reprezentatyvioji imtis buvo formuojama atsitiktinės atrankos būdu, t. y. buvo sudarytas Klaipėdos miesto mokyklų sąrašas ir iš jo atsitiktine tvarka atrinkta kas trečia mokykla. Taip atsitiktinės atrankos būdu buvo pasirinktos Klaipėdos Gedminų pagrindinė mokykla ir Vydūno vidurinė mokykla. Analogišku būdu minėtose mokyklose buvo pasirinktos E ir K grupės respondentų klasės. Ugdomajame eksperimente dalyvavo 123 Klaipėdos Gedminų pagrindinės mokyklos mokiniai ir 40 Vydūno vidurinės mokyklos auklėtinių. Buvo sudarytos dvi homogeninės tiriamosios grupės. Eksperimentinėje (E) grupėje buvo 81 vaikas ir kontrolinėje (K) – 82 vaikai. E ir K grupių homogeniškumas buvo nustatytas taikant Mann'o ir Whitney (U) testą duomenų skirtumų tarp grupių patikimumui nustatyti. Nustatyta, kad E ir K grupės prieš ugdomąjį eksperimentą statistiškai reikšmingai nesiskyrė. „Atliekant pedagoginį eksperimentą arba kitokio pobūdžio tyrimus, dažniausiai tiriamąsias grupes reikia sudaryti iš 30 ir daugiau atvejų. Esant  $n \geq 30$ , požymio reikšmės variacinėje eilėje

pasiskirsto beveik normaliai“ (Vaišvila, 1974, p. 40). Toki orientacinį skaičių nurodo ir kiti autoriai (Kardelis, 1997; Sakalauskas, 1998). Tyrime, be E ir K grupės mokinių, dalyvavo ir daugiau jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų. Taigi buvo ištirtas pakankamai didelis respondentų skaičius ir, mūsų nuomone, tirti vaikai gana gerai reprezentavo jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų aibę, kadangi atsitiktinė imtis laikoma patikima, kai stebėjimo vienetų skaičius svyruoja nuo 300 iki 1000 (Bitinas, 2006).

Tyrime dalyvavo 20 pradinių klasių mokytojų: penkios mokytojos iš Vydūno vidurinės mokyklos ir penkiolika mokytojų iš Klaipėdos Gedminų pagrindinės mokyklos. Mokyklų vadovai jų vadovaujamose ugdymo įstaigose leido vykdyti ugdomąjį eksperimentą (2006-09–2007-05), o vaikai ir mokytojai sutiko jame dalyvauti. E grupėse mokiniai buvo ugdomi pagal Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrąsias programas ir išsilavinimo standartus (2003) integruojant mūsų parengtą jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymo(si) kūno kultūros pamokose programą. K grupės mokiniai kūno kultūros pamokose buvo ugdomi tik pagal Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrąsias programas ir išsilavinimo standartus (2003).

Ugdomojo eksperimento metu (2006-09–2007-05) **E grupėse** mokytojai, kurie du kartus per savaitę dirbo pagal mūsų parengtą jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymo(si) kūno kultūros pamokose programą, atsižvelgdami į pamokos uždavinius, kiekvieną pamoką parengiamojoje ir pagrindinėje jos dalyje nuolat vaikams teikė žinių apie humanistines vertybes, skatino vaikų humaniškus jausmus, formavo vaikų apsisprendimą humaniškai elgtis. Pagrindinėje arba baigiamojoje pamokos dalyje mokytojai naudojo psichogimnastikos pratimus, vaidybinius ir judriuosius žaidimus bei ugdė vaikų humanišką elgesį.

Kūno kultūros pamokose E grupės vaikams buvo pateikiama žinių apie humanistines vertybes, vaikai buvo mokomi jas pajauti, išgyventi ir įprasminti bei jomis vadovaujantis priimti moralinius sprendimus. Humanistinės vertybės, kurios formavosi ugdytinių



pažintinių procesų metu vertinant gaunamą informaciją ir atsiskleidė per vaikų humanistinių vertybių asmeninės bei socialinės prasmės suvokimą, sudarė humaniškumo kognityviojo-prasminio komponento turinį, atlikusį pažintinę funkciją ir padėjo vaikams apsispręsti humaniškai elgtis.

Labai svarbią vietą E grupės vaikų humaniškumo ugdymo procese užėmė kūno kultūros pamokose vaikų patiriamos teigiamos emocijos, kurios skatino pažinti humanistines vertybes, o jų pagrindu priėmė moralinius sprendimus, skatinusius vaikų humanišką elgesį su kitais klasės vaikais. Vertybių pažinimo ir vertinimo procesų metu atsiskleidė vaikų patiriamų emocijų reikšmingumas, ugdytinių vertybių išgyvenimas ir vertinimas, o išgyvenimų reikšmingumas parodė vaikų polinkį humaniškai elgtis ir galėjo tapti net elgesio motyvu bei sudarė humaniškumo emocijų-vertinamąjį komponentą.

E grupės vaikams kūno kultūros pamokose žaidimų metu buvo modeliuojamos įvairios situacijos, kurių metu vaikams reikėdavo apsispręsti vienaip ar kitaip pasielgti, vėliau vaikų buvo prašoma įvertinti savo ir kitų klasės vaikų elgesį tų situacijų metu. Kadangi apsisprendimas humaniškai elgtis labiausiai atsispindi elgesyje, vaikai kūno kultūros pamokose mokytojo buvo nuolat stebimi ir esant reikalui, t. y. vaikams susistumdžius, ižeidus ar kitaip nuskriaudus vieniems kitus, buvo koreguojamas netinkamas ugdytinių elgesys. Jeigu vaikai kūno kultūros pamokose pasielgdavo humaniškai, mokytojai juos būtinai prieš visą klasę pagirdavo bei paskatindavo ir ateityje taip elgtis – tokiu būdu jų elgesį stiprindavo. Tačiau vaikams kūno kultūros pamokose pasielgus netinkamai, mokytojas su jais kalbėdavosi atskirai nuo visos klasės ir aiškinosi tokio vaikų elgesio priežastis. Vaikų apsisprendimas humaniškai elgtis labiausiai pasireiškė konkrečiu elgesiu ir jo pasikartojimu, kai mokytojas už humanišką vaikų elgesį juos paskatindavo ir tokį vaikų elgesį pastiprindavo, o tai sudarė konatyvaus arba potencialaus elgesio komponentą, kuris labiausiai atskleidė ugdytinių humaniškumą.

**Pagrindiniai (E ir K grupių) programų skirtumai.** Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniško ugdymo(si) kūno kultūros pamokose programa (E grupė) turinio atžvilgiu buvo sistemingesnė, platesnė ir kryptingesnė jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniško ugdymo(si) požiūriu nei Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai (2003) (K grupė). Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniško ugdymo(si) kūno kultūros pamokose programa buvo sudaryta taip, kad ją realizavus pedagoginėje praktikoje kūno kultūros pamokose būtų efektyviau ugdomas vaikų humaniškas. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosiose programose ir išsilavinimo standartuose (2003) (K grupė) labiau buvo akcentuojamas vaikų judėjimo poreikių žadinimas ir tenkinimas, išraiška ir saviraiška judesiu, fizinės patirties įgijimas ir fizinių ypatybių lavinimas, tačiau mažai dėmesio buvo skiriama, t. y. ne daugiau nei numatyta Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosiose programose ir išsilavinimo standartuose (2003), vaikų žinioms apie humanistines vertybes perteikti, humaniškiems vaikų jausmams skatinti, vaikų apsisprendimui humaniškai elgtis formuoti ir humaniškai vaikų elgesiui ugdyti.

**Trečias tyrimo etapas** (2007-06-2008-06). Sisteminti, statistine analize apdoroti tyrimų rezultatai, atliekama mokslinė-teorinė interpretacija, pagrindžiami ginamieji disertacinio tyrimo teiginiai, formuluojamos disertacinio darbo išvados ir rengiamos rekomendacijos.

**Darbo mokslinis naujumas.** Pirmą kartą Lietuvoje buvo tirtos jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniško ugdymo kūno kultūros pamokose prielaidos: 1) pamokų ugdymo turinys buvo papildytas medžiaga, išryškinančia humanistines vertybes, mokinius supažindinant su jautrumo, atvirumo, orumo, atsakingumo sąvokomis ir jų apraiškų požymiais; 2) modeliuojamos įvairios žaidybinės situacijos, kurių metu mokiniai, stebėdami kitų vaikų elgesį ir patirdami emocijų, vertino jų elgesį ir priėmė sprendimus humaniškai elgtis; 3) naudojant humaniškumą ugdančius pratimus ir žaidimus, vaikai buvo

mokomi jausti šalia esantį, jį paguosti ir užjausti; 4) pamokose, vaikus nuolat stebint ir koreguojant netinkamą jų elgesį, buvo siekiama teigiamų mokinių humaniško elgesio pokyčių.

**Praktinis reikšmingumas.** Mūsų parengta ir ugdomoju eksperimentu patikrinta, jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniško ugdymo(si) kūno kultūros pamokose programa, kuria naudojantis galima sėkmingai ugdyti jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumą kūno kultūros pamokose, nes metodikos, kuria pedagogams naudojantis būtų galima ugdyti vaikų humaniškumą kūno kultūros pamokose, iki šiol dar nebuvo sukurta.

### **Tyrimo rezultatų aprobavimas**

1. Rauckis, J., **Jančiauskas, R.** (2005). Junior schoolchildren physical education needs. *ATEE. Spring University. Changing education in a changing society, vol. 2*, pgs. 84–87.

2. **Jančiauskas, R.** (2005). Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų fizinio ugdymo humanizavimo galimybės per kūno kultūros pamokas. *Pedagogika, Nr. 80*, p. 91–96.

3. **Jančiauskas, R.** (2006). Junior schoolchildren, parents and teachers' opinion about healthy lifestyle and upheld humanistic values in physical education lessons. *ATEE Spring University. Teacher of the 21st century: Quality education for quality teaching*, pgs. 620–626.

4. **Jančiauskas, R.,** Rauckis, J. (2007). Relationship among junior schoolchildren and teachers and internalization of humanistic values in physical education lessons. *ATEE. Spring University. Changing education in a changing society, 1*. Klaipėda, pgs. 186–191.

5. **Jančiauskas, R.** (2009). Change of interrelations of elementary school age children by the means of internalization of humanistic values during physical training lessons. *ATEE. Spring University. Changing education in a changing society, Klaipėda*, pgs. 319–326.

6. **Jančiauskas, R.** (2011). Preconditions of young learners' humanistic education during physical education lessons. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas, vol. 2(81)*, pgs. 17–23.

7. **Jančiauskas, R.** (2011). The characteristics of junior school children's expressions of humanistic behavior in physical education lessons. *ATEE. Spring University. Changing education in a changing society, 2*. Klaipeda, pgs. 123–133.

8. **Jančiauskas, R.** (2011). Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo raiška kūno kultūros pamokose. *Tiltai*, Nr. 3(56), p. 281–296.

9. **Jančiauskas, R.** (2012). Characteristics of young learners' psychological well-being and self-esteem in physical education lessons. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas, vol. 2(85)*, pgs. 18–24.

### **Disertacijos struktūra ir apimtis**

Darbą sudaro įvadas, keturios dalys, išvados, diskusija, rekomendacijos, literatūros sąrašas ir priedai. Pateikta 30 vaizdinių priemonių, iš kurių 27 paveikslai, 3 lentelės. Darbo pabaigoje pateikiami priedai. **Darbo apimtis - 179 puslapiai** (be literatūros sąrašo ir priedų). Literatūros sąrašą sudaro 369 šaltiniai.

# 1. HUMANIŠKUMAS HUMANITARINIŲ IR SOCIALINIŲ MOKSLŲ KONTEKSTE BEI JO UGDYMO TEORINĖS PRIELAIIDOS

## 1.1. Humaniškumo interpretacija filosofijoje ir pedagogikoje

Humaniškumą nagrinėja tiek pasaulio, tiek ir Lietuvos filosofijos atstovai. Užsienio filosofai (Heidegger (1989, 1992), Camus (1993), Hartmann (1989), Maritain (1995), Fromm (1990), Schweitzer (1989) ir kt.) savo darbuose humaniškumą traktuoja kaip vieną svarbiausių žmonijos vertybių įveikiant susvetimėjimą, prievartą, agresiją ir kitus negatyvius reiškinius. Lietuvos filosofų darbuose (Šalkauskio (1992), Maceinos (1991), Vydūno (1990), Girniaus (1995) ir kt.) humaniškumas iškeliamas kaip integralinė pilnutinės asmenybės dalis, žmogaus dorovingumo, dvasingumo pamatas. Humaniškumą, kuris gali užtikrinti pačios asmenybės, jos aplinkos žmonių, visos tautos, pasaulio gerovę, apibūdina ir mūsų dienų filosofai (Žemaitis (2005), Stoškus (1981), Kuzmickas (2001), Kalenda (1981), Morkūnienė (2002, 1995) ir kt.). Keičiantis visuomenei humaniškumas užima centrinę poziciją, anot J. Morkūnienės (2002), išsigali „naujasis antropocentrizmas“, kur žmogus tampa savo pasaulio ir savęs paties kūrėju, turi nuostatą pagerinti situaciją, sugeba nuolat atsinaujinti ir keistis, šiuolaikinis žmogus stengiasi išsaugoti ne tik savo, bet ir šalia esančių žmoniškumą. Humaniškumo ugdymo svarba akcentuojama filosofijos ir psichologijos krypčių atstovų darbuose. Remdamiesi teoriniais bei empiriniais tyrinėjimais šios krypties mokslininkai (Dewey (1997), Rogersas (1983), Maslow (1971), Plužek (1996), Lapeškieienė (1996), Butkienė, Kepalaitė (1996), Žukauskienė (1996) ir kt.) teigia, kad žmogaus egzistencija gali visiškai išsiskleisti tik tuomet, kai asmenybė išpareigoja būties vertybei. Mėginant sujungti humanistinės psichologijos nuostatas ir tradicinius mokyklos uždavinius, gimsta susiliejančio ugdymo idėja, pagrindžianti

svarbiausią humanistinės psichologijos nuostatą apie žmogaus visybiškumą ir nedalomumą (Lepeškienė, 1996). Humanistikumo ugdymo aktualumas atspindi ir Lietuvos pedagogų darbuose. Nagrinėti bendrieji teoriniai dorovinio ugdymo klausimai (Laužikas (1993), Jovaiša (1995, 1997), Bitinas (1995), Aramavičiūtė (1998) ir kt.), tirtas jaunuolių (Aramavičiūtė (1995), paauglių (Dzenuškaitė (1984), Martišauskienė (1994)), jaunesniųjų paauglių (Cibulskaitė (2000) ir jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų dorovinis elgesys (Šmitienė (1999), Bakutyte (1998) ir kt.). Pasak V. Žemaičio (2005), dorovinis auklėjimas – visavertės asmenybės kūrimas, kai gamtos žmogus virsta dorovine asmenybe, labiausiai sietinas su veiklumo, teisingumo ir meilės vertybėmis, nes meilė, tarsi aukščiausiaji dorybė, atsiskleidžia per užuojautą, pasiaukojimą ir pasireiškia kaip humanistikumas (Jovaiša, 2003).

Įvairios filosofinės minties kryptys nagrinėjo humanistikumo problemą, kuri aktuali ir dabarties pasauliui ir lemia šiandieninę švietimo sistemos kaitą remiantis šiuolaikine humanistine žmogaus koncepcija. Pagrindinių humanistikumo idėjų užuomazgų aptinkama jau Antikos filosofinėje mintyje. Konfucijaus (1994) teigimu, esminė humanistikumo raiška yra meilė žmogui, o šalia pagarbos, kaip esminio meilės komponento, minimi sąžiningumas, nuoširdumas, teisingumas, pagalba, pasitikėjimas, dėmesingumas, asmeninė atsakomybė ir kt. I. Kanto (1991, 1990) nuomone, protas - pagrindinis tiesos matas - turi nukreipti ir riboti žmonių poreikius ir humanizuoti jų santykius. Todėl protas, kaip svarbiausias pažinimo ir dorovės įrankis, siekia pažinti tiesos, gėrio, grožio idėjas, jų amžinas ir nekintančias vertybes. Aristotelis (1990) siekė suderinti protinį, dorovinį, estetinį ir fizinį auklėjimą, o svarbiausiu auklėjimo uždaviniu laikė proto ir valios ugdymą. Senovės Romos filosofų nuomone, žmogaus ugdyme vienodai svarbus tiek protinis lavinimas tiek ir dvasinis auklėjimas, besiremiantis tiesos, teisingumo, gėrio ir grožio vertybių supratimu, humaniškų jausmų išgyvenimo skatinimu, tačiau harmoningą kūno ir sielos vienovę sutrikdo represijų, persekiojimų baimė, kuri sąlygoja žmonių trapumo ir laikinumo suvokimą (Ozolas, 1988). Krikščioniškoje filosofijoje žmogus apibūdinamas kaip Dievo kūrinys,

aukščiausia dieviškosios kūrybos viršūnė, išreiškianti jo išskirtinį vertingumą (Vaišvila, 1994). E. Roterdamielis (2000) bando sujungti krikščioniškąją filosofiją su Antikos humanizmu, keldamas atvirumo, tolerantiškumo, atsakingumo, valios laisvės dorybių ugdymo svarbą. Ankstyvųjų viduramžių žmogaus idealas – asketas, šventasis, išsižadėjęs žmogiškojo, žemiškojo gyvenimo, bet ugdantis savo dvasingumą ne tik per tikėjimo tiesų išpažinimą – meditaciją, bet ir per meilę savo artimiems, pasireiškiančią gailestingumu, atjauta, pagalba, rūpinimusi ir atlaidumu (Cibulskaitė, 2000). Viduramžių humaniškumas – žmogaus siekių realizavimas remiantis nuolankumu ir meile Dievui (Bitinas, 1996). Renesanso epochoje grįžtama prie harmoningos asmenybės sąvokos, kurios turinį sudaro proto, gebėjimų, išsilavinimo bei dvasinių ir fizinių jo galių derinys, tokiu būdu akcentuojama žmogaus individualybė (Vaitkevičius, 1993). Imama pripažinti, kad žmogus turi ne tik dvasinę, bet ir kūniškąją prigimtį ir kad abi šios asmenybės plotmės yra vienodai svarbios (Bakutytė, 1998), žmogus tampa visų daiktų matas, išbaigta vienovė, tokia kaip pasaulis (Kašielionienė, 1997), keliama tolerancijos idėja, kuria išaukštinamas gailestingumas, geranoriškumas, teisingumas, pareigingumas ir užuojauta (Mažeikis, 1998). Kuriant naują žinių sistemą ir ugdant naują požiūrį į pasaulį ypač suaktyvėja humanistų edukologų veikla (Matonis, 2002). Mišelis de Montenis nurodo, kad netgi mokslas, jeigu jis nėra kreipiamas gėrio ir grožio, harmonijos bei žmoniškumo ugdymo jauno žmogaus dvasioje linkme, yra ne tik niekam vertas, bet ir pragaištingas užsiėmimas (Balčius, 1998). Švietimo epochoje svarbiausia filosofinė problema – žmogus, kaip protingasis subjektas, sugebantis panaudoti to meto mokslo žinias, o humanizmas ir antropocentrizmas įgauna vienodą reikšmę. Filosofinė antropologija iškelia žmogaus gamtinį ribotumą, pasmerkia jį laisvei ir pasirinkimui, ieškojimams ir klaidoms, kūrybai ir griovimui, džiaugsmui ir kančioms (Kalenda, 1997). XVIII amžiaus pabaigoje švietimo reforma iškelia naują ugdymo pagrindą – pilietiškumą ir tautiškumą, tam turėjo įtakos Prancūzijos švietėjų pedagoginės mintys.

N. Konstantinovas ir kt. (1978) nurodo, kad J. A. Comenius (1592–1670) žmogų laikė tobulu kūrinium, „nuostabiu mikrokosmu“, pasižyminčiu kūno ir sielos harmonija bei didžiai vertino auklėjimą, kuris žmogų gali paversti žmogumi. J. J. Rousseau (1712–1778) nepritarė prievartai, griežtoms kūno bausmėms ir skatino gerbti ugdytinio asmenybę, atsižvelgti į jo interesus ir poreikius bei pabrėžė fizinio aktyvumo reikšmę. J. H. Pestalozzi (1746–1827) svarbiausia žmogaus ugdymo priemone laikė darbą, kuris lavina fizines jėgas, protą, formuoja dorovę, vienija žmones. P. Tamošauskas (2000) teigia, kad P. Lesgaftas (1837–1909) didelę reikšmę teikė fizinio intelekto lavinimui ir aiškino, kad fizinio ugdymo uždaviniai bei metodai iš esmės skiriasi nuo paprastos gimnastikos, todėl A. Dystervego (1988) nuomone, mokant vaiką būtina ugdyti jo asmenybę, protą, valią, jausmus ir elgesį. Romantizmo epochoje pedagogai siekia žmogaus tobulumo per vidinį asmens pasaulį ir jo unikalumą (Aloni, 1997).

XIX amžiuje viena iš įtakingiausių filosofinių kryptų tampa pozityvizmas, kuri iškelia pareigą kaip svarbų santykių reguliatorių. XX amžiuje ryškiausiomis tampa egzistencializmo ir pragmatizmo filosofinės teorijos. Egzistencializmo filosofijoje buvo išskiriami du moralumo lygmenys: pirmasis suvokiamas kaip apsisprendimas išsiveržti iš čia – būties netikrumo, kad būtų galima egzistuoti renkantis tik save, o antrasis – konkretus moralinis pasirinkimas tarp gėrio ir blogio, tampantis apsisprendimo prielaida (Anzenbacher, 1998). Egzistencializmo koncepcija skatino ugdytoją ir ugdytinį ieškoti tikrosios žmogaus būties prasmės, įveikti pasitenkinimą materialine gerove ir laisvai rinktis tikrąsias gyvenimo vertybes, o laisvas pasirinkimas ir žmogaus orumas buvo pačios svarbiausios vertybės, neatsiejamos nuo kiekvieno žmogaus pagarbos kitam ir atsakomybės už ją (Kriaučiūnienė, 2009). Egzistencializmo analitikų (Flynn, 2004; Hudson, 1993) nuomone, žmogus atsakingas ne vien už savo elgesį, bet ir už jausmus, o tinkamas, anot egzistencialistų, ugdymas yra toks, kuris skatina pažinti ir suprasti save, įprasminti savo patyrimą ir ieškoti savo egzistencijos prasmės.



Konstruktivistų teigimu, žmonės gaudami informaciją, jai suteikia prasmę ir reikšmę (Grootings, Nielsen, 2005), patys konstruoja naujas žinias. Konstruktivizmas sutelkė dėmesį į kiekvieno besimokančiojo kaip asmens vaidmenį mokymosi procese: jis pats gali kontroliuoti situaciją, kurioje jam geriausia mokytis, rinktis būdus, kaip mokytis, kontroliuoti savo pasiekimus bei keistis, sujungiant visas savo galias (Martišauskienė, 2006). D. Wood (1998) nurodo, kad konstruktivizmo teorijos šalininkai (Piaget, Vygotsky, Glasersfeld) akcentuoja mokymosi bendradarbiaujant efektyvumą, kuris sėkmingai vyksta stebint ir reflektuojant savo patirtį, ja remiantis formuojamos abstrakčios sąvokos bei patirtimi patikrinamas jų veiksmingumą. Personalizmo filosofijoje asmenybė ir asmeniniai santykiai tampa pagrindine pasaulio būtimi (Kriaučiūnienė, 2009). J. Lapė ir G. Navikas (2003) pateikia anglų filosofo ir pedagogo J. Locke mintis, teigiančias, kad žmogus gimsta kaip „švari lenta“, kurioje rašoma patirtis, sudaryta iš paprastų ir sudėtingų idėjų, kurių vienos kyla per pojūčius, kitos per vidinį suvokimą, o asmenybės tikslas yra sava kūryba, savo kelio, visos žmonijos egzistencijos atradimas (Munjė, 1996).

M. Heidegger (1989, 1992) nurodo, kad modernioje visuomenėje dėl susvetimėjimo žmonės patiria kančią, kuri yra „nuopuolio“ ir dehumanizacijos požymis, todėl šiandienos visuomenei tampa itin aktualios rekonstrukcionizmo, pabrėžiančio humaniškumo svarbą, idėjos. Pasak rekonstrukcionistų, svarbiausios asmenybės savybės - iniciatyvumas, kūrybiškumas, veiklumas, savarankiškumas ir atsakingumas. Empirinės pažinimo teorijos atstovų požiūriu, vienintelis žinių apie pasaulį šaltinis ir jų tikrumo pagrindas yra jutiminis patyrimas, todėl tai, ko negalima patirti jausmėmis, skelbiama neegzistuojančiu arba nepažiniu dalyku (pozityvizmas, gnosticizmas) (Halder, 2002; Montavilaitė, 2005), nes, empirizmo šalininkų nuomone, patirtis yra pagrindinis pažinimo šaltinis. K. Pukelis (1998) pateikia F. Bacon mintis, kad „žmogaus prote negali būti nieko, ko prieš tai nėra buvę jo pojūčiuose“. A. Anzenbacher (1992) cituoja D. Hume, teigiantį, kad bet koks sąmonės turinys susideda iš juslinių suvokinių, kurie dar skiriami į dvi rūšis – įspūdžius ir idėjas. Įspūdžiai

patiriami girdint, matant, jaučiant ir mylint, o idėjos dar skiriamos į paprastąsias ir sudėtingas. S. Montvilaitė (2005) remiasi A. Maceinos teiginiais apie tris pažinimo laipsnius: pirmasis - juslinis patyrimas, antrasis - pažinimas protu, kurio metu pažįstamos daiktų esmės ir sudaromos sąvokos. Trečiasis ir aukščiausias pažinimo laipsnis traktuojamas kaip dvasinis intuityvus regėjimas. Pojūčiais patiriamas pasaulis nesudarąs savarankiškos realybės, o esąs tik tam tikra absoliuto būseną, reali, bet nesavarankiška dvasinės visumos dalis, todėl ugdant būtina teikti auklėtiniams įvairių išpūdzijų ir, atsižvelgiant į ugdytinių jausmus, žadinti geriausių jų polinkius (Vydūnas, 1990).

Pragmatizmas pateikia visiškai naują filosofinio mąstymo versiją, išplaukiančią iš savotiškos žmogaus veiksmų sampratos. Pažintinis veiksmas nebeaiškinamas santykyje su išorine ir objektyvia tikrove, o dėmesys koncentruojamas į vidinius, t. y. psichologinius, procesus (Jasmontas, 2003). J. Dewey (1997) nuomone, individualybė pasireiškia sociume, o tikroji individualybė kaip asmeninės pasirinkimo ir laisvės sąveikos su objektyviomis sąlygomis sklaida neįmanoma be humaniškų ir demokratinių socialinių sąlygų. Svarbiausiomis ugdymo vertybėmis tampa išradingumas, iniciatyvumas, savarankiškumas, veiklumas ir atsakingumas. Atsiranda antropocentrinė humanistinė filosofija, aukščiausių vertybių ieškanti pačiame žmoguje. Klasikinis humanizmas siekė paaiškinti, kaip asmenybė gali išlikti adekvati sau, išsaugoti žmogiškumą, o šiuolaikinis humanizmas savo tikslu laiko išsaugoti žmogiškumą ne tik savyje, bet ir kitame žmoguje, greta savęs, išoriniame pasaulyje (Tamošauskas, 2000; Bitinas, 2000). Šiuolaikinis humanizmas jau gerokai skiriasi nuo iki šiol buvusio, kuriam būdinga tai, ką galima pavadinti naujuoju antropocentrizmu (Morkūnienė, 1995). Nūdienos humanistinei filosofijai išryškinant atsakomybės už save, kitus žmones ir pasaulį ugdymo būtinybę, humaniškumo turinys apibūdinamas *laisvės ir atsakomybės, aktyvumo, veiklumo, pagarbos ir savigarbos, atleidumo, atjautos, pagalbos, sąžiningumo, išmintingumo, teisingumo ir kūrybingumo* sąvokomis (Cibulskaitė, 2000).

Lietuvos pedagoginė mintis vystėsi neatskiriama nuo Vakarų Europos ir kitų šalių pedagoginių teorijų, todėl ir Lietuvoje

humaniškumo ugdymo klausimams buvo skiriama nemažai pedagogų dėmesio. Teorinė pedagoginė mintis pradėjo plėtotis XVI a., humanizmo ir reformacijos laikotarpiu. Lietuvos pedagogikoje pradedamas akcentuoti išlavintas protas jautrus tiesai, paprastumas, dorovingumas. Vystoma tautinė savimonė, grįžtama prie pamatinių tautos vertybių, kas žmones daro geresnius ir laimingesnius (Cibulskaitė, 2000). XIX amžiuje Lietuvoje pradedama kurti tautos dvasią atitinkanti mokykla, kuri ugdytų dorą, savarankišką, pasižymintį tautine savigarpa pilietį. Pedagogų darbuose pradeda ryškėti žmoniškumo ugdymo principai, aiškiai pastebimas kryptingo ugdymo principas. Humanistinė pedagogika domisi žmogumi kaip visuma, akcentuojant vertybiškumo aspektus (Jaras, 1997). N. Konstantinovas ir kt. (1978) pateikia K. Ušinskio (1824–1870) mintis, kad žmogus turi būti harmoningai išugdytas fiziniu, protiniu ir doroviniu atžvilgiais. XX amžiaus pedagogų darbuose pradedamas plėtoti integracijos principas, kurio egzistavimą patvirtina mokslininkų ir švietėjų keliama pilnutinės asmenybės ugdymo idėja, t. y. bandymas dorovinį tapsmą glaudžiai sieti su kitomis ugdymo dalimis, visų žmogaus galių plėtote (Bakutyte, 1998).

V. Bagdonavičius (1987) nurodo, kad vienas iš pirmųjų lietuvių filosofų humaniškumą aptarė Vydūnas, kuris dorą traktavo kaip vieną iš svarbiausių ir akivaizdžiausių žmoniškumo esmės apraiškų, kaip žmogiškosios kultūros šerdį, daugiausia sutampančią su pačia kultūra. S. Šalkauskis (1992) pilnutinio ugdymo sampratoje pateikė dorovinio auklėjimo tikslus bei uždavinius, grindžiamus reikšmingomis humaniškumo apraiškomis: palankumu, pagarba, sugebėjimu išklausti ir suprasti kitą, žodžio laikymusi, pagalba, teisingumu, sąžiningumu, draugiškumu ir kt. A. Maceinos (1991) įsitikinimu, žmoniškumas ir tautiškumas siejasi vienas su kitu, kaip turinys ir forma, kur žmoniškumas apibūdinamas kaip bendras turinys, neturintis formos, o tautiškumas – lytis be turinio. Taip atsiskleidžia ne tik tautiškumo ir žmoniškumo ugdymo vienovės svarba brandinant pilnutinę asmenybę, bet ir įrodoma būtinybė remtis tautos humanistinėmis vertybėmis. Akcentuojamos dvi pareigos - mylėti artimą ir būti teisingam.

Istoriniu aspektu humaniškumo problematiką nagrinėjo M. Karčiauskienė, (1989); O. Tijūnėlienė, (1996); T. Bukauskienė, (1988); J. Žilionis, (1997) ir kt. Daugeliu atvejų humaniškumo ugdymas buvo išvelgiamas per pateikiamas dorovinio ugdymo sampratas. Nuo XIX amžiaus pabaigos iki XX amžiaus vidurio jau nebeįsitaisinoma tik sąsajų tarp humaniškumo ir dorovinio, religinio, protinio, estetinio, darbinio, fizinio, visuomeninio ir kt. ugdymo sričių išryškiniu. Tai aiškiai atsispindi kuriamose visybinio ugdymo koncepcijose, kur šis ryšys dar labiau pagrindžiamas, kartu atskleidžiant požiūrių į humaniškumą įvairovę (Bakutytė, 1998). Humaniško ugdymo klausimus nagrinėja ir žymūs šiandienos Lietuvos pedagogai B. Bitinas (1995, 1996), L. Jovaiša (1993 a, 1995), J. Vaitkevičius (1995) ir kt.

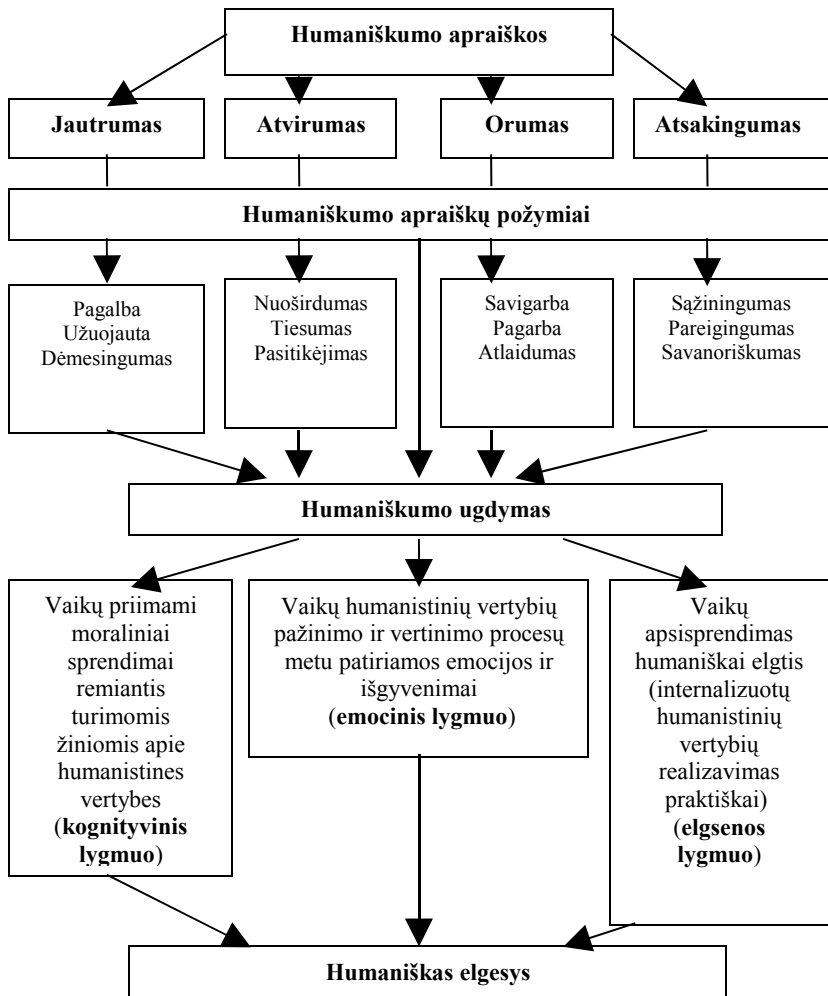
Neretai žmoniškumas tapatinamas su humanizmu, nors žmoniškumas yra pamatinė etikos kategorija, o humanizmas – bendra filosofinė, sociologinė sąvoka, atspindinti tam tikrą idėjų visumą arba teoriją, ginančią žmogaus teises ir įtvirtinančią jo vertingumą. Skirtinguose šaltiniuose humanizmo sąvoka vartojama įvairiomis prasmėmis. Humanizmas – Renesanso epochos pasaulėžiūra, pabrėžianti žmogaus vertingumą, jo proto galimybes, tai principas, kurio pagrindą sudaro žmogaus sugebėjimas tobulėti, reikalavimas ginti žmogaus orumą ir teises, rūpinimasis žmonių gerove; visuomeninis žmogiškųjų vertybių, žmogaus laisvių, garantijų pripažinimas ir užtikrinimas (Jonuška, 1995), tai dvasinis judėjimas, kuris remdamasis humanišku siekė laisvo ir išsilavinusio žmogaus idealo (Antikos žodynas, 1998), bei bendra sociologinė sąvoka, atspindinti tam tikrą idėjų visumą, arba teoriją, kuri pagrindžia būtinybę kovoti už žmoniškumą (Žemaitis, 2005). Tačiau neretai iš humanizmo sampratos išskiriamas kultūros atminties aspektas. Humanizmas šiuo požiūriu priešinasi šiuolaikinio žmogaus tendencijoms atsisakyti savo kultūrinės praeities ir užmarščiai (Tamošauskas, 2000). V. Bagdonavičius (1987) nurodo, kad kultūros reikšmę ypač pabrėžia Vydūnas, kuris nurodo, kad žmogiškumo prado įsigalėjimas mums žinomame pasaulyje yra kultūra, kurios esmę ir pagrindą sudaro dora - pagrindinė žmogiškumo savybė. Vydūnas

aiškina, kad iš „žmogiškumo veikimo kilusios“, t. y. žmoniškumo esmės raiškos formos, paties žmogaus atžvilgiu yra tarsi „objektyvios vertybės“, kaip ir visi kiti jį supančio pasaulio dalykai, tol, kol jos netampa jo vidine savastimi, dvasingumo raiškos galimybėmis, o jų tikroji, aktyvioji kultūrinė vertė išryškėjanti tada, kai jos iš „objektyvių vertybių“ tampa tikrai „asmenybės vertybėmis“, kurios turinčios būti žmogaus norimos ir kurioms kurti kiekvienas turis skirti savo jėgas. Kultūra – tai ilgalaikių poelgių, idėjų, pažiūrų, vertybių ir tradicijų rinkinys, kuris yra bendras grupei žmonių ir perduodamas iš kartos į kartą (Myers, 2008 a), tai tikslingas vertybių pasaulis, sukurtas žmonių visuomenei būdinga veikla ir peržengianti savo gamtinę kilmę (Kantas, 1991), tai žmogiškoji kūryba, suprasta kaip vidinio kūrybinio nusiteikimo, kūrybinio veiksmo ir kūrybos rezultatas (Pukelis, 1995; Jonuška, 1995). S. Šalkauskis (1990) kalbėdamas apie kultūros reikšmę aiškina, kad kultūra suprantama ir kaip vidinis nusiteikimas, ir kaip veiksmas, ir kaip rezultatas, arba gėrybė, kurios pagalba visuomenės nariai generuoja atitinkamą socialinį elgesį ir interpretuoja kitų elgesį (Girdzijauskas, 2008). Kiekvienoje tautinėje kultūroje turi rasti vietos du svarbiausieji dalykai: pirma - universalumas, kuris suvokiamas kaip didžiosios humanistinės vertybės: Gėris, Grožis, Tiesa - žmogiškosios egzistencijos transcendentalijos, pačios būties atributai, ir antra - individualumas, kuris yra skiriamasis kiekvienos tautos požymis, kitaip vadinamas tautiškumu (Neimantas, 2007). Individo kultūra negali būti atskirta nuo grupės kultūros, o grupės kultūra negali būti abstrahuota nuo visos visuomenės kultūros (Eliot, 1993), nes vystantis tautos kultūrai, atsirandant ir plintant naujoms žmonių santykių formoms, stiprėja tautinė tapatybė (Juknevičius, 2007).

V. Aramavičiūtė (1998) kalbėdama apie žmoniškumą nurodo, kad tai viena didžiausių žmogaus dvasinės būties apraiškų, savyje implikuojanti daugybę kitų vertybių, kurios sudaro dorovės turinį ir esmę, tai ir atvirumas kitam žmogui, kurį laiduoja jautrumas, tai ir kito atjauta bei gerumas (Jovaiša, 2003). T. Stulpinas (2004) nurodo, kad žmoniškumo sąvokos turinį labiausiai išryškina teigiami doroviniai jausmai ir išgyvenimai: meilė, gailestingumas, užuojauta ir kt., tuo

tarpu žmogiškumas reiškia visa, kas žmogui būdinga: ir teigiamos, ir neigiamos savybės (Žemaitis, 2005; Stulpinas, 2004), todėl ne visa, kas žmogiška, yra žmoniška, o kas žmoniška, yra tikrai žmogiška (Žemaitis, 2005). Kiekvienas žmogus dalyvaudamas bendruomenės veikloje remiasi gebėjimu išreikšti žmoniškumą ir taip randa savo asmeninę prasmę (Wojtyła, 1997). S. Juknevičius (1995) nurodo, kad Aristotelis yra sakęs, kad siūlyti žmogui tik tai, kas žmogiška, vadinasi, išduoti jį, linkėti jam bloga, nes žmogus savo siela, pagrindine jo dalimi, skirtas kažkam daugiau nei grynai žmogiškas gyvenimas. Sunku sudaryti žmoniškumą nusakančių atskirų sąvokų hierarchiją, tačiau nurodoma (Girnius, 1995; Jovaiša, 1996), kad žmoniškumas labiausiai reiškiasi širdingumu, konkrečia pagalba, pagarba sau ir kitam asmeniui, kuklumu, savo paties išpareigojimų vykdymu, meile, optimizmu, atsakomybe už visa, kas gyva (Schweizer, 1989), todėl galime teigti, kad žmoniškumas labiausiai atsispindi santykiuose su kitais žmonėmis. A. Wilnatis (2003), išskiria septynis filosofškai pagrįstus auklėjimo tikslus, kurie sudaro humaniškumo vidaus struktūrą, asmeninės žmogaus indėlio į gyvenimo šioje planetoje sužmoginimo prielaidas: saviklioia (savosios vertės suvokimas), patikimumas, tolerancija, siekimas realizuoti save, gebėjimas analizuoti, kurti koncepciją (kūrybiškumas), kolektyviškumas. V. Aramavičiūtė, E. Martišauskienė (2008) kaip vieną iš svarbiausių humaniškumo turinio apraiškų išskiria jautrumą, pagarbą, tausojimą, pasitikėjimą, atvirumą, pakantumą, rūpestingumą, pagalbą, atsakingumą ir atleidimą.

Apibendrinant humaniškumo arba žmoniškumo teorines tyrimo prielaidas, galima teigti, kad humaniškumas suprantamas kaip pozityvus požiūris į žmogų ir rūpinimasis jo geroje bei savo reikšme artimas altruizmui, kaip viena didžiausių žmogaus dvasinės būties apraiškų, savyje implikuojanti daugybę kitų vertybių, kurios sudaro dorovės turinį ir esmę, labiausiai atsispindi santykiuose su kitais žmonėmis ir pasireiškia jautrumu, užuojauta, pagalba, rūpestingumu, pagarba, kuklumu, savigarba, atvirumu, atleidumu, atsakingumu ir pasitikėjimu, todėl buvo išskirtos svarbiausios humaniškumo apraiškos ir jo ugdymo lygmenys (2 pav.).



2 pav. Humaniškumo apraiškos ir jo ugdymas

Bell L., Schniedewind N. (1987) nurodo, kad humaniškumo ugdymas turi jungti pažintinius ir emocinio mokymo elementus, kad žinios būtų prijungiamos prie moksleivio emocinės būsenos, kai

ugdytinis vertybių pažinimo ir vertinimo procesų metu patiria emocijų, kurios apibrėžia vertybių prasmę, palengvina jų tapsmą motyvais bei skatina humanišką elgesį. Todėl siekiant ugdyti visapusišką asmenybę, tikslinga derinti mokymą su emocijų ir valios ugdymu, skatinti aktyvią pačių moksleivių veiklą, remtis jų patyrimu – juo labiau vystysime kūrybingumo galias, kritiškumą, savarankišką mąstymą, mokysime įvairiose situacijose atskirti gėrį nuo blogio, ugdysime gebėjimą stebėti ir visapusiškai analizuoti įvairius gyvenimo reiškinius, tuo giliau mokiniai suvoks dvasingumą, dorumą ir bendražmogiškąsias vertybes (Šventickas, 1997) bei mokės jomis vadovautis humaniškai elgdamiesi.

*Vakarų Europos pedagogiką veikė krikščioniškoji ideologija, o humaniškumo ugdymo pedagoginė mintis intensyviau pradėjo plėtotis Renesanso epochoje. Gracingumo, harmoningumo ir grožio jausmo ugdymas žmoguje tapo pagrindiniu italų humanistinės pedagogikos tikslu. Prancūzijos švietėjai humanizuodami ugdymo turinį rėmėsi natūraliąja pedagogika paremtais ugdymo principais, kėlė reikalavimus mokytojo asmenybei, akcentavo tinkamos ugdymo aplinkos ir teigiamų emocinių santykių svarbą bei humaniškus mokytojų ir mokinių tarpusavio santykius. Lietuvos pedagoginė mintis vystėsi neatskiriamai nuo Vakarų Europos ir kitų šalių pedagoginių teorijų, buvo akcentuojamas išlavintas protas jautrus tiesai, paprastumas, dorovingumas. Pedagogų darbuose pradėjo ryškėti žmoniškumo, kryptingumo, integracijos ugdymo principai, o dorovinis ir humanistinis tapsmas glaudžiai siejosi su kitomis ugdymo sritimis.*

*Humanizmas apibūdinamas kaip rūpinimasis žmonių gerove ir jiems kenkiančių veiksmų prevencija, jį labiausiai išryškina teigiami doroviniai jausmai ir išgyvenimai, savyje implikuojantys daugybę kitų vertybių, kurios sudaro dorovės turinį ir esmę. Humanizmas, arba žmoniškumas, pasireiškia pozityviu požiūriu į žmogų kaip esminę vertybę, o bendravimas grindžiamas žmogiškais tarpusavio santykiais bei suprantamas kaip asmenybės dvasingumo ir dorumo pagrindas. Kadangi humanizmas labiausiai atspindi žmogaus santykius su kitais žmonėmis ir pačiu savimi, jį galima traktuoti kaip gėrio sampratą, susietą su žmonių tarpusavio santykiais.*



### **1.1.1. Humaniškumas - asmenybės dvasingumo ir dorumo pagrindas**

R. Bakutytė (2001 a), humaniškumą apibūdina kaip visybiškos ir brandžios asmenybės šerdį, kaip jos dvasingumo ir dorumo pagrindą, o asmenybės esmė, pasak G. Butkienės, A. Kepalaitės (1996), - tai žmogaus dvasinė prigimtis, kurios turinį sudaro vidinė išmintis, meilė ir gera valia. O. Tījūnėlienė (2005) nurodo, kad įvairių mokslo krypčių atstovai dvasingumą aiškina panašiai, t. y. kaip nei materialiai, nei biologiškai nesuinteresuotą žmogaus santykį su tikrove. Tik idealybė suprantama įvairiau: vieniems ji yra pasaulietinės kultūros vertybės, kitiems sutampa su klasikinio humanizmo idėjomis, tretiems - su socialinėmis gėrybėmis, tikintiesiems - su aukščiausiu gėriu - Dievu. Vydūnas (1991 a) nurodo, kad dvasinis žmogaus pradas yra siela, kuri „apsireiškia kūnu“ kaip priemone, įrankiu. Tik stipri dvasia tegali suteikti jėgų kūnui, tinkamai suderinti jo gyvybinius procesus, pasiekti darnos psichikos reiškinių pasaulyje, sudaryti sąlygas produktyviam ir šviesiam minčių darbui. Kūnas, kaip ir mūsų socialinės tapatybės, nėra atsparus kultūros, kurioje gyvename, galiai ir jos transformacinėms jėgoms (Tereškinas, 2001) ir, jei apsiribojama vien kūno fiziniu lavinimu ir neugdamos kitos žmogaus sferos, o ypač doros sfera, gali formuotis asociali elgsena (Tamošauskas, Sakalys, 2003). Todėl žmogus turi būti nuolat atsigręžęs į amžinąją išmintį, meilę ir teisybę, į gėrį ir grožį - tik tuomet jo siela išgali ir kuria pasaulio dvasingumą (Vydūnas, 1991 b), o žmogus dvasingas tiek, kiek jis priėmęs žmogiškąsias vertybes ir geba jomis vadovautis nukreipdamas savo elgseną (Bitinas, 2000; Martišauskienė, 2001 b).

Dvasingumas gretinamas su religinėmis, moralinėmis ir demokratinėmis vertybėmis bei atspindi vertybių tipus, lemiančius įvairių dvasingumo tipų realumą (Martišauskienė, 2008). Anot L. Jovaišos (2001), dvasingumas suprantamas kaip vertybinis sąmonės pirmumas prieš biologinius ar materialius poreikius, kaip gyvenimas, besiremiantis tiesos, gėrio ir grožio šventumu, kaip orientaciją į dvasines vertybes, sudarančias žmogaus esmę, tai ne tik vertybių

suvokimas, bet ir gebėjimas jas išgyventi bei interiorizuoti (Lukšienė, 2000). Dvasinio prado sklaida pasireiškia per autentiškus asmens santykius su pasauliu, grindžiamus aukščiausiomis vertybėmis ir apimančius visas prigimtinės žmogaus galias (Martišauskienė, 2004 a). Dora suprantama kaip žemesnė, pirminė dorovės raidos sąvoka, jos pagrindu išsiskiria dorovė, kuriai būdingas pasaulėžiūrinis turinys: pažiūros, įsitikinimai, vertinimai, idealai, tai pagrindinė žmogaus dvasinės būties forma, gėrio, žmoniškumo ir teisingumo sritis (Žemaitis, 2005), tai sąmonės ir pasąmonės parengtis elgtis ar veikti pagal gėrio normas (Jovaiša, 2003; Miškinis, 1998). Aukščiausia dorovės paskirtis – žmogaus atsiskleidimas žmoguje, žmoniškumo įsitvirtinimas žmonių santykiuose (Žemaitis, 2005). V. Bagdonavičius (1987) cituoja Vydūną, kuris nurodo, kad dorovė pati tarsi neveikia ir atlieka tik reguliacinę kitų žmogaus galių pasireiškimo funkciją - sudvasina ir sutaurina „pažmoniškumą“ (kūniškumą, gyvybiškumą, gyvūniškumą ir protą - „žmoniškumo papėdę“). Todėl apie dorą galima kalbėti tik tada, kai žmoniškumas nors kiek aiškesnis už „pažmoniškumą“, t. y. kai žmogaus gamtiniai pradai veikia ne stichiškai, o bent minimaliai paklūsta dvasinei jo esmei. Kadangi dorovė reiškiasi įvairiomis vertybėmis, todėl dorovinės vertybės atskaitos tašku galima vadinti santykius asmenybės, kurios dorovinę kultūrą lemia tik giliai išgyventos ir gyvenimo praktikoje įprasmintos, žmonijos istorinę pažangą rodančios humanistinės dorovės vertybės (Jackūnas, 2006).

*Aptariant humaniškumą, kaip asmenybės dvasingumo ir dorumo pagrindą, dvasingumas suprantamas kaip orientacija į dvasines vertybes, jų suvokimas ir gebėjimas į jas įsijausti, išgyventi bei internalizuoti, o dora traktuojama kaip žemesnė, pirminė dorovės raidos sąvoka, jos pagrindu išsiskiria dorovė, kurios paskirtis – žmogaus atsiskleidimas žmoguje, žmoniškumo įsitvirtinimas žmonių santykiuose ir kuri reiškiasi įvairiomis vertybėmis.*

### 1.1.2. Vertybės ir jų klasifikacija

Vertybės plačiaja prasme apibrėžiamos kaip realios tikrovės reiškinių ar daiktų reikšmingumas pagal tai, ar jie atitinka asmens ar visuomenės poreikius (Jovaiša, 2007). Vertybės žmonių sąmonėje išnyra kaip idėjos, yra savitikslės, nėra priemonės kam nors, jų norima ir siekiama dėl jų pačių, bet ne dėl kokių nors kitų tikslų (Kuzmickas, 2001). Vertybe paprastai laikoma tai, kas vertinga, reikšminga, reikalinga ir svarbu (Tijūnelienė, 2006), tai kažkas patvaresnio žmogaus sieloje, reikšmingiausio dalyko išgyvenimas, orientuojantis žmogaus mąstymą ir jausmus į aukščiausias objektyvias gėrybes (Miškinis, 2002), tai tikrovės objektų reikšmingumas, kurį siekiama įtvirtinti žmonių psichikoje kaip asmenybės savybę (Bitinas, 2004), tai abstrakčios idėjos, kurių laikosi pavieniai individai ar jų grupės (Giddens, 2005).

Vertybių skirstymo pagal hierarchinį principą pradmenų aptinkame dar gilioje senovėje, Aristotelio darbuose, kuriuose vertybių skirstymo į aukštesniausias ir žemesniausias kriterijumi laikomi žmogaus poelgiai, kai vienu atveju žmogus daro kažką dėl savęs, kitu atveju - dėl kitų žmonių (Vasiliauskas, 2005). Antikos filosofų darbuose vertinga buvo laikoma tai, kas teisinga, gražu ir gera, todėl remdamasi šiuo kriterijumi E. Martišauskienė (2005 b) išskiria šias aukščiausiasias vertybes: tiesą, grožį ir gėrį, o pastarųjų apraiškos ir jų empirinė raiška sudaro dorinio ugdymo turinio pagrindą (Rauduvaitė, 2005). Vėlesniu laikotarpiu vertybių sistemos apimties, turinio nustatymas vis labiau buvo siejamas su tam tikra filosofijos kryptimi, iš kurios buvo kildinamos vertybės. S. Šalkauskis (1991) išskiria tokias gėrybių ir vertybių rūšis: prigimties, protinio, dorinio, estetinio, religinio ugdymo ir mišriąsias, o gėrybės paprastai nėra savitikslės, jos reikšmingos tik kaip priemonės, taigi atlieka instrumentinį vaidmenį (Kuzmickas, 2001). L. Jovaiša (2002) vertybių rūšių nustatymo kriterijumi laiko įvairias gyvenimo sritis ir pagal jas išskiria šias vertybių rūšis: prigimtines, egzistencines, praxsines, ekonomines, socialines, kultūrinės, psichinės ir dvasines. A. Vasiliauskas (2005 a) nurodo, kad sociokultūrinio aspektu vertybės skirstomos į

*terminalines*, išreiškiančias žmonių vitalinius poreikius, egzistencijos bendruosius tikslus ir rezultatus, žmogaus gyvenimo prasmę, asmenybės ir visuomenės idealus, ir *instrumentalines*, apimančias žmogaus elgseną, elgesio būdus - ambiciją, meilę kitam, kantrumą, t. y. įvairias asmenybės savybes, dorovines normas. V. Jonuškos (1995) nuomone, vertybės yra įvairios: laikinos ir visai trumpalaikės, ilgalaikės ir amžinos, materialinės, dvasinės ir kitos. V. Aramavičiūtė (1998) vertybes suklasifikavo rangais. Paties žemiausio rango vertybėmis autorė laiko jausmų ir malonumų vertybes, aukštesnio rango - gyvybines ir gyvenimo vertybes, dar aukštesnio rango - dvasines ir aukščiausio rango - šventybių ir šventumo vertybes. B. Bitinas (2004) vertybių sistemoje pagal aukščiausią vertybę išvelgė tris auklėjimo paradigmas - auklėjimą, grindžiamą transcendentinėmis vertybėmis, kur ugdymu siekiama, kad auklėtinis artėtų prie absoliučios vertybės – transcendentinės Esysybės; auklėjimą, grindžiamą sociocentrinėmis vertybėmis, kur bazinės vertybės – lygybė, brolybė, humaniškumas, solidarumas, santarvė, taika, darbas, kūryba ir pan.; bei auklėjimą, grindžiamą antropocentrinėmis vertybėmis, kur bazinės vertybės – laisvė, savęs realizavimas, asmenybės autonomiškumas, atsakingumas, tolerancija, nuoširdumas ir individualumas. R. Vasiliauskas (2005 a) rekomenduoja tokią vertybių sistemą, kurios hierarchinėje viršūnėje yra universaliosios, amžinos vertybės: lygybė, teisingumas, tiesa, brolybė, savitarpio pagalba, dar vadinamosios prigimties vertybės - laisvė, veiklumai, savarankiškumas, sveikata, tačiau universaliosios vertybės negali būti kintamos, reliatyvios, priklausančios nuo žmonių vertinimų, norų ar pastangų jas įgyvendinti (Aramavičiūtė, 1998). V. Sezemanas (1997) nurodo, kad moralinės ir dvasinės žmogaus vertybės bei dorybės yra glaudžiai susijusios su tam tikra kūno pertvara bei drausmingumu. Filosofinėje - teologinėje, psichologinėje ir pedagoginėje literatūroje dvasinės vertybės saistomos su žmogaus poreikiais, kuriais nesiekama materialinės naudos, išvelgiami kilnūs, taurūs siekliai, išgyvenimai, poelgiai, ryškinami atskirus žmones ar žmoniją vienijantys saitai, peržengiantys konkrečius objektus, nusidriekiantys į antgamtinę tikrovę ir pabrėžiama, kad visos dvasinės vertybės yra

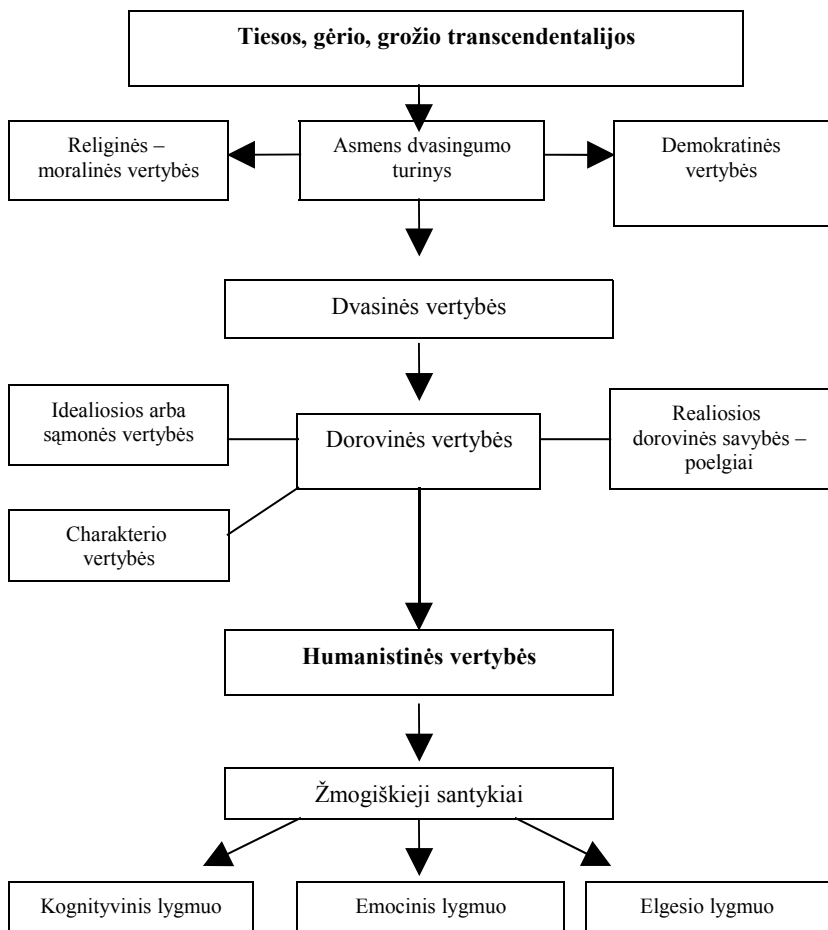
tarpusavyje susijusios, o konkrečiose situacijose vienos reiškiamos kitomis (Martišauskienė, 2005 b).

B. Bitino (2000) nuomone, pedagoginiu požiūriu priimtina tik vientisa, holistinė dvasinių vertybių sistema, realizuojama kaip tokia, nes, pasak R. Vasiliausko (2005 a), vertybės neegzistuoja izoliuotai, jos tarpusavyje glaudžiai susijusios priklausomybės ryšiais ir jungiasi į sistemas. Kiekviena iš būties vertybių tiek pat svarbi kaip ir kita, ir kiekviena gali būti apibūdinta visomis kitomis, todėl išskiriamas humaniškumas, implikuojantis savyje esmines dorovines vertybes (Aramavičiūtė, Martišauskienė, 2008), kurios sudaro žmogaus bendros vertybinės orientacijos branduolį, nustato jo santykį su kitomis vertybėmis (Žemaitis, 2005), yra susijusios su moraliniais sprendimais ir reguliuoja asmenybės pasirinkimą ir elgesį (Kriaučiūnienė, 2007), nėra įgimtos, o tik sąmoningai ir laisvai pasirenkamos, joms nuolat teikiant prioritetą tampa asmenybės savastimi ir atlieka motyvacinę funkciją kasdieniniame žmogaus gyvenime bei nurodo, ką privaloma daryti (Williams, 2002; Ursery, 2005; Lickona, 1991).

L. Jovaiša (1995) išskiria šias humanistines vertybes: pareigingumą ir atsakingumą, pagarbą žmogui ir norą jam padėti, atjautą ir dosnumą, gailėstingumą ir altruizmą, ištikimybę ir taurumą, teisingumą ir sąžiningumą. Formuojant motyvaciją, pasirenkant vertybių sistemas, ugdant poreikius, neabejotina reikšmė tenka emocijoms ir aukštesniesiems jausmams (Tamošauskas, 1999; Jovaiša, 2003), kurie apibūdinami kaip žmogaus santykių su tikrovės daiktais ir reiškiniais išgyvenimas (Psichologijos žodynas, 1993). Emocijos atlieka įvykių interpretavimo, elgesio nukreipimo ir informacijos perdavimo funkcijas (Legkauskas, 2008), o užimdamos skirtingą vietą žmogaus motyvacijos struktūroje, turi nevienodą įtaką asmens dvasiniam tapsmui (Aramavičiūtė, 2006 b). Todėl žmogus, apimtas grynosios emocinės patirties džiaugsmo, jaučia ir išgyvena vertybes, kaip sąmonės aktų objektus (Stančienė, 2005), o išgyvendamas tam tikrą jausmą, sugeba nustatyti, kas mažiau ir kas daugiau vertinga (Martišauskienė, 2001 a). Jeigu asmenybė tvirtai laikosi moralinių vertybių, syki joms nusižengusi, pajunta kaltę, o kai

asmenybė abejoja dėl kai kurių vertybių, tada jai reikia apsispręsti: pasirinkti vienas ar kitas vertybes, o tos vertybės, kurioms nuolatos teikiamas prioritetas, vadinamos esminėmis asmeninėmis vertybėmis (Ursery, 2005), kurios jau yra tapusios asmenybės savastimi ir atlieka motyvacinę funkciją kasdieniniame gyvenime (Williams, 2002). Todėl auklėjimas veiksmingas, jei dėmesys sutelkiamas į pagrindines vertybes, kurios pateikiamos sinkretiškai, idealaus vaizdinio pavidalu (Bitinas, 2004).

Apibendrinant įvairias vertybes galima daryti prielaidą, kad visos vertybės yra glaudžiai tarpusavyje susijusios bei jungiasi į įvairias sistemas, tačiau aukščiausioje vietoje yra transcendentinės vertybės, vėliau seka dvasinės, dorovinės ir tik po jų į šią vertybių hierarchiją galima integruoti humanistines vertybes, implikuojančias savyje dorovines vertybes, kurios reiškiasi žmonių tarpusavio santykiuose kognityviniame, emociniame ir elgesio lygmenyse per vertybių prasmės išvėlgimą, apsisprendimą jomis grįsti savo elgesį ir humanišką elgesį bei galima modeliuoti humanistinių vertybių sąsają su kitomis vertybėmis sistema (3 pav.).



3 pav. Humanistinių vertybių sąsajos su kitomis vertybėmis

K. Wojtyła (1997) nurodo, kad į dvasinių vertybių empirinę raišką reikia žiūrėti per vertybių internalizacijos prizmę, t. y. per asmens sąlytį su šiomis vertybėmis kognityviniu, emociniu ir elgesio lygmenimis (Girdzijauskienė, 2004; Žygaitienė, 2003), kai vertybės

išreikštos asmens socialinėmis nuostatomis, įsitikinimais, įpročiais, charakterio savybėmis (Bitinas, 2004).

*Vertybės tarpusavyje glaudžiai susijusios su žmogaus poreikiais, poelgiais ir mintimis bei pasireiškia per žmogiškuosius santykius, vienuoms vertybėms virstant kitomis. Ugdant humaniškumą vyksta humanistinių vertybių internalizacija asmeniui sąveikaujant su jomis kognityviniu, emociniu ir elgesio lygmenimis, išvelgiant vertybių prasmę, jas įsisąmoninant ir išgyvenant bei grindžiant savo elgesį su aplinkiniais. Vertybių internalizacija gali būti suprantama kaip sinergetinis vyksmas, sujungiantis savyje žmogaus gebėjimą apsispręsti ir inicijuoti vertybinius santykius.*

### **1.1.3. Vertybių internalizacija**

J. Vaitkevičiūtė (1999) nurodo, kad internalizacija suprantama kaip kitų žmonių požiūrių, nuomonių, standartų, vertinimų perėmimas. Kadangi vertybių internalizacija vienaip ar kitaip siejasi su dvasinėmis vertybėmis ir norint, kad tikrovės reiškiniai taptų vertybe, neužtenka vien suprasti jų funkcinį reikšmingumą, pateikimo išraiškumą, bet svarbu pajauti jų sąlytį su asmenine prasme, giliausiais saitais susijusia su žmogaus sąžine - amžinosios tiesos versme. Vertybių internalizacijos lygmenyje individas iš daugelio vertybių turi išskirti, jo manymu, svarbiausias, pasirinkti savitą elgesio būdą ir pagal šį pasirinkimą mokytis elgtis (Vasiliauskas, 2005). Pasak A. Suslavičiaus (2006), vertybės paaiškina žmogaus elgesį ir užtikrina asmenybės kryptingumą. Todėl ypač svarbu, kokią vietą asmens vertybių sistemoje užima dorovinės vertybės, dvasiškai taurinančios žmogų bei lemiančios dorinių nuostatų pobūdį (Tamulaitienė, 1984). Pagal vertybes galima nuspėti asmens nuostatas, vertinimus, apsisprendimą bei išpareigojimus (Lan, McMahon, Rieger, King, Gowing, 2005), kurie sudaro socialinę tikrovę ir yra priklausomi nuo susiformavusių moralinių principų (Swindler, 1998). Dvasinių vertybių internalizacijos lygmuo – tai dvasingumo atspindys ir kertinė jo sklaidos sąlyga, savo ruožtu per santykius randanti ir savo konkrečią funkcionavimo bei raiškos erdvę (Dumčienė, 2004; Aramavičiūtė, 2004). Vertybių internalizacija suprantama, kaip



vertybių prasmės išvėlgimas ir jos išgyvenimas, individo apsisprendimas ir pasiryžimas jomis grįsti savo elgesį bei konkrečius veiksmus (Martišauskienė, 2000), kaip auklėjimo gėrybių tapimas vidiniu asmenybės turiniu, motyvuojančiu jos elgesį ir veiklą (Jovaiša, 2007), vertybės, kaip auklėjimo tikslo transformavimas į psichologinį konstruklą ir jos tapsmas elgesio vidiniu determinantu (Bitinas, 2004).

Humaniškumas, būdamas svarbiausiu žmogaus dorovingumo rodikliu, labiausiai pasireiškia konkrečiu žmogaus elgesiu santykiuose su kitais žmonėmis ir yra laikytinas esminiu humaniškumo internalizacijos matu (Bakutyte, 1998). Pasak V. Žemaičio (2005), elgesiu realizuojamos asmens pažiūros, įsitikinimai, vertybinės orientacijos, tikslai ir idealai. V. Aramavičiūtė (2005) elgesį apibūdina kaip pačią realiausią ir objektyviausią vertybių internalizacijos išraišką, nes per elgesį labiausiai atsiskleidžia žmogaus dvasinė branda ir vertė. Jautrus elgesys suprantamas kaip žmogaus dvasingumo, dorumo ir humaniškumo apraiška (Ališauskienė, 2005). Todėl galime teigti, kad vertybių internalizaciją baigia jų tapimas elgesio motyvais (Martišauskienė, 2004 a), sužadinančiais konkrečius ir socialiai vertingus veiksmus (Aramavičiūtė, 2005), o kai vertybės užvaldo žmogų, jis šioms vertybėms tarnauja (Bitinas, 2004). Kadangi E. Fromm (1992) nuomone, žmogus yra ne tik socialinė, bet ir gamtinė būtybė, žmogaus dvejopa prigimtis neišvengiamai gyvenime sukelia prieštaravimų ir įtampą, kurią sumažinti gali tik pati asmenybė, pasirinkdama būties vertybes ir formuodama charakterį. Todėl, pasak V. Aramavičiūtės, E. Martišauskienės (2002), žmogaus pasirinkimai yra empirinė dvasingumo išraiška, kuri labai priklauso nuo to, kokiomis vertybėmis asmuo grindžia savo santykius su pasauliu, o vertybių diegimo pagrindas yra pasirinkimas, nusiteikimas ir sprendimai. Iš daugelio vertybių žmogus renkasi tai, su kuo save tapatina, kas labiausiai artima, o kai pasirinkimas tampa labai argumentuotas, tampa įsitikinimu (Vasiliauskas, 2005 a).

Anot A. Anzenbacher (1998), moraliniu požiūriu žmogus atsakingu subjektu tampa tik tada, kai jis tam apsisprendžia, nes tik pasirinkdamas asmuo gali kurti savo gyvenimą (Kierkegaard, 2002). G. Spielthenerio (2005) nuomone, moralinis sprendimas yra

vertinamasis sprendimas, nes asmuo išreiškia nuostatą kokio nors objekto atžvilgiu tik jeigu padaro vertinamąjį sprendimą to objekto atžvilgiu, todėl asmenybei yra labai reikšmingas, nes reguliuoja jos asmeninius ir visuomeninius santykius, daro įtaką jausmams, motyvuoja elgesį (Corbett, 2001; Rosati, 2006) ir atitinka jos nuostatas (Rosati, 2006). Moralinio sprendimo turinį sudaro įsitikinimai, kurie nėra jam identiški, nes įsitikinimai gali išlikti ir nemotyvacinėje būsenoje, o moraliniai sprendimai, priešingai, individą veikia motyvuojamai (McDowel, 1979; Cullity, 1998). Dorovinės vertybės, kuriomis remdamasis asmuo priima moralinį sprendimą žmonių, savo patirties ar kitų tikrovės reiškinių atžvilgiu apibūdinamos kaip moralinio vertinimo kriterijus (Williams, 2002; Halder, 2005; Ursery, 2005), o apsisprendimas vadovautis dorovinėmis vertybėmis suprantamas kaip laisvos valios vienos iš daugelio galimybių pasirinkimas (Halder, 2005). Dorovinės vertybės apima ir privalomybę, nes žmogus, suvokiantis ir išgyvenantis dorovinę vertybę, kartu ryžtasi ją įgyvendinti (Žemaitis, 1997; Halder, 2005).

Sąmoningas ir laisvas asmenybės apsisprendimas, savarankiškas pasirinkimas sudaro poelgio esmę, o tikrai dorovingi, turintys didelę vertybinę prasmę laikytini tik tokie poelgiai, kuriuos žmogus atlieka, veikdamas sąmoningai ir laisvai, remdamasis savo įsitikinimais, vadovaudamasis teigiamais motyvais, siekdamas kilnių tikslų ir savo pasirenkamais veiksmais stiprindamas konstruktyviąją sąveiką (Žemaitis, 1998). L. Jovaiša (2003) pateikia tokį psichologinį dorinio elgesio formavimosi mechanizmą: vertybės ir normos pasirenkamos pagal asmens dvasios brandą, kai jos perimamos įsisąmoninant, į jas įsijaučiant, jomis apsisprendžiant ir tampa asmenybės įsitikinimais bei nuostatomis, o šios bet kurioje situacijoje lemia dorą elgesį, kuris suprantamas kaip dorovinės sąmonės regimoji išraiška (Miškinis, 1998).

Asmenybės lygmeniu funkcionuojančios vertybės vadinamos vertybinėmis orientacijomis, kurios traktuojamos kaip elgesio vidinės varomosios jėgos (Jovaiša, 2007; Bitinas, 2004), kaip individo nuostatų sistema, susijusi su siekiamais idealais (Zajančkauskaitė,

1998), kaip sąmonės išugdytas sugebėjimas reguliuoti veiklą ir elgesį pagal įsitikinimus ir dorovines normas, kurios, kai žmogus jas įsisąmonina, virsta vidine jo nuostata, poelgių motyvais (Žemaitis, 2005), kurie ir yra esminė vertybinių orientacijų apraiška (Aramavičiūtė, 2005, Šukys, 2002). R. Kriauciūnienė (2009) nurodo, kad vertybinės orientacijos samprata glaudžiai siejasi su nuostatos ir pozicijos samprata, kurios išreiškia motyvacinį asmenybės turinį, susidedantį iš dorovinių, estetinių, profesinių ir kitų vertybių tarpusavio sąveikos.

Nuostata apibrėžiama kaip asmenybės ar grupės subjektyvi pozicija socialinių reiškinių ir objektų atžvilgiu bei turi įtakos žmogaus suvokimui ir mąstymui (Suslavičius, 2006), tai ir sistemiškas, integralus asmenybės sąmonės derinys, turintis motyvuojančią jėgą, kreipiančią asmenybę doros elgesio link, kaip išankstinis psichofizinis individo susiorientavimas veikti, įvykęs dėl visybinės subjekto modifikacijos, lemiantis visą sąmonės procesą, elgesio ir veiklos konkrečioje situacijoje kryptį ir jėgą (Jovaiša, 2001 b). Vienintelis ir pats svarbiausias nuostatos komponentas yra vertinamasis - teigiamas arba neigiamas (Petty, Cacioppo, 1986; Stahlberg, Frey, 1998; Suslavičius, 2006). R. Kriauciūnienė (2007) išskiria šiuos nuostatos komponentus: 1) emocinis nuostatos komponentas implikuoja savyje individo jausmus, išreiškiamus konkretaus objekto atžvilgiu; 2) elgesio nuostatos komponentas apima asmens parengtį veikti; 3) kognityvus nuostatos komponentas yra glaudžiai susijęs su emociniu, nes emocijos gali skatinti arba slopinti pažintinės informacijos priėmimą, o ji savo ruožtu – turėti įtakos emociniam komponentui. Skirtingus asmens dispozicijos lygmenis sudaro fiksuotos nuostatos, susidaranti vitalinių poreikių ir juos tenkinančių situacijų sandūroje; socialinės nuostatos, pasireiškiančios bendravimo poreikių ir juos atitinkančių situacijų sandūroje ir vertybinės orientacijos, kaip aukščiausių socialinių poreikių ir socialinės veiklos sąlygų susidūrimo rezultatas (Aramavičiūtė, 1985). Nuostatos, kartu su pažiūromis ir įsitikinimais, sudaro stabilų asmenybės nusistatymą, gyvenimo bazinę struktūrą, kuri valdo asmens elgsenos kryptį (Jovaišos, 2001), o asmens realus veiksmas,

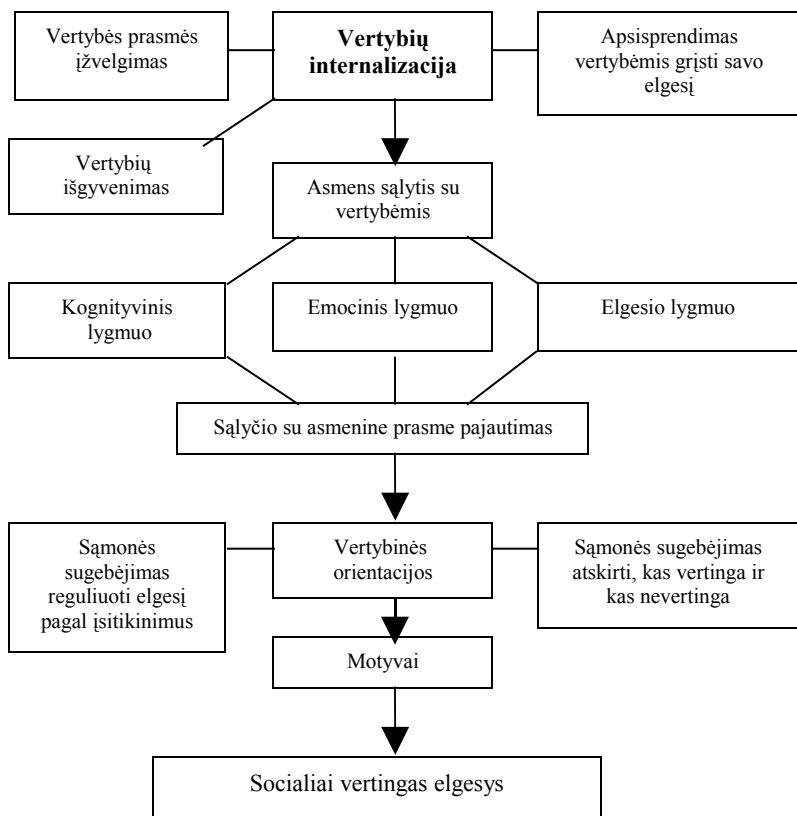
elgesys yra išorinė nuostatos išraiška (Aramavičiūtė, 1985), nes elgesys daro stipresnę įtaką nuostatoms, nei nuostatos elgesiui (Legkauskas, 2008).

Suvoktos ir suprastos nuostatos susisieja su asmenine elgesio patirtimi bei tampa įsitikinimais (Bitinas, 2000), kurie apima žmogaus savimonėje stipriai įsitvirtinusių vaizdinius apie tai, kaip dera gyventi ir elgtis, ko siekti, kokioms vertybėms teikti prioritetą, tiesiogiai lemia žmogaus gyvenimo elgesį ir būdą, aktyviai brandina charakterį (Žemaitis, 2005). Įsitikinimai gali turėti įtakos nuostatoms ir netgi jas keisti, o nuostatos – susilpninti arba sustiprinti žmogaus įsitikinimus, t. y. įsitikinimai gali formuoti nuostatas, o nuostatos - įsitikinimus (Kriaučiūnienė, 2007), o kad dorovinė norma taptų savastimi, būtinas įsisąmoninimas ir jo įprasminimas.

Įsisąmoninant remiamasi dorovinės tikrovės, gerosios ir blogosios žmonių patirties faktais, o įprasminant svarbus dorovės vertybių subjektyvinimas, t. y. jų reikšmė pačiam sau. Jeigu dorovės vertybės suvokiamos, suprantamos, įsisąmoninamos ir įprasminamos, galima manyti, kad jos yra įsisavintos (Jovaiša, 2003). Nors pedagoginėje literatūroje vertybių internalizacijos reiškinys neretai nusakomas jų įsisavinimo terminu, tačiau socialiniu požiūriu visiškai nesvarbu, ar šis noras suvoktas, įsisąmonintas, ar ugdytinis geba jį pagrįsti, esminis yra elgesys, atitinkantis internalizuotos vertybės turinį. Neįsisąmonintu laikytina ne tik tai, ko žmogus nėra suvokęs, įprasminęs, bet ir automatizuota elgsena veikiant sąmoningai. Neįsisąmonintas pradas auklėjimo procese egzistuoja pradinėje auklėjimo pakopoje, iki vertybių įsisąmoninimo ir yra baigiamasis auklėjimo etapas, kai įsisąmoninimas nereikalingas elgsenai reguliuoti, o pati vertybių internalizacija yra ir įsisąmonintas, ir neįsisąmonintas reiškinys (Bitinas, 2004). Todėl, pasak M. Jonilienės (2008 b), jau vaikystėje svarbu formuoti vaiko neįsisąmonintas vidines varomąsias jėgas bei reguliuoti jo netinkamą elgesį. O. Tijūnėlienė (2006) nurodo, kad vertybė turi būti ne tik internalizuota, bet ir išreikšta įsitikinimais, nuostatomis, konkrečiu elgesiu, tam tikromis charakterio savybėmis ir įpročiais. Vertybės perimamos įsisąmoninant, į jas įsijaučiant, jomis apsisprendžiant,

tampa asmenybės įsitikinimais bei nuostatomis, o šios lemia dorą elgesį bet kokioje situacijoje (Jovaiša, 2003; Kuzmickas, 2001), o elgesio patvarumas pasireiškia asmens gebėjimu ir poreikiu elgtis vadovaujantis internalizuotomis vertybėmis, nepasiduoti šias vertybes neigiantiems veiksniams (Bitinas, 2004). Ž. Jackūnas (2006) nurodo, kad vertybių, principų internalizacija remiasi ne tik neprievartiniu, laisvu loginiu jų priėmimu, bet ir laisvu, emociniu teigiamu jų išgyvenimu, o vertybių išgyvenimas, kritinis įprasminimas, jų pritaikymas gyvenimo poreikiams padeda asmeniui pasiekti socialinę brandą ir įsilieti į socialinį bei kultūrinį visuomenės gyvenimą.

Apibendrinant galima teigti, kad vertybių internalizacija suprantama kaip vertybių prasmės išvelgimas ir jos išgyvenimas, pasirinkimas ir apsisprendimas jomis grįsti savo elgesį bei konkretus elgesys, kuris apibūdinamas kaip realiausia ir objektyviausia vertybių internalizacijos išraiška, kurią baigia vertybių tapimas elgesio motyvais, sužadinančiais socialiai vertingus veiksmus, o humaniškumas, būdamas svarbiausiu žmogaus dorovingumo rodikliu, labiausiai pasireiškia konkrečiu žmogaus elgesiu santykiuose su kitais žmonėmis ir yra laikytinas esminiu humaniškumo internalizacijos matu. Vertybių internalizacija prasideda vertybių prasmės išvelgimu ir jų išgyvenimu, apsisprendimu vertybėmis grįsti savo elgesį bei baigiasi asmens socialiai vertingu elgesiu (4 pav.).



4 pav. Vertybių internalizacija

A. Giddens (2000) nurodo, kad asmuo nėra pasyvi esybė, kurią determinuoja iš išorės daromos įtakos ir kokie lokalūs bebūtų konkretūs individų veiklos kontekstai, kurdami savo tapatumus individai tiesiogiai skatina socialinius pokyčius. B. Kuzmicko (1982) nuomone, asmenybė pereina kelis glaudžiai tarpusavyje susijusius lygmenis. Žemiausiame lygmenyje asmenybė įsisavina ugdymo institucijų pateikiamas žmonių tarpusavio santykių normas, vėlesniame - jau pati formuluoja bendresnio pobūdžio idealus ir

normas, o išmokdamas visuomenės normų, dėsnių ir gyvenimo būdo asmuo tampa visuomenės nariu – socializuojasi (Kvieskienė, 2003). Vaiko socializacijos procesas siejamas su ankstyva poreikių raiška. Vaikas, kuris internalizuoja vertybes ir tinkamas elgsenos normas iki to amžiaus, kai suvokia save kaip asmenybę, paaugęs nejaučia šių normų slegiamas, manosi esąs laisva, išorės nevaržoma asmenybė, todėl internalizacijos procesas veiksmingiausias yra iki paauglystės, kai ugdytinis suvokia save kaip asmenybę, tokiu būdu sutelkiant dėmesį į ankstyvųjų vidinių elgsenos reguliatorių formavimą (Bitinas, 2004). G. Valickas (1997) socializaciją apibūdina kaip egzistuojančių elgesio normų ir vertybių sistemų, socialinių vaidmenų internalizaciją, socialinės patirties perėmimą bei atgaminimą asmenybės veiklos ir bendravimo metu, kaip visuomenės kultūros perteikimą vaikams, kad jie sėkmingai įsilietų į visuomenę, kaip lėtą ir nuolatinį individualus įprasto visuomenės mąstymo, vertybių, elgsenos perėmimą (Socialinės apsaugos terminų žodynas, 1999). Socializacija vaikystėje apibūdinama kaip vaiko vidinė sąveika su aplinka, kuri pasireiškia emocinių ir kognityvinių procesų pagrindu (Juodaitytė, 2002) ir visiška aplinkos įtaka, leidžianti vaikui visiškai dalyvauti socialiniame gyvenime ir padedanti suprasti jo kultūrinę aplinką bei atlikti aiškiai suvoktus bei priimtus socialinius vaidmenis (Butvilas, 2004), kaip socialinė ir pedagoginė kategorijos, kurių pagrindu galima vystyti socialines ir individualias nuostatas (Juodaitytė, 2000), kaip logišką vertybių ir normų perteikimo procesą, kuris aktyviausias yra vaikystėje ir paauglystėje (International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology, 1996; Pikūnas, Palujanskienė, 2001).

*Pagal tai, kokią vietą asmens vertybių sistemoje užima dorovinės vertybės, galima nuspėti asmens nuostatas, vertinimus, apsisprendimą ir elgesį. Prieš prasidedant vertybių internalizacijai individas iš daugelio vertybių turi išskirti svarbiausias ir pasirinkti atitinkamą elgesio būdą. Tačiau internalizuojant vertybes neužtenka vien suprasti jų funkcinį reikšmingumą, bet svarbu pajusti jų sąlytį su asmenine prasme. Visi vertybių internalizacijos lygiai (kognityvinis, emocinis ir elgesio lygmuo) yra tarpusavyje glaudžiai susiję, tačiau nevienodai*

*jungiasi su asmens dvasiniu centru, kai reiškiamas požiūris į vertybes ar patiriami jausmai. Vertybių internalizacija pasireiškia tada, kai ugdytinis perima atskiras, pavienes vertybes, o pati vertybių sistema formuojasi vėliau. Vertybių internalizacija prasideda vertybių prasmės išvėlgimu, jų išgyvenimu, apsisprendimu vertybėmis grįsti savo elgesį ir baigiasi konkrečiu asmens elgesiu. Asmeniui vertinant savo poelgius, vertybinis santykis tampa svarbiausias, nes reikia įsisąmoninti vertinimo kriterijus, poelgius ir jų rezultatus. Vertybių internalizacijos procesas veiksmingiausias yra jaunesniame mokykliniame amžiuje, kai ugdytinis suvokia save kaip asmenybę, sutelkiant dėmesį į ankstyvųjų vidinių elgsenos reguliatorių formavimą ir socialinės patirties perėmimą, o šiame amžiuje nesudarant sąlygų humanistinių vertybių internalizacijai išivyrąja merkantilinės vertybės, didėja destruktivių poelgių tikimybė.*

## **1.2. Humaniškumo ugdymo interpretacija psichologijoje**

Siekiant išsamiau išanalizuoti žmogaus potraukius, poreikius, emocijas, vertybines orientacijas, nuostatas ir humaniško elgesio formavimąsi, bandyta į šiuos reiškinius pažvelgti iš įvairių psichologijos teorijų pozicijų. XIX a. pabaigoje – XX a. pradžioje Europos ir JAV universitetuose kūrėsi psichologijos katedros, o psichologija, kaip ir jos pamatas filosofinės mokyklos, jau turėjo daug krypčių. XIX a. pabaigoje buvo keliamą mintis, kad psichika ir išgyvenimai – tai ne paprasta elementų suma, o sudėtingas visybinis reiškinys, todėl gimsta pavidalo psichologija (iš vok. k. *gestalt* – pavidalas, struktūra), susiformavusi tiriant ir nagrinėjant pirmiausia suvokimo procesus. Kita kryptimi pasuko bihevizmas, kurio šalininkai stengėsi pašalinti barjerą, skyrusį klasikinius psichikos tyrimus nuo gyvūnų psichikos tyrimų ir visą dėmesį sutelkė į mokymosi mechanizmų tyrimą. J. Lapė, G. Navikas (2003) cituoja J. Watsoną, kuris teigia, kad žinant, kokie stimulai ir kokiomis aplinkybėmis sukelia atitinkamas reakcijas, galima numatyti elgseną ir ją kontroliuoti. Bihevizmo teorija pabrėžia, kad socialinių orientacijų, nuostatų formavimosi mechanizmas yra išmokimas. Asmenybės pozicijos formavimąsi aiškina vadinamoji socialinio



išmokimo teorija – biheviorizmo atmaina, mėginanti paaiškinti individo elgseną kaip aplinkos veiksnių ir jo vidinių jėgų sąveikos rezultata. Ši teorija daro prielaidą, kad socialinė aplinka individui nėra atsitiktinė, jis pats renkasi priimtina aplinką ir savo elgesiu ją keičia. Ji išskiria du esminius vertybių internalizavimo etapus – išmokimą stebint ir mokymąsi reguliuoti savo elgesį, o svarbiausias išmokimo stebint veiksnys – elgesio modelio autoritetas, jo asmeninės, ugdytiniui reikšmingos savybės, nebūtinai susijusios su modeliuojama elgsena. Kitas esminis veiksnys – demonstruojamo modelio netikėtumas, jo emocinis poveikis, skatinantis ugdytinių nuostabos, pasigėrėjimo, pritarimo ar pasipiktinimo emocinius išgyvenimus. Elgsenos vaizdinio reikšmingumą lemia sąsajos su emociniais išgyvenimais, o emocinis įsiminimas laikytinas vienu iš pagrindinių elgsenos modelio įsitvirtinimo veiksnių (Bitinas, 2004). D. G. Myers (2008 b) pateikia B. F. Skinner nuomonę, kad pastiprinimas reiškia bet koki įvykį, padažninantį reakcijas, po kurių jis eina. Teigiamas pastiprinimas sustiprina atsaką pateikiant po jo malonius dirgiklius, o neigiamas sustiprina reakciją, susilpnindamas arba visiškai pašalindamas nepageidaujamus dirgiklius. Tačiau bausmės poveikis yra priešingas pastiprinimui. Pastiprinimas elgesį sustiprina, o bausmė mažina elgesio tikimybę. Pagal biheviorizmo teoriją pozityvi elgsena grindžiama asmeninės socialiai vertingo elgesio patirties kaupimu, o šis kaupimas reguliuojamas negatyviuoju ir pozityviuoju pastiprinimu, todėl bausmių ir skatinimų realizavimas – pagrindinė auklėjimo problema. Bausmių paskirtis – žadinti auklėtinio neigiamas emocijas (baimę, kančią, nerimą), nes bausdami auklėtojai siekia, kad vaikas išmoktų susitvardyti, nepasiduotų norui netinkamai pasielgti ir patirtų kaltės jausmą netinkamai pasielgęs, o skatinimo paskirtis – didinti tinkamos elgsenos tikimybę (Bitinas, 2004).

XIX a. pabaigoje atsirado psichoanalizės teorija, kuri tyrė žmogaus potraukius, poreikius ir emocijas, žmogaus psichikos gyvenimo vyraujančiu pradū laikė įgimtus potraukius, o jų svarbiausiu – seksualinį potraukį. J. Lapė, G. Navikas (2003) nurodo austrų psichiatro Z. Freudo nuomonę, kad šis potraukis su įvairiomis savo atmainomis, sudarančiomis sąmonės turinį, stengiasi prasiskverbti į

sąmonę ir ją užvaldyti, tačiau žmogaus sąmonė gali šiuos potraukius kontroliuoti, o prieštaraujančius žmogaus mąstysenai ir elgesio normoms vėl „išstumti“ į pasąmonę. D. G. Myers (2008 b) dėsto Z. Freudo mintis, apie tai, kad asmenybė – emocijos, siekiai ir mintys – kyla iš konflikto tarp agresyvių, malonumo siekiančių biologinių impulsų ir internalizuotų socialinių suvaržymų. Todėl psichikos dinamikai šio konflikto metu suprasti Z. Freudas siūlo tris sąveikaujančias sistemas – *id*, *ego* ir *superego*. *Id* yra pasąmonės psichinės energijos, kuri nuolatos siekia patenkinti pagrindinius išlikimo, dauginimosi ir agresijos skatulius, saugykla, o jos veikimas grindžiamas malonumo principu. *Ego* veikia pagal realybės principą: *id* impulsus siekiama patenkinti priimtinais būdais, kurie veikia sukelti ilgalaikį malonumą, o ne skausmą ar sumaištį. *Ego* apima iš dalies įsisąmonintą suvokimą, mintis, vertinimus ir prisiminimus. *Superego* yra sąžinės balsas, kuris verčia *ego* atsižvelgti ne tik į realybę, bet ir į idealus, kreipia į tai, kaip privalu elgtis, siekia tobulumo ir vertina mūsų poelgius, leisdamas patirti teigiamą pasididžiavimo arba neigiamą kaltės jausmą. Tarpusavyje šios sistemos, kurios praktiškai visada nulemia žmogaus elgesį (Rudaitienė, 2006), yra artimai ir intensyviai susijusios. D. G. Myers (2008 b) nurodo, kad buvęs Z. Freudo mokinys ir šalininkas, vėliau nuo jo atsiskyręs C. Jung, sutiko, kad pasąmonės įtaka yra didžiulė, tačiau manė, kad pasąmonė apima ne tik asmens išstumtas mintis ir jausmus, bet ir buvo įsitikinęs, kad esama ir kolektyvinės pasąmonės, kurioje saugomi iš mūsų tolimų protėvių bendros patirties atkeliavę vaizdiniai. Kiti neofroidistai - A. Adler, K. Horney, E. Fromm, H. Sullivan ir kt. - pripažino pagrindines Z. Freudo mintis, tačiau labiau pabrėžė sąmonės vaidmenį, interpretuojant individo patyrimą ir prisitaikant prie aplinkos reikalavimų, abejojo, ar vien seksualiniai ir agresyvūs impulsai yra pagrindinis elgesio motyvacijos šaltinis bei akcentavo aukštesnius motyvus ir socialinę sąveiką.

Tačiau laikui bėgant minėtų psichologijos teorijų postulatai neteko savo reikšmingumo, o naujų dvasios vertybių ieškojimas padėjo atsirasti humanistinei psichologijai, kuri kūrėsi kaip priešingybė tiek biheviorizmui, gyvūnų psichologijos dėsningumus perkėlusiam į

žmogaus psichikos veiklą, tiek ir psichoanalizei, daugiausiai dėmesio skyrusiai žmogaus potraukiams, ignoravo aukštų vertybių siekimo reikšmę žmogaus gyvenime, sugebėjimą pažinti save ir savo išgyvenimus (Lapè, Navikas, 2003). Besiremddama laisvės ir atsakomybės, kūrybos ir saviraiškos, meilės ir užuojautos bei kitomis bendražmogiškais vertybėmis, humanistinė psichologija žmogų apibūdina kaip laisvą, sąmoningą, kūrybinėmis galiomis apdovanotą esybę, kuriai būdingas poreikis suteikti savo egzistencijai dvasinę prasmę ir, anot K. Miškinio (2002), dažnai vadinama žmogaus galių psichologija, pabrėžianti įgimtą žmogaus polinkį augti, bręsti ir tobulėti, jo esminį gerumą bei laisvės ir autentiškumo svarbą. Psichologai humanistai iškelia dvasinės žmogaus prigimties idėją ir bendražmogiškąsias vertybes (Lileikis, 2008) bei humanistiniu ugdymu siekia padėti ugdytiniams suprasti savo poreikius, įgyti vidinę laisvę, išsiugdyti atsakingumą, suformuoti teigiamą savęs vertinimą, skatinti sąmoningumą ir aktyvumą, akcentuojant pagarbos, savigarbos, sąžiningumo, aktyvumo ir atsakingumo reikšmę. Humaniškas ugdymas suponuoja požiūrį į vientisą asmenybę, o humaniškumas yra suprantamas kaip vienas svarbiausių visybiškų ugdymo principų, kai žmogaus pripažįstamas aukščiausia vertybe ir yra viso mokyklos ugdymo išeities taškas (Stulpinas, 1995). K. Pukelio (1998) nuomone, svarbiausiais humanistinio ugdymo teorijos atraminiais taškais išlieka „saviaktualizacijos“ ir vaiko emocinių išgyvenimų skatinimas (Psichologijos žodynas, 1993). Svarbiausia savirealizacijos sąlyga laikoma, kad žmogus bendraudamas ir bendradarbiaudamas su kitais žmonėmis, padaro jų tikslus savais ir, tik prisidėdamas prie kitų laimės, jis pasiekia savo paties tobulumą (Anzenbacher, 1992). J. Lapè, G. Navikas (2003) nurodo, kad humanistinė psichologija (G. Allport, C. Rogers, A. Maslow) pradeda gilintis į savojo „aš“ ir savo egzistavimo pažinimą ir kitu aspektu pažvelgia į veiklos motyvus. C. Rogerso teorija priskiriama fenomenologinei kryptiai, kuri nurodo, kad žmogaus gyvenimą galima suprasti tik atsižvelgiant į jo subjektyvų supratimą, o vidinė žmogaus ataskaitos sistema lemia jo išorinį elgesį, nes, pasak C. Rogerso, kai žmogaus elgsena neatitinka susidaryto

požiūrio į save, atsiranda emocinė įtampa ir menkavertiškumo jausmas.

P. Tamošausko (2000) teigimu, prie humanistinio ugdymo teorijos plėtotės daugiausia prisidėjo du žymiausi humanistinės psichologijos atstovai A. Maslow ir C. Rogers. A. Maslow akcentavo požiūrį į savęs aktualizavimą ir humanistinių mokymą, o C. Rogers pabrėžė „į mokinių nukreipto“ metodo reikšmę. A. Maslow nuomone, žmogus, kaip biologinės rūšies atstovas, pasižymi dideliu neišnaudotu savo potencialu ir dauguma žmonių jaučia savęs aktualizavimo poreikį, todėl kiekvienas žmogus gali kurti, laisvai elgtis, rūpintis kitais, būti smalsus, nuolat psichologiškai tobulėti, mylėti ir būti mylimas. A. Maslow asmenybės teorija kartais vadinama buvimo psichologija, nes čia kalbama apie žmogaus buvimą tokiu, koks jis yra, apie jo prigimtį, pabrėžiamos ir aiškinamos žmogaus galimybės. Visi žmogaus poreikiai yra išsidėstę pagal tam tikrą hierarchiją, ją atvaizduojant kaip piramidę, kurios pagrindą sudaro fiziologiniai poreikiai, antrąją pakopą - saugumo, trečiąją - meilės, bendrumo, ketvirtąją - savo vertės pajautimo ir pagarbos poreikiai. Toks išsidėstymas reiškia, kad aukštesnio lygmens poreikiai gali kilti tik tada, kai yra patenkinti žemesnieji. Keturių pirmųjų pakopų poreikiai nukreipti į išorę, kai jie patenkinami, jie tarsi nustoja egzistuoti. Savęs aktualizavimo poreikis yra vidinis - tai poreikis augti, tobulėti, visiškai atskleisti savo galimybes, todėl jis niekada galutinai nepatenkinamas, tad ir asmenybės augimas - nesibaigiantis procesas. A. Maslow idealas yra save aktualizuojantis žmogus, kuris aiškiai suvokia realybę, geba priimti save tokį, koks yra, atsakingas, demokratiškas, spontaniškas, kūrybiškas, gyvena turtingą emocinį gyvenimą, atvirą naujiems potyriams, geba bendrauti su kitais žmonėmis, remiasi bendražmogiškais vertybėmis. Dar viena svarbi save aktualizuojančio žmogaus ypatybė - gebėjimas pasirinkti. Kad žmogus galėtų realizuoti savo galimybes, pirmiausia jis turi save gerai pažinti, arba, anot A. Maslow, turi atrasti savo identišumą, o kartu ir pašaukimą, todėl mokyklos uždavinys, pasak V. Lepeškienės (1996), - sudaryti sąlygas jaunam žmogui suvokti savo tikruosius troškimus bei sugebėjimus ir išmokyti išreikšti juos gyvenime. L. Jovaišos (1993)

nuomone, savirealizacijos sklaidą pozityvia linkme labiausiai lemia žmogaus dorovingumas, jo geri santykiai su aplinkiniais. Saviraiškos skatinimas turėtų būti kiekvienos humanistinės bei demokratinės visuomenės siektinas tikslas, kadangi savęs realizavimas padaro žmogaus gyvenimą prasmingą, o blokuojant sutrinka natūrali asmenybės raida, nes tai nesibaigiantis procesas, kuris tęsiasi nuo žmogaus gimimo iki pat jo mirties (Bakutytė, 1998). D. G. Myers (2008 a) pateikia A. Maslow ir C. Rogers nuomone, kad svarbiausias asmenybės požymis yra savojo *Aš* (savasties) samprata – visos mintys ir jausmai apie save atsakant į klausimą: „Kas aš esu?“ Jei savojo *Aš* samprata yra teigiama, paprastai žmogus linksta gerai elgtis ir taip suvokti pasaulį, o jei ši samprata neigiama, tai jis jaučiasi nepatenkintas ir nelaimingas.

P. Tamošausko (2000) nuomone, pagrindiniai humanistinio ugdymo principai suformuluojami remiantis C. Rogers į asmenį orientuotu požiūriu, kur mokymo procese svarbiausia - išugdyti mokinių prasmingai mokytis norą, kylantį iš vidinio, laisvo apsisprendimo mokytis saugioje, baimės nekeliančioje psichologinėje atmosferoje. C. Rogers (1980) nurodo, kad aplinka skatintų augti ir tobulėti, būtinos trys sąlygos – nuoširdumas, palankumas ir empatija. Žmonės gali padėti kitiems augti, būdami nuoširdūs, atviri savo pačių jausmams, palankūs ir jausdami besąlygišką priėmimą, t. y. laikydami kito žmogaus visiško pripažinimo nuostatos bei būdami empatiški – išsijausdami į kito žmogaus emocinę būseną, išgyvendami tai, ką jaučia kitas žmogus (Suslavičius, 2006). Palankumą patiriantys ir vertinami žmonės išsiugdo save vertinančią nuostatą, o empatiškai išklusomi – išmoksta geriau įsiklausyti į savo vidinius potyrius. C. Rogers (1983) teigia, kad būdamas atviras savo patirčiai, matydamas save ir pasaulį kaip procesą, pasitikėdamas savo sugebėjimais, žmogus save realizuoja ir tampa harmoningai gyvenančiu. V. Lepeškienė (1996) teigia, kad C. Rogers augimo hipotezės versija daug kuo panaši į A. Maslow savęs aktualizavimą. C. Rogers nuomone, gimęs žmogus turi aiškų vertybių rinkinį, nes žmonės pasirenka tokius potyrius, kurie palaiko, lemia augimą bei aktualizuoja jų organizmo galimybes ir atmeta tai, kas prieštarauja jų

gerovei. C. Rogers, kaip ir A. Maslow, tiki žmogaus integralumu ir jo vidinėmis galimybėmis, kai žmogų augti skatina ir tam sąlygas sudaro besąlygiškos pagarbos nuostata, t. y. vertinantis, ne smerkiantis ar teisiantis, bet priimantis požiūris į jo jausmus, poreikius, norus, jo pasirinktas vertybes. Todėl C. Rogers nuomone, mokyklos tikslas turi būti padėti jaunam žmogui tapti visiškai funkcionuojančia asmenybe, atskleisti jame glūdinčias vidines galimybes, o mokytojai į vaiką turi žiūrėti kaip į unikalų, nepakartojamą, todėl besąlygiškai vertingą. Tik tokiu atveju lavinimo tikslas peržengia tradicinį požiūrį apie dalykinių žinių suteikimo svarbą, kai mokant, kaip ir asmenybei tobulėjant, nesiekama kokio nors statiško galutinio rezultato, kai mokymasis yra labiau orientuotas į procesą, o ne į rezultatą.

Humanistinei psichologijai galima priskirti ir susiliejančio ugdymo koncepciją, kuri apibrėžiama kaip pedagoginis procesas, kai jausmų ir pažintinės sferos tarpsta kartu, tai afektinės sferos (emocijų, nuostatų, vertybių) integravimas į kognityvinę sferą (intelektą) (Lepeškienė, 1996). G. Butkienė, A. Kepalaitė (1996) nurodo, kad amerikiečių psichologas J. W. Brown, remdamasis humanistine psichologija ir geštalto terapija, pagrindė ir suformulavo visuminio mokymo(si) teoriją, kuri suprantama kaip filosofinė sistema ir praktinis ugdymo darbas, kur mokytojas siekia, kad susilietų vaiko pažinimas ir jausmai. Geštalto terapijos tikslas - padėti žmogui pereiti nuo rėmimosi aplinka prie rėmimosi savimi. V. Lepeškienė (1996) patvirtina R. Assagioli nuomonę apie tai, kad asmenybė auga ir bręsta, integruodama atskiras savo dalis apie savąjį centrą, kuris suprantamas kaip tam tikra asmenybės struktūra, iš kurios žvelgiant, visos asmenybės dalys (jausmai, mintys, nuotaikos, norai, socialiniai vaidmenys ir kt.) matomos tarsi iš šalies, kai žmogus gali stebėti savo kūno pojūčius, matyti savo norus ar prieštarungus jausmus, juos sutaisyti, suderinti ir integruoti. Ugdant asmenybę, būtina pasirūpinti ir išauklėjimu valios, kurią galima apibrėžti kaip geismą, troškimą, norą, siekimą, ir kuri visą žmogaus būtį persmelkia, įtempia ir sustiprina (Butkienė, Kepalaitė, 1996), arba tokią asmens savireguliaciją, kuri tarnauja įvairialypių poveikių selekcijai ir vertybių internalizacijai, nes tik mobilizuotas ryžtas padeda atlikti reikalingą veiksmą bei poelgi

(Uzdila, Palujanskienė, 2005). Susiliejančiam ugdymui t. p. svarbi ir „subasmenybės“, arba asmenybės dalies sąvoka, kai psichologiškai brandus, harmoningai funkcionuojantis žmogus geba iš savo centro, savo tikrojo „aš“, valia reguliuoti, kontroliuoti, derinti tarpusavyje atskiras savo asmenybės dalis, nė vienos iš jų neužgniauždamas ir neslopindamas.

Šiandien vis populiariesne tampa kognityvinė psichologija, kuri tiria individo pažinimo procesų struktūrą, jų mechanizmus ir kurią galima vadinti neomentalizmu, nes vis mažiau domimasi žmogaus poreikių, motyvacijos klausimais. J. Lapė, G. Navikas (2003) nurodo, kad kognityvinės teorijos kūrėjas Ž. Piažė pagrindė teorinį teiginį, kad asmenybė formuojasi elgsenos schemų pagrindu. Šį procesą valdo operacinės struktūros – vidiniai subjekto veiksmai, kuriuos atitinka išoriniai veiksmai. Perėjimas iš išorinių veiksmų į vidinius (įsivaizduojamus) veiksmus vadinamas internalizacija, kuri yra sąmonės vidinio plano formavimasis. Ž. Piažė išskyrė tris šio proceso etapus, priklausančius nuo vaiko amžiaus. Pirmasis, ikioperacinis, etapas būdingas vaikui iki septynerių metų. Pagrindinis šio etapo požymis – vaiko egocentriškumas. Šio amžiaus vaikas mato ir įprasmina aplinką tik savo požiūriu, suvokia skirtingų pozicijų egzistavimą, tačiau kitiems asmenims priskiria tik tai, kas jam netrukdo save realizuoti, todėl tai yra svarbiausias šio dorinės raidos etapo prieštaravimas, o jo įveikimas reiškia perėjimą į aukštesnį raidos etapą. Nuo septynerių metų prasideda konkrečių operacijų etapas. Vaikui būdingas operacinis mąstymas, jis geba logiškai grupuoti informaciją apie tikrovę ir suvokti jos vidinius ryšius. Šiame etape ugdytinis pajėgia suprasti, kad esama skirtumo tarp realios situacijos ir to, kaip jis šią situaciją suvokia. Bendraudamas vaikas pripažįsta kitų asmenų požiūrius, savojo neabsoliutina, o išsakydamas savo mintis, jis suvokia, kad partneris gali jam nepritarti arba klaidingai suvokti išsakytą mintį, t. y. tam tikru laipsniu pajėgia perimti kitų asmenų vaidmenį. Šioje pakopoje vaikas įveikia egocentrizmą, stengiasi vertinti situaciją neutraliai, pasireiškia tarpasmeninės sąveikos bruožai. Vaikui pereinant į jaunystės amžių prasideda formalųjų operacijų etapas, kai ugdytinis mąsto ne tik realios patirties, bet ir

hipotezių ir abstrakcijų pagrindu, jau pajėgia operuoti žmogiškaisiais santykiais, kurti elgsenos principus, idealus ir jais remdamasis keisti savo elgesį. L. Kolbergas sukuria dorinio vystymosi etapų teoriją ir nurodo, kad egzistuoja trys etapai, kuriuos lemia amžiaus ypatybės, kiekvieno etapo dorinė pozicija gali būti išreikšta dviem pakopomis. Vaikystės (iki 10 metų) etapas vadinamas ikimoraliniu, kai vaikas nenori pažeisti normų dėl galimų nemalonumų, o poelgius vertina pagal taikomą teigiamą ar neigiamą stimuliavimą ir be išlygų priima autoriteto nuomonę. Paauglio (iki 13 metų) dorovingumas vadinamas konvenciniu, kai ugdytinis pritaria tinkamo elgesio apraiškoms ir mano, kad jam naudinga laikytis šių normų įsivaizduodamas, kad jas atitinka, ir tikisi pagyrimo bei meilės. Vyresniojo paauglio ir jaunuolio dorovingumas vadinamas postkonvenciniu (autonomišku), kai orientuojamasi į socialinę sandėrį ir individo teises. Kognityvinės teorijos atstovų pabrėžiamos kiekvienam amžiaus tarpsniui būdingos struktūros yra auklėtinio socialinės patirties pasekmė. Tačiau emocijų ugdymas ir elgsenio formavimas turi vykti nuosekliai vaikui pamažu perimant dorovines normas, kurių išmokti negalima (Radzevičienė, 1997), o jas reikia laisva valia priimti, išgyventi ir jomis vadovautis. B. Bitino (2004) nuomone, pagal grupinio prisitaikymo teoriją socialinių idėjų šaltinis – grupės normos, t. y. vertybės, privalomos visiems grupės nariams. Tokios mažam vaikui privalomos yra šeimos vertybės, mokiniui – elgsenos mokykloje taisyklės ir panašiai, todėl ugdymo procese toks vaiko prisitaikymas yra pozityvi vertybių internalizacijos prielaida.

*Aptariant įvairias psichologijos teorijų kryptis galima teigti, kad kiekviena iš jų į žmogaus ugdymą žvelgia iš skirtingų pozicijų, tačiau priimtiniausia teorija ugdant žmogaus humaniškumą galima vadinti humanistinę psichologiją, kuri remiasi laisvės ir atsakomybės, kūrybos ir saviraiškos, meilės ir užuojautos bei kitomis bendražmogiškoms vertybėmis, pabrėždama įgimtą žmogaus polinkį augti, bręsti ir tobulėti, jo esminį gerumą, o žmogų apibūdindama kaip laisvą, sąmoningą, kūrybinėmis galiomis apdovanotą esybę, kuriai būdingas poreikis suteikti savo egzistencijai dvasinę prasmę. Psichologiniu aspektu humanistinis ugdymas apima auklėtinių*



*gebėjimą įgyti vidinę laisvę ir išsiugdyti atsakingumą, siekti, kad humanistinės vertybės taptų jų asmeninėmis vertybėmis, formuotųsi charakterio bruožai, apibūdinantys ugdytinių humaniškus tarpusavio santykius su aplinkiniais. Humanistinėje psichologijoje nurodoma, kad save aktualizuojantis žmogus turi aiškiai suvokti realybę, būti atsakingas, demokratiškas, kūrybiškas ir gebėti pasirinkti bei mokėti bendrauti su kitais žmonėmis remdamasis humanistinėmis vertybėmis. Todėl mokyklos tikslas yra rūpintis vaiko savirealizacija ir padėti tapti asmenybe, ugdymo procese akcentuoti intelektualio ir emocinio komponentų vienvė, rūpintis asmens savireguliacija, kuri laiduotų sėkmingą humanistinių vertybių internalizaciją ir humaniškumo ugdymą(si).*

### **1.3. Teorinės humaniškumo ugdymo tyrimo prielaidos**

#### **1.3.1. Humaniškumo ugdymas mokykloje**

Šiandieninei mokyklai turi būti būdingas kultūrinis ugdymas, žmonijos vertybių diegimas per savosios kultūros vertybes, žmogaus orientavimas į jį patį, savo vertybinio pasaulio ir savo asmenybės autonomijos sukūrimą bei suvokimą, kad žmogiškąsias vertybes jis perimtų iš savo tautos, savo aplinkos, jas interiorizuotų ir kurtų naujas (Lukšienė, 2000), o gerai organizuota švietimo sistema būtų persmelkta humanizmo dvasia, pagrįsta bendražmogiškais idėjomis. Būtina keisti mokyklos bendruomenės santykių atmosferą, remiantis demokratijos ir humanizmo idėjomis, atsisakant autokratinio bendravimo stiliaus, ugdymo procesą grindžiant bendražmogiškais vertybėmis, reikiamą dėmesį skiriant integravimo, diferencijavimo, kompleksiško, veiklos ir teigiamo fono, tautiškumo principams (Vitkauskas, 2002).

Tačiau būtina atskirti *humanistinio ugdymo* ir *humaniškumo ugdymo* sąvokas. Kadangi tiesa, grožis ir meilė yra dvasios pradai, jie kyla kūrybiniu žmogaus dvasios veikimu ir įvairiais pavidalais išreiškia dvasios gyvenimą, todėl dvasinė struktūra visada remiasi į žmogų, kaip dvasinį pradą. Todėl tokia dvasios struktūra, kuri pirmiausia krypsta į žmogaus dvasią, yra vadinama humanistine, o

žmogaus ugdymas siekiant pilnutinai išplėtoti visas galimas žmogaus dvasines galias vadintinas humanistiniu ugdymu. Pasak L. Jovaišos (2007), humanistinis ugdymas grindžiamas vaiko asmenybės pirmenybe mokymo, lavinimo ir auklėjimo procese, o jo paskirtis yra suteikti ugdytiniui asmeninio augimo ir vystymosi pagrindą, kad jo tobulėjimas tęstųsi visą gyvenimą (Huitt, 2009; DeCarvalho, 1991). Tačiau humaniškumo ugdymas, skirtingai nei humanistinis ugdymas, apibūdinamas kiek siauriau ir konkrečiau, t. y. humaniškumo ugdymas apibrėžiamas kaip ugdytinio charakterio bruožų formavimas, atspindintis ugdytinio santykius su kitais žmonėmis ir jo požiūrį į save bei perteikiamų žinių prijungimą prie mokinio emocinės būsenos, kai ugdytinis vertybių pažinimo ir vertinimo procesų metu patiria teigiamų emocijų, kurios palengvina suvokti vertybių prasmę, jų tapsmą motyvais ir skatina humanišką jo elgesį.

Todėl mokykloje ugdant vaikų humaniškumą būtina plėtoti ugdytinių humanistines vertybes, puoselėti toleranciją, kritinį mąstymą, atsakomybę, socialinį aktyvumą, skatinti teigiamą savimonę ir pagarbą kitiems. Mokykla turėtų būti ta vieta, kuri padėtų vaikui atrasti identiškumą ir atskleisti pašaukimą, mokytis branginti gyvenimą, patenkinti jo saugumo, prieraišumo, meilės, dėmesio bei pagarbos poreikius, išmokyti pasirinkti ir realizuoti aukščiausias vertybes (Aramavičiūtė, 2005). Mokykla, vaikų mokymas - tai pirmiausia gėrio, grožio, tiesos ir teisingumo pradų ieškojimas ir ugdymas jaunuolių širdyse (Balčius, 1998). Pasak J. Komenskio, mokykla - tai žmoniškumo dirbtuvė, kurioje jauni ir neprusinti žmonės yra auklėjami, kad turėtų visus tikro žmogaus bruožus, kur „žmoniškumas“ tarsi konkretizuoja pačią gėrio sąvoką (Subačienė, 1997), o siekiant doros, žmoniškumo išigalėjimo, anot S. Šalkauskio (1992), būtina prižiūrėti savo kūną, nuolat didinti jo pajėgumą, „palenkinti jį aukštesniems gyvenimo tikslams“. Humanistinės pedagogikos principais grindžiamoje mokykloje eliminuojama prievarta ir psichologinis spaudimas ugdytiniams, o vertybės yra neprimetamos kaip norma (Veugelers, 2007). Demokratinis stilius ir žmogiškųjų santykių normos yra svarbiausi pedagoginės veiklos ypatumai (Bitinas, 2000). Demokratinio ugdymo teorija pabrėžia

aktyvius mokymo metodus, grindžiamus mokyklos bendruomenės narių bendradarbiavimu, partneriškais santykiais, todėl demokratinėje mokykloje, kaip ir demokratinėje visuomenėje, turi būti sukurta tokia bendravimo atmosfera, kad mokinys ir mokytojas jaustųsi lygiaverčiais mokymo proceso dalyviais, t. y. vyktų simetriškas jų bendravimas (Šventickas, 2000). Humanistinėje mokykloje ugdomas humaniškumas, anot T. Stulpino (2004), apima vaiko sveikatos stiprinimą, per didelio fizinio ir psichinio krūvio šalinimą, dėmesį kiekvienam ugdytiniui, saugų mokyklos klimatą, intelektinės, darbinės ir kitos veiklos įdvasinimą. Mąstymas ir žinios yra tie instrumentai, kurie padeda spręsti žmogiškąsias problemas, todėl vaiko asmenybės ugdymas iškeliamas kaip gyvenimo būtinybė, nes pasaulis yra kintantis, o žmogus susiduria su įvairiomis gyvenimiškomis problemomis, kurias sprendamas kaupia individualią gyvenimiškąją patirtį (Rauduvaitė, 2005). V. Rajecko (2001) nuomone, mokykla, mokymo procese duodama žinių ir įprasmindama bei susistemindama iš įvairių šaltinių įgytą informaciją, suteikia mokslo pagrindų ir bendražmogiškųjų vertybių sistemą, t. y. svarbiausią ir būtiniausią žmogui visuomeninės patirties dalį. Tačiau, pasak R. Vasiliausko (2005 a), mokyklos funkcija - teikti žinių, orientuoti mokinį ne tik į proto, mąstymo, gebėjimų sklaidą, bet ir į gėrybių pasaulį, kurio pažinimas padeda pajauti gamtos, žmogaus elgesio grožį, atrasti žmogaus kūrybinio aktyvumo prasmę, nutiesti santykius su kitu žmogumi, t. y. formuoti bazines vertybes.

Humanistinio ugdymo šalininkai siūlo siekti nuoširdaus bendravimo su ugdytiniu, jį nuolat teigiamai vertinti, jam padėti suvokti saviraidos tikslus ir transformuoti šiuos tikslus į veiklos motyvus, bendradarbiauti planuojant ugdymo veiklą, optimizuoti ugdymo procesą, grindžiamą ugdytinių poreikiais (Stulpinas, 2005). Todėl orientuojantis į humanistinio ugdymo atstovų teiginius apie pažymio daromą žalą mokinių asmenybei, dėl mokinių lyginimo vienu su kitais, sunkiai pastebimos individualios pažangos ir kitų priežasčių, mokinių vertinimo sistema buvo pakeista iš esmės, pradinėse klasėse vertinimą pažymiu pakeitus individualių pasiekimų vertinimu. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2004 m. vasario

25 d. įsakyme Nr. ISAK–256, nurodoma, kad turi būti vertinama individuali mokinio pažanga (ideografinis vertinimas) – mokinio dabartiniai pasiekimai lyginami su ankstesniaisiais. Daugelis moksleivių tėvų pritarė vertinimui pažymiais, nes manė, kad tokiu būdu geriausiai informuojama apie jų vaikų mokymosi rezultatus (Šventickas, 2001). Tačiau I. Gailienės, L. Kavaliauskaitės (2006) atliktų tyrimų duomenimis, nė viena iš minimų vertinimo sistemų pradinių klasių mokinių tėvams ir mokytojams nebuvo pakankamai priimtina. Todėl kiekviena mokykla ugdydama vaikų humaniškumą, turėtų lanksčiai reaguoti į mokinių, mokytojų ir tėvų pageidavimus bei savarankiškai, nepažeisdama kūno kultūros ir sporto dėsingumų, tobulinti kūno kultūros pamokų turinį ir mokinių pasiekimų vertinimą, pasirinkdama tinkamiausias judėjimo formas bei formuojant naujas tradicijas (Jaras, 1999).

Įvairūs mokykloje vykstantys procesai glaudžiai susiję su vertybėmis. Kiekvienas mokytojo teiginys, kiekvienas pedagoginis jo veiksmas ar susilaikymas nuo veiksmo yra pagrįsti vertybėmis. Mokymo ir mokyklos veiklos grindimas vertybėmis yra ir praktinis, ir loginis dalykas. Ugdymas, nepagrįstas vertybėmis, ne tik neįmanomas ir neįgyvendinamas, bet ir neatitinka logikos, nes jau pati ugdymo idėja yra vertybė (McLaughlin, 1997). Pasak V. Rajecko (1997), ugdymas galimas tik suprantant ugdytinių vertybes bei sudarant aplinkybes, kuriose jos aktualizuojasi. Kalbėdami apie edukacines vertybes neretai turime galvoje moralines vertybes. Moralinės vertybės ir moralinis ugdymas yra nors ir svarbi, tačiau tik dalis mokyklų ir mokytojų vertybinės atsakomybės. Moralinio ugdymo tikslas siekia formuoti moralią asmenybę per integruotą *inter alia* supratimo, žinių, įsitikinimų, įgūdžių, vertybių, požiūrių, dorybių, nuostatų, emocijų ir elgesio normų ugdymą. Moralinis ugdymas siekia formuoti žmones, ne tik ką nors suprantančius apie moralės kilmę, bet būtent tokius, kurie bus moralūs (McLaughlin, 1997). Todėl, pasak B. Bitino (1995), ugdant jaunąją kartą būtina vadovautis sociocentrinėmis vertybėmis ir pedagogine meile (Vaitkevičius, 1995). Humanistinis ugdymas padeda ugdytiniams suprasti savo poreikius, įgyti vidinę laisvę ir išsiugdyti atsakingumą, siekti, kad bendražmogiškosios vertybės taptų jų

vertybėmis, t. y. „priartėti“ prie savo vertybių, suformuoti teigiamą savęs vertinimą, skatinti elgesio sąmoningumą ir aktyvumą (Cibulskaitė, 2000), kuris suprantamas ne tik kaip naujų žinių, patirties perteikimas, bet ir kaip pastangos, kad mokinys suvoktų tų žinių ir mokėjimų prasmę sau asmeniškai (Gage, Berliner, 1994). Tačiau, pasak E. Aramavičiūtės (2006 a), egzistuoja ryškus atotrūkis tarp to, ką ugdytinis žino apie deramą elgesį ir tarp jo realaus elgesio. Sudėtinga ugdymo teorijos problema tampa santykiu tarp realaus ugdytinio elgesio ir jo turimų žinių apie deramą elgesį (Bitinas, 2000), nes, pasak E. Martišauskienės (2005 a), dvasinių vertybių žinojimas ir supratimas yra tik prielaida, kad jos taps mokinio elgesio norma. A. Bandura (1997), nurodo, kad elgesys yra viena iš įtakingiausių būsimų įvykių determinančių. Agresyvus žmonių elgesys provokuoja priešišką aplinką, o draugiškai besielgiantys žmonės tuo tarpu aplink save sukuria draugišką aplinką tomis pačiomis aplinkybėmis. Todėl, pasak R. Lekavičienės, Z. Vasilaiskaitės, D. Antinienės, J. Almonaitienės (2010), geranoriškumas, pasitikėjimas, pagarba kito žmogaus apsisprendimo laisvei, gebėjimas toleruoti kitokių požiūrį, sąmoningas nusiteikimas stengtis dėl geresnių tarpusavio santykių yra tai, be ko nepavyks sukurti prasmingo, stabilaus ir efektyvaus bendravimo su aplinkiniais.

R. Vasiliauskas (2005 a) nurodo, kad vertybės turi būti internalizuojamos nuosekliai – pasirenkamos, vertinamos ir elgiamasi pagal vertybes, todėl vertybių ugdymas mokymo procese turi atitikti šiuos reikalavimus: vertybės turi būti laisvai pasirenkamos; pasirenkamos iš kelių alternatyvų; pasirenkamos po gilaus svarstymo; pasirenkamos kaip trokštamos ir laukiamos gėrybės; elgesys pagal savo pasirinkimą. Pasak B. Bitino (2004), mokymu ir doriniu švietimu mokiniai skatinami humaniškai elgtis, tačiau patvarios humaniško elgesio formos gali būti išugdytos tik praktinėje veikloje, todėl reikia ugdyti ne tik dorovines pažiūras, įsitikinimus, jausmus, idealus, bet ir elgesį, nes būtent elgesys - svarbus žmogaus socialinio vertingumo rodiklis (Ališauskienė, 2005). Norint, kad žinios, gebėjimai būtų priimtini ugdytiniams, reikia, kad pastarieji susiliėtų su priimtomis vertybėmis ir turima patirtimi (Aramavičiūtė, Martišauskienė, 2006).

Įprastų elgesio formų neįmanoma suformuoti vien aiškinant auklėtiniams, kaip reikia elgtis, o socialiai vertingi elgesio motyvai neįtvirtinami, jei tinkamai elgtis mokoma mechanškai, todėl svarbiausia – ugdyti tinkamo elgesio motyvus. Kai to yra siekiama, auklėtiniai būtinai mokomi tinkamai elgtis, jiems perteikiamos žinios apie gėrį ir grožį, gerą ir blogą elgesį, nes žinios apie deramą elgesį, išsakytos ugdytiniams samprotaujant apie poelgius, apibūdina vertybių internalizavimą verbaliniu lygmeniu, gali išreikšti subjektyvius ugdytinių ketinimus įsivaizduojamose situacijose ir todėl laikytinos viena iš aktualaus elgesio prielaidų (Bitinas, 2004). Pasak E. Martišauskienės (2006), svarbiausia, kad sąmoningai ar intuityviai būtų paisoma asmens svarbiausios galios, jo autentiškumo, nepakartojamumo pripažinimo, kai pats asmuo šito pradeda geisti. Apsisprendimas visada daugiau ar mažiau sąmoningai susietas su vertybėmis, ypač svarbi vieta tenka gebėjimui priimti sprendimus mokinio dorinių vertybių internalizavimo procese, kai mokiniui reikia išreikšti pažiūras į daugelį etinių nuostatų ar dorovės principų, pasirinkti vieną ar kitą elgsenos būdą, skirti gėrį nuo blogio (Vasiliauskas, 2005 b), nes individai su neišplėtotomis vertybinėmis orientacijomis dažniausiai nesuvokia moralės principų, todėl dažnai pažeidžia elgesio normas (Vasiliauskas, 2004).

N. L. Gage ir D. C. Berliner (1994) pateikia pagrindinius humanistinio ugdymo tikslus: skatinti mokinių savimoką (vadovavimą sau) ir nepriklausomybę; padėti mokiniams imtis didesnės atsakomybės apsisprendžiant, ko mokytis; didinti mokinių kūrybiškumą; ugdyti mokinių domėjimąsi menu; žadinti mokinių smalsumą. W. Huit (2004) pateikia kognityvinę – struktūrinę moralios asmenybės ugdymo strategiją – asmens moralinio samprotavimo, suprantamo kaip asmens genetinių, dinaminių, biologinių galių ir socialinės patirties sąveikos plėtojimas, orientuojantis į universaliuosius moralinius principus, grindžiamus moralinėmis vertybėmis (sąžiningumu, teisingumu, orumu), t. p. pripažįstant, kad vertybės gali būti reliatyvios ir priklausančios nuo tam tikro konteksto, o individo palaikomos, priklausomai nuo kognityvaus jo išsivystymo. B. Bitinas (2004) pagal socialinį sudėtingumą išskiria šias

auklėjamašias situacijas: konfliktines, kolizines ir laisvo pasirinkimo. Konfliktinėms situacijoms būdinga socialiai nesuderinamų elgesio motyvų kova. Šio tipo situacijos paprastai aptaromos po socialinių konfliktų kaip pozityvaus, sektino ar negatyvaus, smerktino socialinio elgesio pavyzdžiai. Jų aptarimas vertingas tuo, kad auklėtiniai, analizuodami realią situaciją, gali daryti išvadas ne tik apie patį poelgį, bet ir kitas jį aiškinančias aplinkybes, aiškiau išvelgti probleminės situacijos sprendimo mechanizmą. Kolizinėse situacijose motyvų kovos pagrindas ne socialinis, o asmenybinis, šios situacijos dažniausiai taikomos organizuojant socialines pratybas. Skatinant ugdytinius priimti sprendinius šio tipo situacijose, siekiama įtvirtinti jų atsakingumo, pareigos, tolerancijos, altruizmo ir kitas reikšmingas vertybes, o sėkmingas tokių konfliktų sprendimas yra labai reikšmingas socialinės patirties šaltinis. Įprasmindami sprendinio paieškas, auklėtiniai pergalvoja, naujai įprasmina ar net pertvarko savo elgesį. Laisvojo pasirinkimo situacijose motyvų kova neakcentuojama, o tik sudaromos sąlygos ugdytiniams laisvai apsispręsti, nesiorientuojant į deramo elgesio modelį. Šio tipo situacijos labiau tinka išsiauklėjimo diagnostikos negu socialinių pratybų tikslams.

*Humanizuojant šiandieninę mokyklą ugdytinis orientuojamas į jį patį, savo vertybinio pasaulio kūrimą, kad ugdyto metu perimdamas žmogiškąsias vertybes iš savo tautos, savo aplinkos, jas internalizuotų ir kurtų savas. Mokyklos funkcija - teikti žinias, orientuoti mokinį į proto, mąstymo, gebėjimų sklaidą ir į gėrybių pasaulį, ugdyti ne tik jo dorovines pažiūras, įsitikinimus, jausmus ir idealus, bet ir humanišką ugdytinio elgesį, nes būtent elgesys - svarbus žmogaus socialinio vertingumo rodiklis. Tačiau esminė asmenybės ugdyto sąlyga pradinėje mokykloje yra mokytojas ir jo humaniški tarpusavio santykiai su ugdytiniais.*

### 1.3.2. Mokytojo vaidmuo humaniškumo ugdymo procese

Kaip nurodo J. Uzdila (1993), dabarties gyvenime reikšminga tokia lietuvių filosofijos ir pedagogikos tradicija, kaip pastangos išaukštinti žmogų ir žmoniškumą, sudvasinti jo būties tikslą, iškelti humaniškumo vertybes, todėl pirmiausia pati mokykla turi būti humanistinė, o joje – korektiški, humaniški pedagogų ir auklėtinių santykiai (Stulpinas, 2004). Ugdytojas, kuris remiasi humanistinės pedagogikos idėjomis, yra nusiteikęs sąveikauti su ugdytiniu kaip realybe, įsivaizduoti save ugdytinio padėtyje, jausti jo išgyvenimus, nuoširdžiai ir atvirai su juo bendrauti (Bitinas, 2000), tokiu būdu pelno moksleivių pagarbą ir meilę, o tai gali būti sėkmingo ugdymo prielaida (Vitkauskas, 2004), nes mokymo(si) procesui turi įtakos ne tik mokymo metodika, bet ir humaniški mokytojo ir ugdytinių tarpusavio santykiai. Pasak L. Jovaišos ir J. Vaitkevičiaus (1989), ypatingą reikšmę šiems santykiams turi pedagogo gebėjimas valdyti mokinių emocijas, jas panaudoti siekiant mokymo ir mokymosi bei auklėjimo tikslų. B. Bitinas (2004) nurodo, kad pedagogo ir mokinių santykių humaniškumas grindžiamas tikėjimu auklėtiniu, jo paties noru tobulėti, nes humaniški tarpusavio santykiai yra esminė asmenybės ugdymo sąlyga. A. Paurienė (1984) išskiria tris pagrindinius mokymo(si) proceso veiksnius: mokymo turinys ir medžiaga; mokytojo darbo pobūdis, t. y. jo elgesys su mokomąja medžiaga ir mokymo objektu – mokiniu; mokinių darbo pobūdis, jų santykis su mokykla, mokytoju ir mokymosi veikla. Tačiau viena svarbiausių ugdymo humanizavimo sąlygų yra pedagogo jautrumas vaikams, tikėjimas auklėtinio galimybėmis, bendravimo kultūra, auklėtinio asmenybės gerbimas, reiklumas ir nuoširdumas, t. y. vertybinė, į asmenį orientuota pozicija (Stulpinas, 2004).

Anot D. Oates, Ed. D. Vantrice (2011), sėkmingiausias humanistinio ugdymo pavyzdys yra ugdytojo autoritetas, kuris neįmanomas, jeigu ugdytojas negeba bendrauti, nejaučia meilės ir pagarbos mokiniams, nepasižymi empatiškumu, sugebėjimu mokinius suprasti ir užjausti, yra netolerantiškas ir netaktiškas (Žemaitis, 1998 b). Todėl, pasak R. Vasiliausko (2005 b), nesvarbu, kokie tikslai - pažinimo ar vertybiniai - dominuoja pamokoje, mokytojas vis tiek



veikia mokinių vertybines orientacijas savo elgesio autoritetu, nes mokiniai atkartoja mokytojo elgesį, bendravimo ir kultūros vertybes ir kuo toks mokytojo elgesys dažniau kartojasi, tuo didesnė tikimybė, kad jis bus ugdytinių imituojamas. O jeigu atsitinka taip, kad mokytojas netenka vaikų pasitikėjimo, formuojasi ne tik nepagarbus požiūris į mokytoją, bet ir į jo dėstomą dalyką bei jo deklaruojamas vertybes (Virbalaitė, 2007), o tai yra didelė žala mokinių humanistiniam ugdymui. Pagrindinis humanistinės krypties ugdymo principas yra rūpinimasis kitu žmogumi be jokios tam priežasties (Robinson, Jones, Hayes, 2000). Humanistinė pedagogika siūlo tokį mokytojo ir mokinio tarpusavio sąveikavimą: siekti nuoširdaus bendravimo su mokiniu, jį nuolat teigiamai vertinti, skatinant intelektualio, emocinio bei valios potencialo plėtrą; padėti mokiniui suvokti save, savo problemas, saviraiškos tikslus ir transformuoti juos į veiklos motyvus; bendradarbiauti su mokiniais planuojant ugdymo veiklą, kad jie pajautų atsakomybę už šią veiklą ir jos rezultatus; optimizuoti ugdymo procesą, grindžiamą mokinių poreikiais (Blauzdys, 2001). Humanistiniu ugdymu siekiama skatinti teigiamą individo savęs vertinimą, gebėjimą prisiimti atsakomybę, plėtoti kūrybiškumą, skatinti domėjimąsi viskuo, kas darosi aplinkui (Huitt, 1997).

Pasak D. Baresnevičienės (1997), mokytojui humanistui turėtų būti svarbu išmokyti mokinį ne vien mąstyti, bet ir jausti, nes formuojantis asmenybei svarbu, kad ugdytinis įsitrauktų į mokymąsi ne tik protu, bet ir jausmais, išgyvenimais (Vasiliauskas, 2005 b), kurie siedamiesi su dvasiniu asmens centru tampa jo savotišku būklės indikatoriumi, patiriamu empiriškai ir atskleidžiančiu asmens vertybinių santykių (Martišauskienė, 2004 c) ir kurie yra pagrindinis vertybių įtvirtinimo mechanizmas (Bitinas, 2004). R. Braslauskienės, I. Jonutytės (2005) teigimu, vaikų išgyvenimai, jų savijauta ir elgesys tiesiogiai priklauso nuo mokytojų ir vaikų tarpusavio santykių, nuo mokytojo vadovavimo stiliaus. Todėl ugdytojo emocinis jautrumas auklėtiniams yra itin svarbi prielaida sėkmingo dorinio auklėjimo, kuris apibūdinamas kaip dorovinės brandos bruožas, pasireiškiantis gebėjimu įsijausti į kitų žmonių išgyvenimus ir juos suprasti (Miškinis, 1998). Svarbiausi

humaniškų mokytojų ir vaikų tarpusavio santykių rodikliai yra pagarba, pasitikėjimas ir pagalba vaikui, jį išklausant, suprantant ir užjaučiant, tikint jo jėgomis, jam padedant (Butkienė, Kepalaitė, 1996; Martišauskienė, 2004 b), o humaniški mokytojų ir vaikų santykiai gali padėti plėtotis vaikų elgesiui ir jų socialinei kompetencijai (Jovaiša, 2001 a; Juodaitytė, 2002). B. Bitino (2004) nuomone, humaniški santykiai mokymo procese pašalina mokytojo ir mokinio tarpusavio priešiškumą, padeda mokytojui humanizuoti pačią mokomąją veiklą, suteikti humanistinę prasmę naujai medžiagai perteikti, gebėjimams formuoti, mokymo pasiekimams tikrinti ir kitiems didaktiniams tikslams. Ugdytojai turi siekti, kad vaikai perimtų humanistines vertybes, normas, principus ne akiai pakludami jų valiai ar autoritetui, bet įsitikinę rekomenduojamų dorovinių elgesio pavyzdžių, orientacijų, motyvų teisingumu, logiškumu ir pagrįstumu (Jackūnas, 2006), nes, pasak V. Blauzdžio (2002), gera pamoka – tai mokytojo ir moksleivio partnerystės, kūrybinio bendradarbiavimo rezultatas, kai mokymo dalykai panaudojami mokiniams auklėti ir jų dvasinei kultūrai ugdyti (Railienė, 1997).

*Sėkmingas ugdymas galimas žinant ugdytinių vertybes ir sudarant aplinkybes, kuriomis jos aktualizuojasi, o mokytojas organizuodamas ugdymo(si) procesą vadovaujasi humaniškų pedagoginių santykių principu, kur ugdytojo ir ugdytinio tarpusavio santykiai remiasi pagarba, nuoširdumu, draugiškumu, pagalba ir teisingumu. Šiandieninė visuomenė vis labiau linksta akcentuoti dvasinę – vertybinę ugdymo sritį, todėl pamoka turi tapti mokytojo ir moksleivio kūrybinio bendradarbiavimo rezultatas, orientuotas į humanizму, kultūra grįstą demokratiją, kurioje vystosi humaniški tarpusavio santykiai.*

### **1.3.3. Vaikų humaniškumo ugdymas įvairiais amžiaus tarpsniais**

Auklėjant vaiką ir norint, kad jis ateityje kažkuo būtų, retai rūpinamasi, kad vaikas taptų savimi (Torosian, 1998), todėl ugdant būtina atsižvelgti ir į vaiko individualias ypatybes, puoselėti jo dorovines vertybes ir savęs įtvirtinimą, kuris apibūdinamas branda, t. y. savęs atradimu, pasireiškiančiu savęs pažinimu ir saviaukla (Benech, 2002). Vaikystėje ugdomos vertybės yra susijusios su vaikų socialiniu, šeimos ir mokykliniu gyvenimu, todėl turi įtakos jų ateičiai (Bromnick, Swallow, 2001), o gebėjimu vertinti kitų elgesį, poelgius, veiksmus, charakterio savybes, atskirti gėrį ir blogį prasideda vaiko dorinis vystymasis (Pikūnas, Palujanskienė, 2000). Mažas vaikas išlaiko pusiausvyrą tarp meilės tėvams ir meilės sau, internalizuodamas kitų jam reikšmingų asmenų vaizdinius, tapatindamas su jais savo vidinį pasaulį (Bitinas, 2004). Nuo mažens šeimoje ugdant supratimą apie gėrį ir blogį, formuojama vaiko dorinė patirtis, kuri nulemia tolesnį jo elgesį (Jonilienė, 2008; Pikūnas, Palujanskienė, 2001). Ikimokyklinio amžiaus vaikai vertybes perima visiškai sutikdami su tėvų normomis nesant išorinių bausmių ar paskatinimų (Hardy, Padilla-Walker, Carlo, 2008), jas internalizuoja, jungia ir apibendrina, o jų elgesys tampa kontroliuojamas ar savireguliuojantis (Grusec & Goodnow, 1994), nes internalizuotu laikytinas toks elgesys, kuris kyla iš vidinių asmens įsitikinimų, o ne iš pasekmių iš išorės laukimo (Young, 1995). Tuo tarpu motyvuotas elgesys yra bet koks elgesys, kuris yra motyvuotas išorinių pajėgų, tokių kaip apčiuopiamo apdovanojimo gavimas ar kito asmens paskatinimas (Watts, Cashwell, Schweiger, 2004). Asmenybės ugdymo procese greta šeimos, bendravimo, tarpusavio santykių, elgsenos problemų yra itin reikšmingos ir ugdymo institucijose, kuriose vaikas, priėmęs auklėtinio, mokinio vaidmenį, jį realizuodamas išmoksta ne tik prisiimto vaidmens, bet ir suvokia kitiems vaidmenims būdingas savybes, todėl humaniški santykiai ir su jais susijusi elgsena itin reikšminga asmenybės tapsmui (Barkauskaitė, Žadeikaitė, 2006).

Vaikui, pradėjus lankyti mokyklą, prasiplečia jo tarpasmeniniai kontaktai, užmezgama daug naujų pažinčių su bendraamžiais ir mokytojais, o stebint kitų žmonių elgseną ir gyvenimą, išmokstama naujų veiksmų, atsiranda galimybė pratęsti jau nutrūkusį išmokimą ir jį aktualizuoti bei nuslopinti nepageidaujamą elgesį (Butkienė, Kepalaitė, 1996), tačiau dar kurį laiką vaikai nori palaikyti glaudžius santykius su šeima ir namiškiais. R. Bakutytė (1998) nustatė, kad apie pusė jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų su mama arba abiem tėvais ypač siekia palaikyti santykius kreipdamiesi į juos pagalbos, dalindamiesi su jais rūpesčiais, džiaugsmiais ir pan. Nors svarbiausią vietą ugdant ir socializuojant asmenybę užima šeima, kur tėvai yra pirmieji mokytojai, savo vaikams perduodantys svarbiausias šeimos ir visuomenės vertybes (Vaitkevičius, 1995), tačiau ugdymo negalima apriboti vien artimiausiais santykiais (Bitinas, 2004), nes, vaikams augant, klasės draugų vaidmuo tampa vis svarbesnis nei tėvų, nes vaikai dalyvauja vis didesnėse klasės, mokyklos ar kitose grupėse (Jovaiša, 1995 b, 2001). Nors D. Grey (2009) nurodo, kad vaiko komunikacinius ir socialinius įgūdžius reikia formuoti ne tik mokykloje, bet ir namuose, tačiau mokymasis vaikui yra pagrindinė veikla, nes šio amžiaus vaikai mėgsta žaidimus, per juos geriau suvokia gyvenimą, formuojasi požiūrį į jo reiškinius. Naujų išpūdžių poreikis lieka svarbi jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų ypatybė, o šio poreikio tenkinimas, anksčiau buvęs iš esmės tik spartesnės vaiko socializacijos variklis, mokykloje įgyja savarankišką emociniais išgyvenimais praturtinamą vertę. Didelę įtaką šio amžiaus vaikams turi mokytojas, tačiau laikui bėgant ir keičiantis vaikų savimonei imama vis kritiškiau vertinti mokytojo veiksmus bei labiau pasitikima draugų nuomone (Bitinas, 2004). Kolektyvinėje veikloje auklėtiniai pratinasi realizuoti humaniškus santykius su žmonėmis, su kuriais gali susidurti ir kuriems savo veikla ir elgesiu gali duoti naudos ar kartais dėl netinkamo elgesio padaryti žalos (Bitinas, 2004), todėl mokytojai ugdymo proceso metu vaikams turi užtikrinti saugią aplinką, kurią galima apibūdinti kaip labiau suvaržytą minčių ir veiksmų kompleksą kitų atžvilgiu, t. y. taisyklių, principų ir išpareigojimų laikymusi (Haydon, 2004), kad vaikai pamokose nebūtų skriaudžiami ir jaustųsi

saugūs. Humaniškų ir harmoningų tarpusavio santykių mokykloje realizavimas (Prince-Embury, Courville, 2008), saugios aplinkos sukūrimas (Nockolite, Doll, 2008) ir mokytojų tinkamas reagavimas į konfliktines situacijas (Brook, Goldstein, 2008) gerina mokinių prisitaikymą ir psichologinį atsparumą mokykloje. Tačiau svarbiausia vaikų humaniškumo ugdymo procese yra pedagoginė meilė, kaip gyvas santykis, kuris ne protu suvokiamas, o betarpiškai patiriamas, nes tik brandi asmenybė gali peržengti kito žmogaus netobulumus, kad išvelgtų jo dvasios blankius atšvaitus, pakeltų reiškiamą priešišumą, tikėdamasi sulaukti žmoniškumo (Martišauskienė, 2006). Todėl galima daryti prielaidą, kad būtent mokyklos aplinkoje, mokytojui vadovaujant ugdymo procesui ir vaikams bendraujant tarpusavyje, geriausiai galima ugdyti jautrumo, pagalbos, rūpestingumo, atsakingumo, orumo ir kitas humanistines vertybes bei jų pagrindu plėtoti humaniškus santykius.

Įvairiais amžiaus tarpsniais vaikai skirtingai priima jiems teikiama informaciją. G. Butkienė ir A. Kepalaitė (1996) išskiria tris pažinimo pakopas: veiksmų stadija (kūdikio ir mažo vaiko patirtis perteikiama jo judesiais ir judesių aktais), vaizdų stadija (ikimokyklinis ir jaunesnysis mokyklinis amžius, kai informacija kaupiama vaizdais, kurie yra labai susiję su fizine aplinka, šio amžiaus vaikai kuria išorės paskatų vaizdus, fiksuoja juos atmintyje, vėliau gali atgaminti, net jei jų ir nemato) ir simbolių stadija (vidurinių ir vyresniųjų klasių mokiniai, kai mintys pasidaro abstraktesnės, lankstesnės, nesusijusios su konkrečiais vaizdais). Apie 5–6 metus vaikai jau turi doros įpročių. B. Bitinas (2004) nurodo, kad ikimokyklinio amžiaus vaiko asmenybės vystymąsi lemia hierarchinė elgsenos motyvų struktūra, kurioje išsiskiria tarpiniai motyvai. Vaikas savo elgseną jau skiria nuo suaugusiųjų elgsenos ir nori įsijungti į suaugusiųjų veiklą, jam būdingas siekis mėgdžioti suaugusiuosius, todėl siužetiniai žaidimai yra auklėjimą lemianti veikla. Žaisdami vaikai prisiima tam tikras elgsenos normas, išreiškdami jau turimą asmenybės poziciją ir tuo pat metu įsisavindami naujus socialinius santykius, perimdami naujas vertybes. Vaikas pradeda vertinti save, vadovaudamasis įsisavintomis normomis, vertybiniai požiūriai atsiskiria nuo betarpiškų emocijų

išgyvenimų. Vaikui pradėjus lankyti mokyklą, prasideda antrasis dorovinio gyvenimo etapas, reikalaujantis iš vaiko didesnės atsakomybės, pareiškumo, tolerancijos, o vaikui susiduriant su naujais reikalavimais ir iššūkiais, kinta jo vidinė darna, t. y. žmogaus gyvenimo orientacija, pasireiškianti pozityviais santykiais su pasauliu ir pačiu savimi. M. Pileckaitė-Markovienė (2001) nurodo, kad vaikų vidinė darna yra teigiamai susijusi su vidine mokymosi motyvacija bei mokymosi pasiekimais, psichologine savijauta ir saviverte. Šiame amžiaus tarpsnyje vyksta visų dorybių išbandymas, todėl ugdytojui reikia būti ypač budriam ir reikalingu metu sustabdyti netinkamą vaikų elgesį ir paaiškinti tokio elgesio pasekmes (Jovaiša, 2003) bei užjausti ir padėti vaikui, patyrusiam nesėkmę, nes nuolatinės nesėkmės, aplinkinių neigiama reakcija, pasmerkimas ir atstūmimas skatina žemą savęs vertinimą. Pasak G. Valicko (1997), žemas savęs vertinimas palaiapsniui padeda įsisavinti negatyvius elgesio modelius, kartu darant pakitimus vertybių sistemoje.

Dauguma jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų jau pajėgia paaiškinti tai, ką jie išgyvena (Bakutyte, 1998), bei vertinti savo poelgius, tačiau dar nesugeba išvelgti jų socialinės prasmės (Bitinas, 2004). A. Davidavičienė (2001) šiam amžiaus tarpsniui priskiria tokius vaikų sugebėjimus ir įgūdžius: vaikai jau geba laikytis bendravimo taisyklių ir bendradarbiauti, geba atskirti elementarią teisingą ir neteisingą informaciją, saugią situaciją nuo pavojingos ir išskiria šiuos pasiekimų lygmenis: minimalių pasiekimų (vaikai pažįsta savo ir kitų jausmus, gali įveikti nusivylimą, pyktį, kitas neigiamas emocijas; moka bendrauti, spręsti problemas, kritiškai vertinti savo ir aplinkinių veiksmus ir elgesį) ir pagrindinių pasiekimų (suvokia veiksmų padarinius, moka spręsti nesutarimus su draugais, sugeba susirasti draugų, moka pasakyti tai, ką nori; žino, kaip elgtis keblioje situacijoje, padeda draugui, moka nuraminti). Kadangi tikslingo dorovinio ugdymo veiksmų poveikis yra didžiausias vaikystėje, paauglystėje ir jaunystėje (Jackūnas, 2006), o jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikai linkę padėti ir užjausti (Zaborskis ir kt., 1995) bei yra ypač emocionalūs, o humaniškumo apraiškų puoselėjimas gali turėti pozityvios įtakos ugdant jų dorovinį elgesį

(Šmitienė, 1999), būtina skatinti vaikų dorovinius polinkius ir ugdyti jų humaniškumą. D. Augienės (2002) teigimu, šiame amžiuje socialinis pažinimas yra susijęs su draugystės supratimo ir moralinių normų apmąstymų plėtra, pastebimas tikslingesnis saviauklos siekimas – situacinė savikontrolė ir savo elgesio korekcija (Jovaiša, 2003).

*Vaiko santykis su pasauliu ir vertybių internalizacija įvairiais amžiaus tarpsniais yra skirtingas. Nuo mažens šeimoje formuojama vaiko dorinė patirtis neretai nulemia ir jo elgesį, kai vaikas jam reikšmingus įvykius ir vaizdinius tapatina su savo vidiniu pasauliu. Ikimokykliniame amžiuje vaikai vertybes perima visiškai sutikdami su tėvų normomis ir jas internalizuoja. Tačiau vaikui pradėjus lankyti mokyklą vyksta visų jo internalizuotų vertybių išbandymas, nes užmezgama daug naujų pažinčių, stebint kitų žmonių elgesį, išmokstama daug naujų elgesio ir bendravimo formų, tai naujos patirties ir informacijos kaupimo gyvenimo tarpsnis. Jaunesnysis mokyklinis amžius yra intensyvaus vaiko asmenybės, jo savivaizdžio raidos periodas, todėl būtina atsižvelgti į šio amžiaus vaikų specifiškumą ir imlumą internalizuojant humanistines vertybes, formuojant vertybines nuostatas bei ugdant humaniškumą.*

*Ugdant vaikų humaniškumą būtina apibrėžti ugdytojų ir ugdytinių humaniškus tarpusavio santykius, kurie gali būti apibrėžiami kaip ugdymo proceso metu užtikrinama emociškai ir fiziškai saugi aplinka, kurioje vaikai jaučiasi saugūs ir laimingi, o ugdymo procese vyrauja teigiamos emocijos ir pedagoginė meilė, grįsta jautrumu, pagalba, rūpestingumu, atsakingumu, orumu ir kitomis humanistinėmis vertybėmis.*

### 1.3.4. Vaikų humaniškumo ugdymo kūno kultūros pamokose ypatumai

Kūno kultūra apima daugelį visuomenės vertybių ir yra reikšminga ugdymo proceso sudedamoji dalis, o būdama bendrosios kultūros dalimi daro didelę įtaką vaikų pozityvios socializacijos procesui, padeda jiems perimti elgsenos normas ir dvasines vertybes. Fizinio ugdymo procese dažniausiai akcentuojamos tik bendrosios, o ne bendražmogiškosios vertybės, tačiau šiandieninė visuomenė vis labiau linksta akcentuoti dvasinę – vertybinę ugdymo sritį. Kūno kultūros pamoka – tai geros mokytojo ir moksleivio partnerystės, kūrybinio bendradarbiavimo rezultatas, orientuotas į humanizму, dorove, kultūra grįstą demokratiją, o ne vien į vaikų fizinio pajėgumo gerinimą. Ugdant jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikus labai svarbu, kad ugdymo procesas būtų grindžiamas ne tik akademinėmis, bet ir šiandieninę situaciją mokyklose atspindinčiomis realijomis, pedagogams reaguojant į socialinius visuomenės pokyčius ir ugdymo procesą grindžiant bendražmogiškais vertybėmis, išmaniai pasitelkiant įvairius humaniškumo ugdymo metodus, taip puoselėjant ugdytinių humanistines nuostatas ir humanišką elgesį. Ugdant doroviškai ir fiziškai brandžią asmenybę ypač svarbu ugdymo procesą humanizuoti ir plėtoti individualybę, kad vaikas ne tik žinotų savo motorinius gebėjimus ir išmanytų veiklos būdus jiems vystyti ir išlaikyti, bet ir patirtų judėjimo džiaugsmą, pasitikėjimą savimi bei pažintų kūno kultūros vertybes (Armonienė, 1997). Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosiose programose (2008) nurodoma, kad kūno kultūra apima emocinę ir psichinę, judėjimo ir pažinimo sritis, ugdo ne tik judesių kultūrą ir bendrąsias žmogaus vertybes, bet ir pilietinę-socialinę, verslumo, skaitmeninio raštingumo kompetencijas, gyvenimo įgūdžius. Sporto terminų žodyne (1996) *fizinis ugdymas* aiškinamas kaip moksliskai pagrįstas pedagoginis vyksmas, kurio metu ugdytojas veikia ugdytinį, remdamasis kūno kultūros vertybėmis, tai ugdytinio ir ugdytojo bendravimas įgyvendinant tam tikrą asmenybės fizinės būsenos ugdymo programą, o fizinio ugdymo tikslus, pasak S. Šalkauskio, galima nusakyti tik apibrėžiant visą



kompleksą ne tik fizinės sveikatos, bet ir kūno grožio bei dorovinės esmės. Fizinio ugdymo tikslu laikomas fizinės bei psichinės darnos siekis, noras kuo geriau tenkinti judėjimo, žaidimo poreikius ir padėti ugdyti asmenybės intelektą, emocijas, elgseną, judesių kultūrą ir motoriką, skatinti fiziškai aktyvų gyvenimo būdą (Zuoženė, Bacevičienė, Tarūtienė, 2004). Tačiau aiškinant fizinio ugdymo sąvoką, akcentuojamos tik bendrosios, o ne bendražmogiškosios vertybės, todėl šiandieninė Lietuvos situacija verčia vis labiau akcentuoti dvasinę – vertybinę ugdymo sritį (Laskienė, 2003), derinant induktyvų ir deduktyvų doros teiginių nagrinėjimą: humanišką elgesį reguliuojančias idėjas auklėtiniams pateikiant ne tik humaniško elgesio pavyzdžiais, bet ir abstrahuota forma, kartu parodyti, kaip jas taikyti realiomis situacijomis (Bitinas, 2004). Pasak E. Eldar (2008), D. Hellison (2003), vien tik dalyvavimas fizinėje veikloje negarantuoja nepageidaujamo elgesio pasikeitimo, kad tokie pasikeitimai įvyktų, ši veikla turi būti gerai suplanuota ir organizuota, o siekiamo elgesio ir vertybių internalizacijos vaikai turi būti mokomi tiesiogiai ir konkrečiais pavyzdžiais (Eldar, Ayvazo, 2009). Vaikams svarbu ne vien tik pateikti žinių apie humanišką elgesį, bet mokyti jas pritaikyti praktiškai aktyvioje žaidybinėje veikloje (Jaras, 1997), kur ne visada vaikai vieni su kitais elgiasi humaniškai. V. Žemaičio (2005) nuomone, dorovinis jautrumas yra žmoniškumo išraiška, glaudžiai susijusi su pagarba, didžiadvasiškumu, užuojauta, dėkingumu, pasitikėjimu, palankumu, taktiškumu, mandagumu, delikatumu, tačiau neugdant šių žmogaus vertybių, pastarosios retai tepasireiškia. Todėl neugdant vaikų humaniškumo, jų tarpusavio santykiuose neretai pasigendama dorovinio jautrumo – žmoniškumo, kai vaikai vengia padėti ar užjausti šalia esantį žmogų. Pasak M. Pileckaitės-Markovienės (2001), vaiko nemokėjimas bendrauti su aplinkiniais neretai sukelia jam menkavertiškumo jausmą, kuris tik sustiprina vidinės disharmonijos išgyvenimą. Vaikas nori būti pastebėtas, pripažintas ir priimtas toks, koks jis yra iš tikrųjų, o negalėdamas šių poreikių patenkinti vaikas praranda galimybę mylėti ir būti mylimas (Lileikis, 2008), jaučiasi prislėgtas ir nelaimingas. Ilgainiui vaiką gali pradėti kankinti abejonės ir nusiminimas

(Šveiberienė, 1998), kas gali paskatinti jį patirti nesaugumo jausmą, kuris stabdo asmenybės raidą, trukdo realizuoti humanistinio ugdymo tikslus (Stulpinas, 2002), todėl toks vaikas gali tapti agresyvus ir būti atstumtas aplinkinių. Vaikai jausdamiesi nesaugūs neretai elgiasi impulsyviai ir neapgalvotai, o tai neigiamai veikia mokymosi motyvaciją ir socializaciją bei skatina elgesio problemas jau pradinėse klasėse (Giannopulu et al., 2008; Rupšienė, Plačienienė, 2002). Saugumo jausmas vaikui padeda normaliai vystytis, augti, mokytis, bendrauti (Zaborskis ir kt., 1995), todėl kūno kultūros pamokose mokytojams svarbu laiku pastebėti vaikų bendravimo spragas ir sudaryti geranorišką ir saugią ugdomąją aplinką, kurioje vaikai tarpusavyje humaniškai bendrautų ir nejaustų nerimo dėl galimų patyčių ar agresijos apraiškų. Patyčios tarp pradinių klasių mokinių yra pirminė elgesio apraiška, laiduojanti smurtinį elgesį, kai bus vyresni (Targamadžė, Valeckienė, 2007), todėl jeigu bendruomenės nariai toleruoja vaikų smurtą ir abejingai stebi jo apraiškas vaikų elgesyje, tai tokioje terpėje vaikai auga daug agresyvesni (Radušis, 2007). Agresyvumas vaikystėje - tai vaiko protestas, gynyba ir neigiamų emocijų išbrova, kuri vėliau tampa susikaupusios pagiežos ir bejėgiškumo išraiška (Flynn, 1999), tai ne tik fizinė ir verbalinė agresija, bet ir priešiškas, nebendravimas, demonstratyvus, įžūlus elgesys (Kemerienė ir kt., 2001). A. Palujanskienės (2005) tyrimų duomenimis, tiesioginė agresija pasireiškia abiejų lyčių atstovams esant įvairioms charakterio akcentuacijoms. Pasak D. N. Aspy ir C. B. Aspy (1998), vertybių nuosmukis jaučiamas visame pasaulyje, todėl dažnai dėl humanistinio ugdymo stokos nesusiformuoja vaikų prosocialus elgesys (Farmer, 1984). Tačiau, G. Navaičio (1997) nuomone, vaikų agresyvumą galima koreguoti padedant išsąmoninti prieštaringas jų emocijas, sukuriant vaikams sąlygas, kuriomis jie galėtų suprasti save ir kontroliuoti savo elgesį, todėl mokytojai, kūno kultūros pamokose stebėdami auklėtinių fizinę veiklą, turi netoleruoti netinkamo mokinių elgesio pamokoje ir nedelsdami į tokį elgesį reaguoti, su visais klasės mokiniais tokį elgesį aptarti ir išanalizuoti (Knudson & Morrison, 2002; Schmidt & Wisberg, 2004).

Vaikams kūno kultūros pamokose įvairių žaidybinių situacijų metu neišvengiamai tenka susidurti su kitų klasės vaikų agresija, todėl vaikus būtina mokyti kontroliuoti savo elgesį ir emocijas, išklausti kitų klasės vaikų nuomonę, konstruktyviai ir neižeidinėjant kitų klasės draugų spręsti iškilusias konfliktines situacijas. D. Hellison (1995) akcentuoja mokytojų kūno kultūros pamokose taikomų veikimo strategijų būtinumą, jų metu vaikams yra perteikiamos žinios apie vertybes, žaidybinių situacijų metu, keičiant žaidimo sąlygas, modeliuojamos įvairios aplinkybės, stebimas ir koreguojamas netinkamas vaikų elgesys (Morris, Stiehl, 1999), o vaikams humaniškai pasielgus, mokytojai tokį vaikų elgesį turėtų nedelsdami pagirti - taip bus skatinamas jų apsisprendimas humaniškai elgtis ir ateityje. Be to, būtina raginti vaikus vieniems kitus pagirti, sąžiningai elgtis ir laikytis žaidimo taisyklių (Sullivan, 2006). Kartojantis panašioms situacijoms, ilgainiui įgyjama tam tikrų bendravimo įgūdžių ir įpročių. Įgūdžiais vadinami gerai išmokti veiksmai, kurie atliekami automatiškai, be sąmoningos kontrolės ir reguliavimo. Tačiau, jeigu tokie automatizuoti veiksmai ar jų rezultatai kaskart leidžia patirti teigiamų emocijų, atsiranda poreikis juos kartoti, o tai jau yra įpročiai (Lekavičienė ir kt., 2010). Žaidimas padeda ugdytojui suburti vaikus į kolektyvą, o pasyvius įtraukti į aktyvią veiklą, ugdo drausmingumą, sąžiningumą ir humaniškumą, nes vaikai pratinasi laikytis taisyklių ir kontroliuoti savo elgesį. Žaidimas suartina mokytoją ir vaikus, padeda juos lengviau pažinti ir palaikyti glaudesnius santykius. Todėl mokytojas kūno kultūros pamokų metu naudodamas žaidimus gali sėkmingai teikti vaikams žinių apie humanistines vertybes ir humaniškumą, ugdyti vertybines nuostatas bei humanišką elgesį.

Ugdant vaikų humaniškumą, pasak B. Bitino (2004), labai veiksmingas yra probleminis humaniškumo idėjų nagrinėjimas, kur mokiniai aktualina doros teiginius, įvaldo elgesio vertinimo kriterijus, mokosi pastebėti poelgių prasmę, juos analizuoti atsižvelgdami į konkrečias aplinkybes ir priimdami dorinius sprendimus, nes ugdymo proceso metu didelę reikšmę turi ir mokinio subjektyvi patirtis bei emociniai išgyvenimai (Vasiliauskas, 2005 b), kurie suprantami kaip

svarbi ugdytinio protinės ir fizinės veiklos dalis (Girdzijauskienė, 2004). Kūno kultūros pamokose vaikams atliekant užduotis ir jiems patyrus nesėkmę, būtina ugdytinius ne tik paguosti ir užjausti, bet juos mokyti tinkamai susitvarkyti su neigiamomis emocijomis bei paaiškinti, kaip kitą kartą norimą tikslą reikia pasiekti (Eldar, 2008), tokiu būdu skatinti vaikų motyvaciją ir kelti jų savivertę, nes paauglystėje savęs pažinimas, savivertės pajautimas ir pripažinimas yra labai aktualus (Pikūnas, Palujanskienė, 2000).

Mokytojui pradėdant naują pedagoginį veiksmą būtina pradėti nuo tikslų išaiškinimo, nuo dėstomo dalyko medžiagos subordinavimo aukštesniems auklėjimo uždaviniams, nes tinkamas tikslų formulavimas turi esminį poveikį ugdytinių vertybėms formuoti bei įgalinantis apibrėžti ir diferencijuoti tiek ugdymo turinį, tiek ir numatomas jo pasiekimo technologijas (Rajeckas, 1999; Martišauskienė, 2007). Pasak R. Vasiliausko (2005 a), vertybių ugdymo tikslui įgyvendinti būtina, kad mokiniai pasirinktų informaciją pagal savo pažiūras ir interesus; įsitrauktų į įvairias gyvenimo situacijas ir užimtų tam tikrą poziciją; būtų skatinami išreikšti savo vertybes ir mąstymą; aktyviai spęstų įvairias žmonių elgesio dilemas; mokytųsi diskutuoti ir priimti sprendimus. V. Aramavičiūtės (1998) teigimu, humanistinių vertybių ugdymo procese nuo dorovinių žinių pobūdžio, apimties ir turinio, jų prasmės suvokimo bei įsisavinimo priklauso dorinių nuostatų ugdymo sėkmė, todėl visas dorovės normas būtina pritaikyti auklėtinių amžiui, kad jie galėtų jas suvokti (Jovaiša, 2003) ir sėkmingai įsisavinti. Mokytojui pamokoje negalima apsiriboti vien tik informacija, jos išiminiu ir mokomojo dalyko mokėjimais, būtina ugdyti ir mokinių kritinį mąstymą, idėjų generavimą ir jų vertinimą.

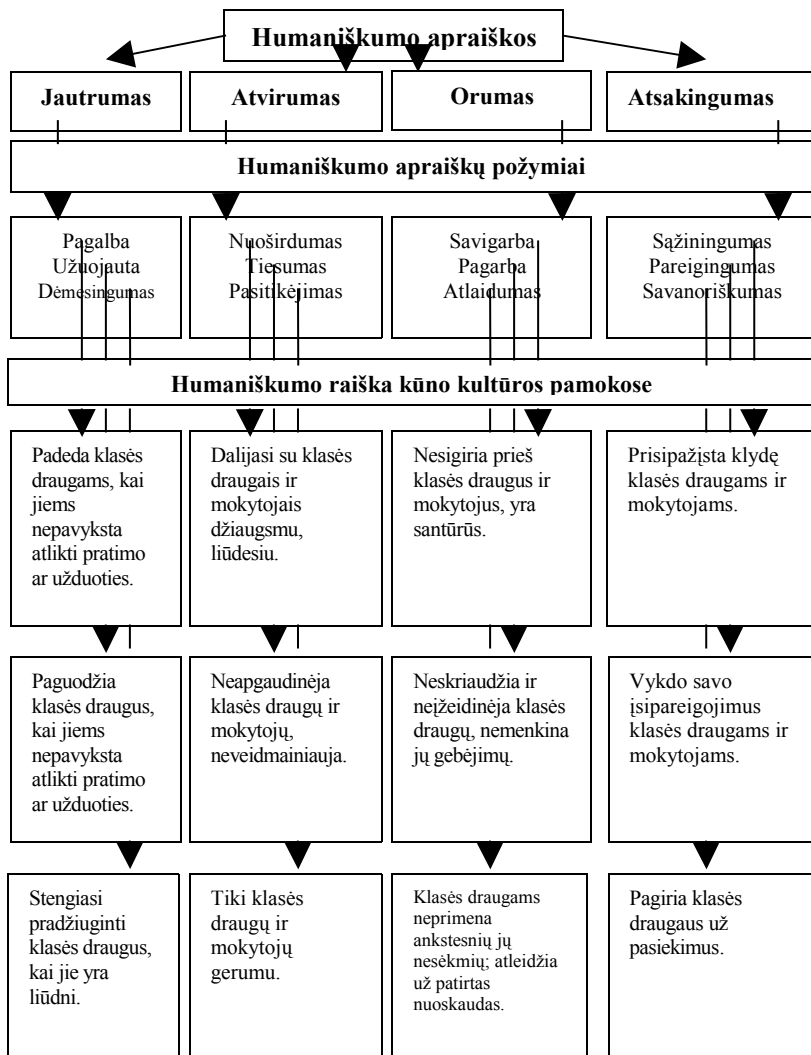
Todėl kūno kultūros pamokose, ugdant vaikų humaniškumą, gali būti naudojami darbo grupėse ir kritinio mąstymo metodai (Vasiliauskas, 2005 a). Vaikai dirbdami grupėse mokosi diskutuoti ir spęsti konfliktus, o kritinis mąstymas sudaro jiems galimybę analizuoti, kurti naujas idėjas, daryti išvadas, jas apibendrinti ir koreguoti savo elgesį (Topping, Trickey, 2007), nes vaikai įvaldę visus būtinus kritinio mąstymo įgūdžius pasižymi nuolatine vidine

motyvacija juos naudoti (Rimienė, 2006). B. Bitinas (2004) išskiria šiuos vertybinių sąvokų raidos etapus: ugdytiniai sukaupia socialinių žinių pagrindą, formuojasi vertybinės orientacijos objektą nusakančias sąvokas, sieja įgytas žinias su vertybių raiška; išskiria vertybės požymius ir juos nagrinėja, esminius požymius atskirdami nuo neesminių; susiformuoja vertybės sąvoka, ją konkretinančios elgesio normos, tinkamo elgesio kriterijai; ugdytiniai išmoksta operuoti vertybę nusakančiomis sąvokomis įvairiose situacijose, atskleidžiamos naujos vertybių funkcionavimo sritys.

A. Grabauskienė (1993) akcentuoja humaniškumo, draugiškumo, kuklumo, pasitikėjimo savo jėgomis, tolerancijos, orumo ir savigarbos, drausmingumo reikšmę žmogaus ir tautos gyvenime. S. Dzeiniuškaitės (1984) nuomone, paauglių humaniškumo turinį labiausiai atspindi tokie komponentai, kaip rūpinimasis kitais ir pagalba; pagarba žmogui; jautrumas kitų džiaugsmui, skausmui, sugebėjimas suprasti kitą žmogų; žmogaus orumo tausojimas, dėmesys; nepakantumas antihumaniško apraiškos. V. Aramavičiūtė (1998) mano, kad vyresniųjų klasių mokinių humaniškumas pasireiškia per tokias vertybes, kaip jautrumas, tausojimas, atvirumas, orumas, atsakingumas, altruizmas. E. Martišauskienė (1994), svarbiausiomis dorovinėmis vertybėmis laiko atsakingumą, pareigingumą, jautrumą, savikritiškumą, teisingumą, žmogaus tausojimą, kuklumą, sąžiningumą. R. Bakutytė (1998) apibūdindama humaniškumo turinį išskiria šias humaniškumo apraiškas ir jų rodiklius: jautrumą (dėmesingumas, užuojauta, pagalba), atvirumą (pasitikėjimas, nuoširdumas, tiesumas), orumą (pagarba, savigarba, atlaidumas), atsakingumą (pareigingumas, sąžiningumas, savanoriškumas). N. Cibulskaitė (2000) humaniško elgesio apraiškas bei požymius apibūdina taip: jautrumas – dėmesingumas, atjauta, pagalba; orumas – pagarba, savigarba, atlaidumas; atvirumas – nuoširdumas, teisingumas, pasitikėjimas; atsakingumas – pareigingumas, sąžiningumas, veiklumas.

Remiantis V. Aramavičiūtės (1998), E. Martišauskienės (1994), R. Bakutytės (1998), N. Cibulskaitės (2000) ir kitų autorių tyrinėjimais bei apibūztomis humaniško apraiškomis ir jų

požymiais, buvo išskirtos esminės jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo apraiškos ir jų požymiai, kurie labiausiai atsispindi kūno kultūros pamokose: **jautrumu** (pagalba, užuojauta, dėmesingumu) ir reiškiasi pagalba klasės draugams, kai jiems nepavyksta atlikti pratimo ar užduoties, paguoda klasės draugams, kai jiems nepavyksta atlikti pratimo ar užduoties, pastangomis pradžiuginti klasės draugas, kai jie yra liūdni; **atvirumu** (nuoširdumu, tiesumu, pasitikėjimu) ir reiškiasi dalijimusi su klasės draugais ir mokytojais džiaugsmu bei liūdesiu, klasės draugų ir mokytojų neapgaušinėjimu bei neveidmainiavimu, tikėjimu klasės draugų ir mokytojų gerumu; **orumu** (savigarba, pagarba, atlaidumu) ir reiškiasi nesigyrimu prieš klasės draugas ir mokytojus ir santūrumu, klasės draugų neskriaudimu ir neįžeidinėjimu, jų gebėjimų nemenkinimu, nepriminimu klasės draugams ankstesnių jų nesėkmių ir atleidimu už patirtas nuoskaudas; **atsakingumu** (sąžiningumu, pareigingumu, savanoriškumu) ir reiškiasi savo kaltės pripažinimu klydus prieš klasės draugas ir mokytojus, savo išipareigojimą klasės draugams ir mokytojams vykdymu, klasės draugų pagyrimu už jų pasiekimus kūno kultūros pamokose (5 pav.).



*5 pav. Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo raiška kūno kultūros pamokose*

Tačiau, pasak V. Rajecko (1999), ugdytiniai ne tik turi žinoti vertybes, suprasti jų reikšmę ir prasmę, bet ir būti pasiryžę jomis grįsti savo elgesį, kurį keičiant reikia, kad keistųsi ir jo motyvacija, nes motyvas ne tik sukelia veiksma, bet suteikia jam kryptį ir tam tikrą intensyvumą (Jovaiša, 2007; Butkienė, Kepalaitė, 1996). B. Bitino (1995) nuomone, būtina rūpintis ne tik tuo, kad dabartinis žmogus būtų atsakingas ir atviras, bet ir tuo, kad jis užjaustų, gerbtų kitus žmones ir patį save (Morkūnienė, 1995). Ugdyimo metu auklėtiniai įgyja žinių ir jas vertina, o vertinimo procesai glaudžiai susiję su jų emocijomis, kurios, pasak D. G. Myers (2000), yra psichinis pažintinis procesas, jo metu gaunama informacija apie betarpiškai suvokiamo objekto svarbą suvokiančiajam. Emocijos užima svarbią vietą ir priimant humaniškus sprendimus, todėl galima išskirti kognityvinį-prasminį, emocinį-vertinamąjį ir konatyvinį, arba potencialaus elgesio, komponentus, kurie yra tarpusavyje glaudžiai susiję ir kiekvienas iš jų atlieka specifinę funkciją.

Humaniško kognityviojo-prasminio komponento turinį sudaro humanistinės vertybės, kurios susiformuoja pažintinių procesų metu vertinant gaunamą informaciją ir atsiskleidžia per ugdytinių humanistinių vertybių asmeninės ir socialinės prasmės suvokimą ir jų svarbumą. Apibendrinant įvairių autorių mintis apie humaniško ugdymą išskiriamos dvylika humaniško apraiškų: pagalba, užuojauta, dėmesingumas, nuoširdumas, tiesumas, pasitikėjimas, savigarba, pagarba, atlaidumas, sąžiningumas, pareigingumas, savanoriškumas. Jos gali būti traktuojamos kaip prasminio-vertinamojo komponento pagrindas, nes vertinimas labai svarbus apsisprendžiant, kaip veikti vienoje ar kitoje situacijoje. Pasak B. Žygaitienės (2002), šis komponentas atlieka pažintinę funkciją ir padeda susiorientuoti įvairiose situacijose, numatyti teisingą elgesį ir jo padarinius.

Humaniško emocinis-vertinamasis komponentas atsiskleidžia per vertybių pažinimo ir vertinimo procesų metu patiriamų emocijų reikšmingumą, nes vertybės yra tas vertinimo kriterijus, kuriuo remdamasis asmuo priima moralinį sprendimą žmonių, savo paties ar kitų tikrovės reiškinių ar daiktų atžvilgiu (Kriauciūnienė, 2007), o kai



vertinimas ir išgyvenimas vyksta kartu, konkrečių išgyvenimų reikšmingumas parodo ugdytinio polinkį vienokiai ar kitokiai veiklai ir gali tapti net elgesio motyvu. Vertinimo metu žmogaus mąstyme susipina emociniai ir racionalūs procesai, kai priimant sprendimus pradžioje vyrauja emocijos ir tik vėliau jas keičia racionalus mąstymas ir vertinimas. Žmogaus kryptingumas gali būti veikiamas pagal tai, kurioms emocijoms žmogus dažniausiai jaučia poreikį (Dodonov, 1978). Galima daryti prielaidą, kad humaniškų išgyvenimų kryptingumą dažniausiai atskleidžia pasitenkinimas patiriant vienokių ar kitokių emocijų, todėl tyrimo metu analizuojant ugdytinių išgyvenimų kryptingumą tikslinga tirti tiek teigiamus, tiek ir neigiamus išgyvenimus.

Konatyvusis, arba potencialaus elgesio, komponentas labiausiai atspindi ugdytinio humaniškumą, nes konkretaus elgesio pasirinkimo pagrindas – apsisprendimas vienaip ar kitaip pasielgti. Todėl galima daryti prielaidą, kad humaniškumo potencialaus elgesio komponentą labiausiai išreiškia apsisprendimas humaniškai elgtis ir tokio elgesio pasikartojimas, kai renkantis poelgius vyrauja aukščiausios dorovinės vertybės (Žemaitis, 2005), o nuolatinis emocinis dorovinių vertybių išgyvenimas – dorovinis jausmas (Jovaiša, 2007; Dodonov, 1978), kuris ir palengvina žmogaus apsisprendimą humaniškai elgtis. Pasak M. Jonilienės (2007), teigiamų ir empatiškų jausmų išgyvenimas skatina vaikų dorinių vaizdinių, doro elgesio formavimąsi, lengvina bendravimą ir vaikų tarpusavio santykius.

*Šiandienos Lietuvos pedagogai ugdydami humaniškumą išskiria šias vertybes: jautrumą, tausoją, atvirumą, orumą, atsakingumą, gailestingumą, altruizmą, pareigingumą, ištikimybę, savikritiškumą, teisingumą, kuklumą, sąžiningumą, pagarba, išklausymą, paguodą, neskriaudimą, apgynimą, neveidmainiavimą, dalijimąsi, nežeminimą, nekeršijimą, pagalbą. Humaniško elgesio apraiškos apibūdinamos taip: jautrumas – dėmesingumas, atjauta (užuojauta), pagalba; orumas – pagarba, savipagarba, atlaidumas; atvirumas – nuoširdumas, teisingumas (tiesumas), pasitikėjimas; atsakingumas – pareigingumas, sąžiningumas, savanoriškumas, veiklumas. Tačiau ugdant vaikų humaniškumą kūno kultūros pamokose būtina žinoti*

*vaikų humanistinių vertybių svarbumo lygį, nusiteikimą jomis grįsti savo elgesį. Tai patvirtina būtinumą plėtoti jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymo kūno kultūros pamokose mokslinius tyrimus kokybės gerinimo kryptimi tiek teoriniu, tiek ir taikomuoju aspektu.*

*Kadangi iki šiol nebuvo sukurta ir praktiškai įgyvendinta nė viena humaniškumo ugdymo kūno kultūros pamokose programa, kurioje būtų atskleidžiamas humaniškumo ugdymo turinys kūno kultūros pamokose, tai paskatino sukurti jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymo(si) programą ir ją praktiškai įgyvendinti, išsikėlus tikslą, uždavinius, realizavimo principus, išryškinus humaniškumo ugdymo struktūrinius komponentus, ugdymo formas ir metodus.*

*Taip pat buvo tikslinga organizuoti ugdomąjį eksperimentą ir šią programą realizuojant pradinės mokyklos pedagoginėje praktikoje tirti ir lyginti jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų ir mokytojų tarpusavio santykių, humaniškumo raiškos, elgesio bei humaniškumo kognityviojo-prasminio, emocinio-vertinamojo ir konatyviojo, arba potencialaus elgesio, komponentų pokyčius kūno kultūros pamokose.*

## **2. JAUNESNIOJO MOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ HUMANIŠKUMO UGDYMO KŪNO KULTŪROS PAMOKOSE TYRIMO ORGANIZAVIMAS IR METODIKA**

### **2.1. Konstatuojamojo tyrimo metodika ir organizavimas**

Tyrimo tikslas – išsiaiškinti jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų ir mokytojų nuomonę apie tarpusavio santykius kūno kultūros pamokose. Tyrimo metodai – jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų ir mokytojų anketinė apklausa, statistinė empirinių duomenų analizė naudojantis SPSS 10.0 kompiuterinės duomenų apdorojimo programa.

Tyrimo metu, 2005 m. pavasarį, dviejose atsitiktinės atrankos būdu pasirinktose Klaipėdos miesto mokyklose vykdyta jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų ir jų mokytojų anoniminė anketinė apklausa. Anketinė apklausa – tai standartizuota respondentų apklausos raštu procedūra, atliekama naudojant specialius klausimynus trumpalaikiuose ir ilgalaikiuose tyrimuose. Atliekant trumpalaikius (skerspjūvio) tyrimus apklausama populiacijos dalis per trumpą laiką. Gaunama informacija apie tų grupių būklę, pagal tai galima spręsti apie visos populiacijos būklę tuo metu, kai buvo atliekami tyrimai (Skernevičius, Raslanas, Dadelienė, 2004). Rengiant anketą vaikams, išlaikyta ta pati, kaip ir mokytojams, anketos sudarymo struktūra, tik jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikams pateikiant supaprastintas klausimų formuluotes. Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikams (žr. 2 priedas) buvo pateiktos anketos, sudarytos iš 10 klausimų, o jų mokytojams (žr. 3 priedas) anketos buvo sudarytos iš 7 klausimų su galimais atsakymų variantais. Žvalgomuosiuose tyrimuose generaline aibe galima laikyti vieno teritorinio vieneto ar net vienos mokyklos mokinius, tačiau kurio nors mokomojo dalyko pamokų, mokytojų taikomų metodinių būdų, ugdymo situacijų šeimoje ir pan. generalinės aibės laikytinos begalinėmis. Imtis – generalinės aibės dalis, tiesiogiai tiriamų stebėjimo vienetų visuma. Nurodoma, kad patikima gali būti laikoma net kelių dešimčių stebėjimo vienetų tūrio imtis (Bitinas, 2004).

Tyrimo imtis. Tyrimo metu anketas užpildė 227 vaikai, 22 mokytojai. Iš 227 apklaustų jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų buvo 112 berniukų ir 115 mergaičių. Apklaustųjų vaikų amžius – nuo 6 iki 10 metų. Tokių vaikų, kuriems sukako 6–7 m. tarp apklaustųjų buvo 19,8%, 7–8 m. – 33,0%, 8–9 m. – 27,8%, 9–10 m. – 19,4% respondentų. Tyrime dalyvavo 22 mokytojai, iš kurių iki 30 metų buvo 9,1% mokytojų, 30–40 metų amžius buvo 54,6% mokytojų, 40–50 metų amžiaus buvo 22,7% mokytojų ir 13,6% mokytojų buvo vyresni nei 50 metų amžiaus.

## 2.2. Ugdomojo eksperimento metodika

*Bendrosiose programose* nurodoma, kad kūno kultūra pradinėje mokykloje glaudžiai siejasi su kitomis bendrojo lavinimo sritimis, padeda siekti fizinės, psichinės ir dvasinės darnos, atveria galimybę pažinti save, patirti judėjimo keliamą džiaugsmą, kuria prielaidas saviraiškai. Tačiau kalbant apie humaniškumo ugdymą kūno kultūros pamokose tik nurodoma, kad savitų galimybių ugdant humanistines palankumo, pripažinimo, atjautos nuostatas teikia bendras sveikų ir vaikų, turinčių specialiųjų poreikių dalyvavimas kūno kultūros pamokose, tačiau daugiau apie humanistines nuostatas ir humaniškumo ugdymą neužsimenama. Todėl buvo parengta jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymo(si) kūno kultūros pamokose programa, kuri turinio atžvilgiu buvo sistemingesnė, platesnė ir kryptingesnė vaikų humaniškumo ugdymo(si) požiūriu nei *bendrosios programos*, bei taikyta (kaip nepriklausomas kintamasis) atliekant ugdomąjį eksperimentą. Nepriklausomas kintamasis suprantamas kaip ugdomoji veikla, kuria ugdytojas manipuliuoja remdamasis tyrimo tikslu ir uždaviniais, o priklausomas ugdomosios veiklos tikslų realizavimas – ugdytinių asmenybės kryptingas tobulėjimas. Bendriausiu atveju eksperimentas – tai teoriškai įprasmintas manipuliavimas nepriklausomu kintamuoju, siekiant nustatyti jo įtaką priklausomam (ar keliems priklausomiems kintamiesiems) (Bitinas, 2006). Ugdomojo eksperimento metu (2006-09–2007-05) mūsų parengtą jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymo(si) kūno kultūros pamokose programą

įgyvendino E grupės mokytojai, kurie patys dalyvavo ją rengiant, su programa supažindino vaikų tėvus ir kūno kultūros pamokose ugdė E grupės vaikų humaniškumą. E grupės mokytojai du kartus per savaitę kūno kultūros pamokų metu dirbo pagal mūsų parengtą programą ir priklausomai nuo uždavinių kūno kultūros parengiamojoje ir pagrindinėje pamokos dalyje vaikams teikė žinių apie humanistines vertybes, skatino vaikų humaniškus jausmus, formavo vaikų apsisprendimą humaniškai elgtis. Pagrindinėje arba baigiamojoje pamokos dalyje mokytojai naudojo psichogimnastikos pratimus, vaidybinius ir judriuosius žaidimus bei ugdė vaikų humanišką elgesį.

Mokytojas, kūno kultūros pamokose dirbdamas su E grupės vaikais pagal mūsų parengtą jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymo(si) kūno kultūros pamokose programą, turėjo ne tik ugdyti *bendrosiose programose* numatytus vaikų mokėjimus ir įgūdžius, bet ir teikti vaikams žinių apie humanistines vertybes, skatinti vaikų humaniškus jausmus, formuoti vaikų apsisprendimą humaniškai elgtis, bet ir humanišką jų elgesį. Ugdant vaikų humaniškumą kūno kultūros pamokose siekta sudaryti humaniškas ugdymo(si) sąlygas, modeliuojant, analizuojant ir aptariant vaikų tarpusavio santykius, kūno kultūros pamokose integruojant humanistinių vertybių išsąmoninimą, humaniškų jausmų išgyvenimą bei humanišką elgesį, kai vaikai supažindinami su humanistinėmis vertybėmis (kognityvinis-prasminis komponentas), skatinami jų humaniški jausmai (emocinis-vertinamasis komponentas) ir formuojamas vaikų apsisprendimas humaniškai elgtis (konatyvusis arba potencialaus elgesio komponentas).

Kūno kultūros pamokose ugdant vaikų humaniškumą remtasi humanistinės ugdymo teorijos principais:

1. Kuriama saugi ugdymosi aplinka.
2. Puoselėjami humaniški ugdytojų ir vaikų tarpusavio santykiai, paremti abipuse pagarba, jautrumu, nuoširdumu ir pasitikėjimu, sujungiant pažintinius ir emocinius mokymo elementus.
3. Žinios siejamos su teigiamomis ugdytinių emocinėmis būsenomis.

4. Esant teigiamoms emocinėms būsenoms vaikai sėkmingai internalizuoja humanistines vertybes, išvelgia jų prasmę ir jas išgyvena, o tai pagreitina vertybių tapsmą motyvais, kurių pagrindu formuojasi vertybinės nuostatos ir humaniškas vaikų elgesys.

Kūno kultūros pamokų metu mokiniams parengiamojoje pamokos dalyje buvo perteikiama **žinių apie humanistines vertybes**, mokant vaikus įsivaizduoti save vienoje ar kitoje situacijoje, padedant ar užjaučiant kitą vaiką; pagrindinėje pamokos dalyje mintyse priimtus sprendimus vėliau realizuojant konkrečiais savo veiksmais: padėti ar paguosti kitą vaiką jam pargriuvus ar patyrus nesėkmę atliekant pratimą ar kitą mokytojo skirtą užduotį. Kuriant humaniškus vaikų ir mokytojų tarpusavio santykius buvo vadovaujamosi pagarbos, dėmesingumo, užuojautos, pagalbos, pasitikėjimo, teisingumo ir sąžiningumo vertybėmis. Kūno kultūros pamokų metu vaikams buvo pateikiama medžiaga, išryškinanti humanistines vertybes, mokinius supažindinanti su jautrumo, atvirumo, orumo ir atsakingumo sąvokomis ir jų apraiškų požymiais, o humaniškas vaikų elgesys buvo siejamas su žymių asmenybių darbais ir poelgiais - tai padėjo plėtoti mokinių humanistinių vertybių sistemą ir ugdyti jų humaniškumą. Vaikams buvo perteikiamos žinios apie humanistines vertybes, mokant vaikus įsivaizduoti save vienoje ar kitoje situacijoje, padedant ar užjaučiant kitą vaiką aiškinama, kad žmonės auga ir keičiasi skirtingai, kad kiti klasės vaikai gali būti fiziškai silpnesni ir lėtesni, todėl būtina tokiems vaikams padėti ir juos užjausti nesėkmės atveju. Vaikams buvo pasakojama apie jų išgyvenamus jausmus, teigiamas ir neigiamas emocijas bei konfliktų sprendimų būdus. Humanistinės vertybės, kurios formuojasi ugdytinių pažintinių procesų metu vertinant gaunamą informaciją, atsiskleidžia per vaikų humanistinių vertybių asmeninės bei socialinės prasmės suvokimą, sudarė humaniškumo kognityviojo-prasminio komponento turinį, kuris atliko pažintinę funkciją ir padėjo vaikams lengviau apsispręsti humaniškai elgtis. Vaikų humaniškumo kognityviojo-prasminio komponento turinį sudarė humanistinės vertybės, kurių pagrindu buvo vertinama informacija ir apsisprendžiama vienaip ar kitaip elgtis, todėl šių

humanistinių vertybių svarbumo pripažinimas ir jų socialinio bei asmeninio įprasminimo gilumas galėjo sąlygoti vaikų emocinius išgyvenimus ir jų pasirinkimą humaniškai elgtis. Vaikams priimant sprendimą buvo analizuojama informacija ir kuriami humaniško elgesio vaizdiniai, kurie buvo vaikų vertinami ir koreguojami, kol vaikai apsisprendavo humaniškai elgtis.

**Emociniai vaikų išgyvenimai**, kūno kultūros pamokose asmeniškai patiriant humanistines vertybes, palengvino mokytojo perteikiamų žinių apie humanistines vertybes įsisavinimą ir padėjo formuojantis vaikų vertybinėms nuostatoms. Vaikai kūno kultūros pamokose sėkmingai atlikę mokytojo skirtas ir jų gebėjimus atitinkančias užduotis ir iš kitų klasės vaikų sulaukę palaikymo ir pritarimo, labiau pasitikėjo savo jėgomis, aktyviau dalyvavo kūno kultūros pamokose ir patyrė teigiamų emocijų. Vaikai, kūno kultūros pamokose patirdami teigiamų emocijų, gerai sutardami su kitais klasės vaikais, mokėsi humaniškų tarpusavio santykių su kitais klasės vaikais ir ugdėsi humaniškumą. Kūno kultūros pamokose pateikus žinių apie humanistines vertybes, vaikai buvo mokomi jas pajaušti, išgyventi ir įprasminti bei jomis vadovaujantis priimti moralinius sprendimus.

Kūno kultūros pamokose vaikai mokytojų buvo nuolat stebimi, **koreguojamas netinkamas mokinių elgesys**, tai aptariant su kiekvienu vaiku individualiai. Vaikai buvo skatinami išsakyti savo nuomonę dėl netinkamo klasės draugo ar savo elgesio bei mokomi išklaudyti kitų klasės vaikų nuomonę. Vaikai, žaidimų metu kilus konfliktams, buvo mokomi tinkamai spręsti konfliktus, išklaudyti ir kitų klasės vaikų nuomonę, būti tolerantiškesniems, kai kada nusileisti, mokėti paguosti kitą vaiką, jei šis neatliko skirtos užduoties, paprašyti kito draugo pagalbos ar padėti jos prašančiam, suprasti, jei siūlomos pagalbos atsisakoma. Kūno kultūros pamokose įvairių žaidybinių situacijų metu mokytojui modeliuojant, t. y. kuriant konstruktyvias vaiko ir aplinkos socialines sąveikos sistemas, buvo sprendžiami humaniškumo ugdymo aktyvioje fizinėje veikloje uždaviniai. Mokytojai, kūno kultūros pamokose įgyvendindami mūsų parengtą programą ir stebėdami vaikų savarankišką darbą porose ar grupėse, turėjo galimybę fiksuoti naujai atsiskleidžiančius vaikų

charakterio bruožus ir vis dažniau pasireiškiantį jų humanišką elgesį su kitais klasės vaikais. Kūno kultūros pamokose buvo naudojami įvairūs pratimai ir žaidimai, kurių metu vaikai mokėsi jausti šalia esantį, įsivaizduoti, ką jaučia kitas vaikas, kuris patiria nesėkmę, kaip jaučiasi nuskriaustasis, mokėsi paguosti ir užjausti bei atpažinti kito vaiko nuotaiką iš jo laikysenos, elgesio ar žvilgsnio. Baigiamojoje pamokos dalyje mokytojai, aptardami kūno kultūros pamoką, pagirdavo vaikus ne tik už jų pasiekimus fizinėje veikloje, bet ir už vaikų mokėjimą užjausti ar padėti šalia esantiems klasės draugams, išklausti jų nuomonę ar už tinkamai išspręstas įvairių žaidybinių situacijų metu kilusias konfliktines situacijas, kurių metu buvo priimti sprendimai, tenkinantys abi konfliktavusias puses be abipusių įžeidinėjimų ar kitų netinkamo elgesio apraiškų. Vaikai, kūno kultūros pamokose patyrę teigiamų emocijų, iš kitų klasės draugų sulaukė palaikymo, pagalbos ir užuojautos, mokėsi jautrumo, orumo, atvirumo ir atsakingumo, gerai tarpusavyje sutarė ir jautėsi laimingi.

### **2.3. Anketinės apklausos metodika**

Anketine apklausa taikyta siekiant nustatyti jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo pokyčius, įvertinti mokinių ir mokytojų tarpusavio santykius kūno kultūros pamokose. Atliekami ilgalaikiai anketiniai tyrimai leidžia kaupti informaciją apie vykstančius pokyčius, jų priežastis bei tendencijas, įtraukiant specialiai suformuotus pedagoginius veiksnius, kurių įtakai įvertinti atliekami kartotiniai anketinės apklausos tyrimai. Šių tyrimų metu įvertinamas nepriklausomojo kintamojo poveikis priklausomajam kintamajam (Skernevičius, Raslanas, Dadelienė, 2004). Anketinės apklausos metodas numato duomenų rinkimą naudojant anketos blanką, kuriame suformuluoti ir tam tikra tvarka išdėstyti klausimai. Jais paprastai siekiama išsiaiškinti apklausiamojo nuomonę apie elgesio motyvus, vertybines orientacijas, kasdieninės veiklos veiksnius ir kt. (Luobikienė, 2007). Rengiant anketą vaikams, išlaikyta ta pati kaip ir mokytojams anketos sudarymo struktūra, tik pritaikytos pradinių klasių mokiniams suprantamos klausimų formuluotės.



Tiriamųjų imtis – atsitiktinė, t. y. visos mokyklos turėjo tam tikrą tikimybę, nelygią nuliui, patekti į šią imtį. Reprezentatyvioji imtis buvo formuojama atsitiktinės atrankos būdu, t. y. buvo sudarytas Klaipėdos miesto mokyklų sąrašas ir iš jo atsitiktine tvarka atrinkta kas trečia mokykla, E ir K grupės mokinių grupės. Anketinėje apklausoje be E ir K grupių vaikų dalyvavo ir daugiau jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų siekiant didesnio gautų rezultatų patikimumo tarp respondentų, kurie nedalyvavo ugdomajame eksperimente. Tyrimo metu dviejose Klaipėdos miesto mokyklose vykdyta vaikų ir mokytojų anoniminė anketinė apklausa. Vaikams (žr. 4 priedas) buvo pateiktos anketos, sudarytos iš 16 klausimų, mokytojams (žr. 5 priedas) anketos buvo sudarytos iš 9 klausimų su galimais atsakymų variantais.

Tyrimo imtis. Pirmojo tyrimo metu (2006 05 01–31) buvo išdalinta 163 anketos vaikams ir 20 anketų mokytojams bei paaiškinta, kaip jas pildyti. Iš visų pirmo tyrimo metu dalyvavusių 410 vaikų 47,8% buvo berniukai ir 52,2% mergaitės (81 E ir 82 K grupės vaikai). Antrojo tyrimo metu (2007 05 01–31) į anketose pateiktus klausimus atsakė 300 vaikų ir 20 mokytojų. Iš visų antro tyrimo metu dalyvavusių 300 vaikų buvo 50,0% berniukų ir 50,0% mergaičių (80 E ir 80 K grupės vaikai). Siekiant tyrimo duomenų patikimumo ir objektyvumo, anketos pildytos vadovaujant disertacinio darbo autoriui. Pirmojo tyrimo metu dalyvavo 81 E grupės ir 82 K grupės vaikai bei antrojo - 80 E grupės ir 80 K grupės vaikų. E ir K grupės tiriamųjų demografinės charakteristikos pateikiamos 1 lentelėje.

1 lentelė. E ir K grupės tiriamųjų pasiskirstymas pagal demografines charakteristikas

Demografiniai duomenys	Tiriamųjų pasiskirstymas	E grupė		K grupė	
		I tyrimas	II tyrimas	I tyrimas	II tyrimas
Amžius	7 m.	12	11	11	10
	8 m.	13	13	19	18
	9 m.	20	20	14	14
	10 m.	20	20	19	19
	11 m.	16	16	19	19
Klasė	I	19	18	19	18
	II	19	19	20	19
	III	19	19	20	20
	IV	24	24	23	23
Lytis	Berniukai	38	38	41	40
	Mergaitės	43	42	41	40
<b>Iš viso vaikų</b>		81	80	82	80

## 2.4. Mokinių humaniškumo požymių, teigiamų ir neigiamų išgyvenimų bei apsisprendimo tyrimo metodika

Tiriant buvo laikytasi nuostatos, kad vaikų humaniškumo kognityviojo-prasminio komponento turinį sudaro humanistinės vertybės, kurių pagrindu vertinama informacija ir apsisprendžiama vienaip ar kitaip elgtis. Manoma, kad kognityvusis-prasminis humaniškumo komponentas atsiskleidžia per respondentų atskirų humanistinių vertybių asmeninės ir socialinės prasmės suvokimą ir vertybių svarbumą jiems asmeniškai. Todėl tiriant vaikų humaniškumo kognityvųji-prasminį komponentą, buvo naudojamas humaniškumo apraiškų požymių aprašas sudarytas iš dvylikos humaniškumo apraiškų požymių: pagalba, užuojauta, dėmesingumas, nuoširdumas, tiesumas, pasitikėjimas, savigarba, pagarba, atlaidumas, sąžiningumas, pareigingumas, savanoriškumas, bei siekta išanalizuoti humaniškumo apraiškų požymių reikšmingumą (žr. 6 priedas I dalis).

Manyta, kad būtent šių humanistinių vertybių svarbumo pripažinimas ir jų socialinio bei asmeninio įprasminimo gilumas galėjo sąlygoti vaikų emocinius išgyvenimus ir jų pasirinkimą humaniškai elgtis.

Kadangi emocijos gali skatinti arba slopinti informacijos priėmimą, laikytasi nuostatos, kad vaikų humaniškumo emocinis-vertinamasis komponentas reiškia teigiamą arba neigiamą asmens emocinę reakciją į objekto vertinimą ir atspindi jo išgyvenamų emocijų asmeninį ir socialinį reikšmingumą, kaip jų kryptingumo išraišką. Tiriant vaikų humaniškumo emocinį-vertinamąjį komponentą, buvo vadovautasi B. Dodonovo (1978) emocinio išgyvenimo testu ir J. Haidto (2003) teigiamų emocijų išgyvenimo aprašu bei buvo sudarytas teigiamų (žr. 6 priedas II dalis) ir neigiamų išgyvenimų reikšmingumo aprašas iš dešimties teiginių (žr. 6 priedas III dalis), siekiant nustatyti teigiamų ir neigiamų dorovinių išgyvenimų poveikį ugdytinių elgesiui.

Humanistinių vertybių pripažinimas ir emociniai išgyvenimai sudaro prielaidas vaikams apsispręsti ir pasirinkti tinkamiausią poelgį, pabrėžiant laisvos valios ir sąmoningo apsisprendimo svarbą. Manyta, kad vaikų humaniškumo konatyvusis, arba potencialaus elgesio, komponentas išreiškia tam tikras vaikų parengties atitinkamai veikti tendencijas, pasireiškiančias jų sprendimais humaniškai elgtis. Tiriant vaikų humaniškumo konatyvųjį, arba potencialaus elgesio, komponentą buvo sudarytas respondentų apsisprendimo kūno kultūros pamokose šešiolikos teiginių aprašas (žr. 6 priedas IV dalis), kuris leido nustatyti apsisprendimų savarankiškumą ir sąmoningumą, kaip potencialaus elgesio pasirinkimo sąlygas.

## **2.5. Mokinių stebėjimo metodika**

Stebėjimo metodu buvo tiriamas pavienių vaikų ir visos klasės vaikų elgesys kūno kultūros pamokose. Atliekant vaikų stebėjimą kūno kultūros pamokose, iš anksto buvo sutarta su mokyklos administracija ir mokytoju dėl vaikų elgesio stebėjimo kūno kultūros pamokose. Stebint pavienių vaikų ir visos klasės vaikų elgesį kūno kultūros pamokose buvo atliekamas pasyvus stebėjimas, t. y. tyrėjui stengiantis kuo mažiau paveikti stebimųjų elgesį (Čekuolienė, 2008).

Siekiant užtikrinti renkamų stebėjimo duomenų patikimumą ir galimybę tokiomis pat sąlygomis vykdyti pakartotiną tyrimą, buvo iš anksto apibrėžtos standartizuotos stebimų vaikų elgesio formos – elgesio kodai (t. y. vieno elgesio atvejai), kurie buvo fiksuojami autorius, bei parengti vaiko (žr. 7 priedas) ir visos klasės (žr. 8 priedas) elgesio stebėjimo kūno kultūros pamokose keturiasdešimties elgesio kodų aprašai (kodavimo sistemos – elgesio formų katalogas).

Sisteminiu stebėjimo būdu, kai stebėjimo procedūros ir elgesio vertinimo skalės griežtai apibrėžtos naudojant uždarą stebėjimo sistemą, o tyrėjas orientuojasi į nedidelio elgesio apraiškų skaičių bei nekreipia dėmesio į kitą elgesį, buvo renkami jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų empiriniai tyrimo duomenys apie jų elgesį, kurio stabilumo vertinimo kriterijumi laikytas humaniško (arba nehumaniško) elgesio su kitais klasės vaikais dažnumas, o stebėjimo pabaigoje buvo tikrinamas stebėjimo rezultatų patikimumas.

Kadangi kūno kultūros pamokose stebint vaikų elgesį suvokiamų įvykių srautas labai intensyvus, buvo pasirinktas vaikų humaniško (arba nehumaniško) elgesio dažnumo fiksavimas per kūno kultūros pamoką, t. y. vaiko elgesio stebėjimo kūno kultūros pamokose lentelėje pažymint žymą atitinkamoje vietoje, kiek kartų per vieną pamoką vaikas pasielgė humaniškai (arba nehumaniškai). Autoriui kūno kultūros pamokų metu stebint vaikų elgesį buvo naudojamos rangavimo skalės bei turint stebėjimo aprašą (sudarytą iš keturiasdešimties elgesio kodų) vaikų elgesys buvo vertinamas per apibrėžtą įvykių imtį, t. y. iš anksto pasirinktos ir numatytos įvykių kategorijos (elgesio kodo) stebėjimas ir fiksavimas per tam tikrą stebėjimo laikotarpį (kūno kultūros pamoką). Stebimo vaiko elgesiui atitikus stebėjimo lentelėje pateiktus elgesio kodus ir kiekvieną kartą pasikartojus tokiam vaiko elgesiui, stebėjimo apraše buvo tai buvo pažymima. Jeigu stebimo vaiko elgesys (atitinkantis stebėjimo lentelėje pateiktus elgesio kodus) pasitaikydavo tik kartą, toks jo elgesys buvo laikomas nestabiliu. Jeigu toks stebimo vaiko elgesys per pamoką pasikartodavo du kartus, buvo laikomas stabiliu, jeigu tris ir daugiau kartų – labai stabiliu. Analogiškas elgesio vertinimas buvo

taikomas ir stebint visos klasės vaikų elgesį atliekant reikiamas žymas vaikų elgesio stebėjimo kūno kultūros pamokoje apraše.

Kūno kultūros pamokoje rengiantis stebėti kurio nors vieno vaiko elgesį (E arba K grupėje), buvo stengiamasi rinktis tokį vaiką, kuris iš visos imties neišsiskirtų nei per daug aktyviu, nei per daug pasyviu elgesiu, siekiant neiškraipyti gautų tyrimo rezultatų. Kūno kultūros pamokoje, įvairių žaidimų metu, stebint pasirinkto vieno vaiko elgesį, buvo stebimas ir fiksuojamas tik jo elgesys, nefiksuojant kitų įvykių, vykusių pamokos metu. Apie tai, kuris vaikas pamokoje yra stebimas, nei vaikas, nei mokytojas iš anksto nebuvo informuojamas, siekiant, kad stebimo vaiko elgesys jokių pašalinių dirgiklių nebūtų veikiamas (dėl perdėto mokytojo dėmesio stebimam vaikui). Stebint pasirinkto vaiko elgesį, iš anksto parengtame elgesio stebėjimo kūno kultūros pamokose apraše naudojant iš anksto sudarytas elgesio kodavimo sistemas (vaiko elgesio stebėjimo kūno kultūros pamokose lentelę), buvo pažymima apie pasikartojantį vaiko elgesį kūno kultūros pamokoje. Pamokoje stebint visos klasės vaikų elgesį (E arba K grupėje), buvo fiksuojami visi elgesio kodai iš anksto parengtame elgesio stebėjimo apraše, naudojant sudarytas elgesio kodavimo sistemas. Kūno kultūros pamokoje, įvairių žaidimų su kamuoliu metu, buvo stebimas vaikų, kurie valdė kamuolį ar perdavinėjo jį kitiems vaikams, elgesys. Jeigu žaidimų metu kuris nors iš vaikų netinkamai pasielgdavo arba pargriūdavo, buvo stebimas ir fiksuojamas su šiais įvykiais susijęs kitų klasės vaikų elgesys.

Renkant pavienių vaikų empirinius tyrimo duomenis apie jų elgesį kūno kultūros pamokose, pirmojo tyrimo metu buvo stebėti 24 E grupės ir 23 K grupės vaikai, antrojo tyrimo metu buvo stebėti 24 E grupės ir 22 K grupės vaikai, per pamoką stebint vieną, atsitiktinai pasirinktą E arba K grupės vaiką. Renkant visos klasės vaikų empirinius tyrimo duomenis apie jų elgesį kūno kultūros pamokose tiek pirmojo, tiek ir antrojo tyrimo metu buvo stebimas keturių E grupės ir keturių K grupės klasių vaikų elgesys, per pamoką stebint vienos klasės visų vaikų elgesį.

## 2.6. Statistinės empirinių duomenų analizės metodika

Anketinės apklausos, humaniško apiraiškų požymių, teigiamų ir neigiamų išgyvenimų bei apsisprendimo reikšmingumo apraškų stebėjimo rezultatai buvo apdoroti kokybiškai (atvejų skaičius ir procentai). Atlikta gautų duomenų koreliacinė analizė. Tarpusavio ryšiui nustatyti buvo skaičiuojama Spirmen'o koreliacija, nes abu kintamieji buvo išreikšti rangais. Vertinant standartinių dydžių kitimo patikimumą toje pačioje grupėje skaičiuotas priklausomųjų imčių chi – kvadratas ( $\chi^2$ ), kuris gali būti taikomas, kai duomenys pateikti neparametriniais vienetais. Ugdomojo eksperimento pirmojo ir antrojo tyrimo metu gautų duomenų skirtumų tarp grupių patikimumui nustatyti buvo taikytas Mann'o ir Whitney (U) testas nepriklausomoms imtims ir Wilcoxon'o testas susietosioms imtims, kurių duomenys išreikšti rangais. Statistinė empirinių duomenų analizė atlikta naudojant SPSS 10.0 kompiuterinės duomenų apdoravimo programą.

2 lentelė. Statistinių duomenų patikimumo lygmenys (pagal Vaišvilą, 1974)

<i>p</i>	<i>Interpretavimas</i>
$p > 0,05$	skirtumas statistiškai nepatikimas
$p < 0,05$	skirtumas statistiškai patikimas
$p < 0,01$	skirtumas labai patikimas
$p < 0,001$	skirtumas ypač patikimas

3 lentelė. Koreliacijos įvertinimo skalė (pagal Bitiną, 1998)

<i>r</i>	<i>Interpretavimas</i>
0	ryšys neegzistuoja
$0 < r < 0,3$	silpnas tiesioginis ryšys
$0,3 < r < 0,6$	vidutinis tiesioginis ryšys
$0,6 < r < 1$	stiprus tiesioginis ryšys
1	idealus tiesioginis ryšys
-1	idealus atvirkštinis ryšys
$-1 < r < -0,65$	stiprus atvirkštinis ryšys
$-0,6 < r < -0,3$	vidutinis atvirkštinis ryšys
$-0,3 < r < 0$	silpnas atvirkštinis ryšys

### **3. JAUNESNIOJO MOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ HUMANIŠKUMO UGDYMO KŪNO KULTŪROS PAMOKOSE PRIELAIDOS**

#### **3.1. KONSTATUOJAMOJO TYRIMO REZULTATAI**

##### **3.1.1. Vaikų nuomonė apie tarpusavio santykius kūno kultūros pamokose**

Siekiant išsiaiškinti jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų ir jų mokytojų nuomonę apie tarpusavio santykius kūno kultūros pamokose buvo atliktas konstatuojamasis tyrimas, kaip svarbiam mokymo(si) procesą humanizuojančiam veiksmui nustatyti.

75,3% jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų nurodė, kad jiems patiko lankyti kūno kultūros pamokas, o 57,3% respondentų jos buvo įdomios. Nustatyta, kad vaikų noras lankyti kūno kultūros pamokas statistiškai reikšmingai ( $p < 0,05$ ) koreliuoja su vaikų nuotaika. Vaikai noriai lankydami kūno kultūros pamokas ir būdami geros nuotaikos gerai sutarė su kitais klasės vaikais. Tyrimo metu nustatyta, jog statistiškai labiau mergaitės nei berniukai mėgo kūno kultūros pamokas, kadangi pamokas vedė jautrus ir geras mokytojas ( $\chi^2 = 16,472$ ;  $p = 0,000$ ) bei kūno kultūros pamokose jos buvo geros nuotaikos. Tačiau 8,4% respondentų kūno kultūros pamokos nepatiko dėl kitų klasės vaikų įžeidinėjimų ir patyčių, todėl 30,0% respondentų kūno kultūros pamokų metu buvo blogos nuotaikos.

Kūno kultūros pamokose bendraujant su kitais klasės draugais 38,8% vaikų trūko jaurumo, 29,1% - atvirumo, 18,9% - orumo, 10,0% - atsakingumo ir 3,2% vaikų trūko kitų humanistinių vertybių. Septynerių – aštuonerių metų vaikai kūno kultūros pamokose statistiškai dažniau pasigedo jautrumo ir atvirumo su klasės draugais nei devynerių – dešimties metų mokiniai. Kūno kultūros pamokose, vaikams bendraujant su kitais klasės vaikais, jautrumo trūko tiek berniukams (40,2%), tiek ir mergaitėms (37,4%), o atvirumo labiau pasigedo mergaitės (34,8%), todėl galima teigti, kad kūno kultūros

pamokose egzistuoja vaikų jautrumo ir atvirumo tarpusavio santykiuose problema.

32,6% norėjo, kad mokytojas kūno kultūros pamokų metu su jais dažniau bendrautų ir skirtų daugiau dėmesio. Statistiškai reikšmingai dažniau septynerių – aštuonerių metų vaikai norėjo, kad mokytojas su jais bendrautų ir daugiau skirtų dėmesio ( $\chi^2=14,530$ ;  $p=0,024$ ) nei devynerių – dešimties metų vaikai. Tyrimo metu nustatyta, kad 31,1% vaikų kūno kultūros pamokose bendraudami su mokytojais pasigedo jautrumo, 29,8% - atvirumo, 20,6% - orumo, 11,5% - atsakingumo ir 7,0% respondentų trūko kitų humanistinių vertybių.

*Tyrimo metu nustatyta, kad kūno kultūros pamokose egzistuoja vaikų jautrumo ir atvirumo tarpusavio santykiuose problema. Kūno kultūros pamokose bendraujant su kitais klasės draugais 38,8% vaikų trūko jaurumo, 29,1% - atvirumo, 18,9% - orumo, 10,0% - atsakingumo ir 3,2% vaikų trūko kitų humanistinių vertybių. Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikai pageidavo, kad mokytojai kūno kultūros pamokose dažniau su jais bendrautų ir daugiau skirtų dėmesio. Labiau mokytojų skiriamo dėmesio pasigedo mergaitės nei berniukai. Vaikų santykiuose su mokytojais kūno kultūros pamokose 31,1% vaikų pasigedo jautrumo, 29,8% - atvirumo, 20,6% - orumo, 11,5% - atsakingumo ir 7,0% respondentų trūko kitų humanistinių vertybių.*

### **3.1.2. Mokytojų nuomonė apie jų santykius su vaikais kūno kultūros pamokose**

Kūno kultūros pamokos tikslai ir uždaviniai realizuojami remiantis didaktinėmis nuostatomis dėl kūno kultūros mokymo turinio ir metodikos. Tačiau kūno kultūros mokymo(si) procesui turi įtakos ne tik mokymo turinys ir mokymo metodika, bet ir humaniški vaikų ir mokytojų tarpusavio santykiai.

95,5% mokytojų nuomone, vaikai kūno kultūros pamokas lankė noriai ir 86,4% mokytojų nurodė, kad vaikai kūno kultūros pamokose visada buvo geros nuotaikos. Nors jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų fizinį ugdymą vertėtų grįsti tarpusavio pasitikėjimu ir



geranoriškumu, tačiau tik 35,0% mokytojų vaikams kūno kultūros pamokose sudarė galimybę išsakyti savo nuomonę.

Apklausoje dalyvavusių mokytojų nuomone, vaikų tarpusavio santykiuose su kitais klasės draugais kūno kultūros pamokose trūko jautrumo 39,5%, atvirumo 15,0%, orumo 33,5% ir 12,0% trūko kitų humanistinių vertybių. Statistiškai dažniau vyresnio amžiaus mokytojų, lyginant su jaunesnio amžiaus mokytojais, buvo linkusių manyti, kad vaikų tarpusavio santykiuose kūno kultūros pamokose trūko atvirumo ( $\chi^2=8,133$ ;  $p=0,043$ ). Apie 40,0% tiek jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų, tiek ir mokytojų nurodė, kad vaikams bendraujant tarpusavyje kūno kultūros pamokose santykiuose trūko jautrumo, tačiau mokytojų ir vaikų nuomonės dėl vaikų tarpusavio santykių atvirumo ( $\chi^2=4,111$ ;  $p=0,043$ ) ir orumo ( $\chi^2=8,414$ ;  $p=0,004$ ) išsiskyrė, mokytojai nurodė, kad mažiau vaikų pasigedo atvirumo ir daugiau - kitų klasės vaikų orumo.

Dauguma mokytojų kūno kultūros pamokose atsižvelgė į vaikų fizinį parengtumą ir vaikus vertino pagal jų gebėjimus. 30 - 40 metų mokytojai dažniau atsižvelgė į vaikų fizinį parengtumą nei vyresnio amžiaus jų kolegos. Mokytojų gebėjimas atsižvelgti į vaiko fizinį parengtumą kūno kultūros pamokose statistiškai reikšmingai ( $p<0,05$ ) koreliuoja su vaiko nuotaika kūno kultūros pamokose. Mokytojai, atsižvelgdami į vaikų fizinį parengtumą ir kūno kultūros pamokų metu skirdami vaikams jų gebėjimus atitinkančias užduotis, skatino vaikus lankyti kūno kultūros pamokas ir sudarė sąlygas vaikams patirti teigiamų emocijų pamokų metu.

*Tyrime dalyvavę mokytojai nurodė, kad kūno kultūros pamokose vaikų tarpusavio santykiuose su kitais klasės draugais 39,5% vaikams labiausiai trūko jautrumo ir 33,5% - orumo. Dauguma mokytojų kūno kultūros pamokose vertino vaikus atsižvelgdami į jų fizinį parengtumą, o atsižvelgdami į vaikų fizinį parengtumą ir kūno kultūros pamokose skirdami vaikams jų gebėjimus atitinkančias užduotis, skatino vaikus lankyti kūno kultūros pamokas ir sudarė sąlygas kūno kultūros pamokų metu vaikams patirti teigiamų emocijų.*

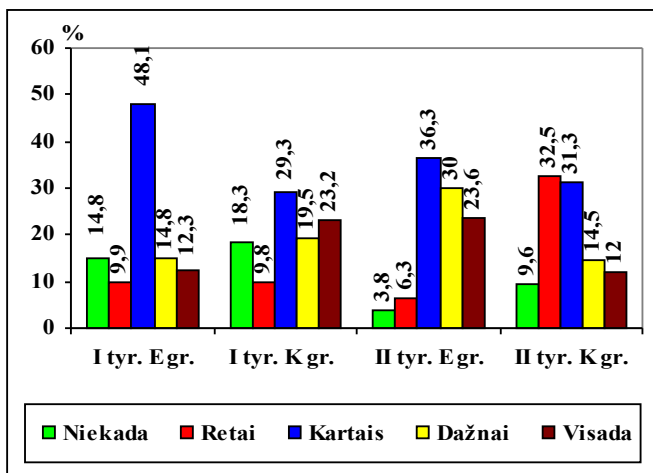
*Atlikus konstatuojamąjį tyrimą paaiškėjo, kad kūno kultūros pamokose egzistuoja tiek jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų, tiek*

*ir mokytojų bei jų auklėtinių tarpusavio santykių problema. Remiantis gautais konstatuojamojo tyrimo rezultatais buvo nustatytas jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymo kūno kultūros pamokose poreikis, todėl buvo parengta jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymo(si) kūno kultūros pamokose programa siekiant pagerinti esamą situaciją, kad pradinių klasių mokytojai, naudodamiesi mūsų parengta programa kūno kultūros pamokose, galėtų sėkmingai ugdyti vaikų humaniškumą ir kurti saugią ugdymosi aplinką.*

## **3.2. UGDOMOJO EKSPERIMENTO REZULTATAI**

### **3.2.1. Vaikų tarpusavio santykiai kūno kultūros pamokose ir jų pokyčiai**

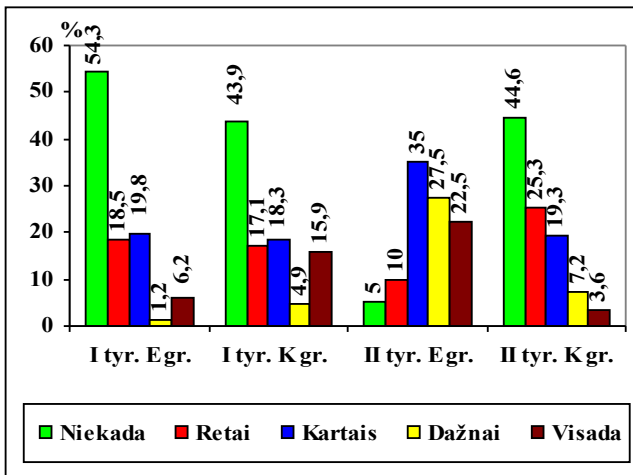
Prieš ugdomąjį eksperimentą buvo parengta jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymo(si) kūno kultūros pamokose programa ir naudota ugdant E grupės vaikus kūno kultūros pamokose kartu su *bendrosiomis programomis*. Ugdomojo eksperimento metu buvo tirti vaikų tarpusavio santykiai ir jų įtaka vaikų humaniškumo kaitai kūno kultūros pamokose. Po ugdomojo eksperimento padaugėjo E grupės vaikų, kurie visada stengėsi pradžiuginti savo klasės draugą (pokytis 11,3%,  $Z=-3,68$ ;  $p<0,001$ ). 23,6% E grupės ir tik 12,0% K grupės vaikų po metų visada stengėsi pradžiuginti savo klasės draugą, kai jis buvo liūdnas (6 pav.). Tarp E grupės vaikų pirmojo ir antrojo tyrimo rezultatų buvo nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas ( $p<0,000$ ), todėl galime teigti, kad E grupės vaikai po ugdomojo eksperimento tapo jautresni savo klasės draugams, dažniau juos pradžiugindami nei K grupės vaikai.



6 pav. Vaikų pastangų dažnumo stengiantis pradžiuginti savo klasės draugą kūno kultūros pamokose, kai jis yra liūdnas, pokyčiai

Analizuojant visų tyrime dalyvavusių vaikų rezultatus nustatyta, kad ir po metų vaikų tarpusavio santykiai mažai tepasikeitė, kaip ir K vaikų grupėje, kur vaikų tarpusavio santykiuose trūko humaniškumo. Siekdami atskleisti, ar eksperimentinės humaniškumo ugdymo programos taikymas kūno kultūros pamokose turėjo įtakos vaikų humaniškumui, ieškojome statistiškai patikimų ryšių tarp vaikų tarpusavio santykių ir humaniškumo apraiškų. Tyrimo metu tarp vaikų liūdnos nuotaikos kūno kultūros pamokose ir kitų klasės draugų pagalbos ( $p < 0,01$ ) ir paguodos ( $p < 0,01$ ), buvo nustatytas vidutinis tiesioginis ryšys. Todėl galime teigti, kad vaikai, kurie kūno kultūros pamokose kitus klasės draugus paguodė ir padėjo, mokėsi jautrumo ir atvirumo bei ugdėsi humaniškumą. Tačiau tarp vaikų pastangų stengiantis pradžiuginti savo klasės draugus kūno kultūros pamokose, kai jie yra liūdni, ir tarp vaikų, kurie kitus klasės vaikus apgaudinėja ir veidmainiauja, prieš juos giriasi ar jiems primena ankstesnes nesėkmes – koreliacinių ryšių nerasta ( $p > 0,05$ ).

Po metų pastebimai padaugėjo E grupės vaikų, kurie dažnai ir visada paguosdavo savo klasės draugus (pokytis 16,3%,  $Z=-6,248$ ;  $p<0,001$ ). 22,5% E grupės ir tik 3,6% K grupės vaikų kūno kultūros pamokose visada paguosdavo savo klasės draugus, kai jiems nepavykdavo atlikti pratimo ar užduoties (7 pav.). Todėl galime teigti, kad E grupės vaikai tapo jautresni savo klasės draugams, dažniau nei K grupės vaikai juos paguosdami. Buvo nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp E ir K grupės vaikų rezultatų visada paguodžiant savo klasės draugus (pokytis 12,3%,  $Z=-7,293$ ;  $p<0,001$ ). Lyginant E grupės vaikų pirmojo ir antrojo tyrimo duomenis buvo nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas vaikams stengiantis paguosti savo klasės draugus, kai jiems nepavykdavo atlikti pratimo ar užduoties ( $p<0,000$ ).



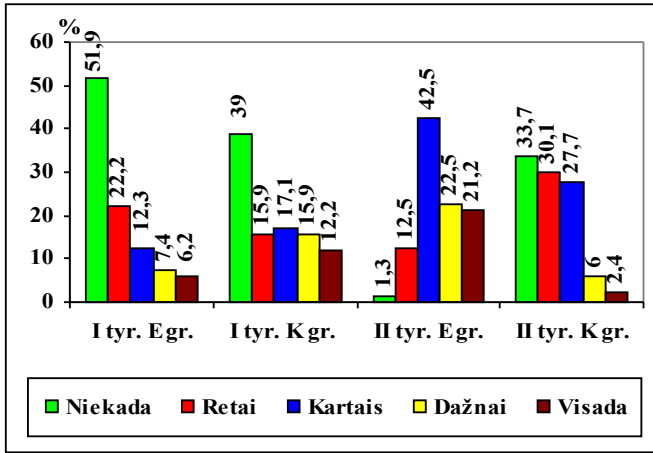
7 pav. Vaikų pastangų dažnumo stengiantis paguosti savo klasės draugus kūno kultūros pamokose, kai jiems nepavyksta atlikti pratimo ar užduoties, pokyčiai

Analizuojant visų tyrime dalyvavusių vaikų rezultatus buvo nustatyta, kad dauguma klasės vaikų nepaguodė savo klasės draugų,

tačiau sumažėjo vaikų, kurie buvo abejingi kitų nesėkmėms ir juos stengėsi paguosti.

Tačiau analizuojant K grupės vaikų pirmojo ir antrojo tyrimo duomenis statistiškai reikšmingo skirtumo nebuvo rasta, todėl galima teigti, kad dauguma K grupės vaikų nesistengė užjausti savo klasės draugų bei buvo abejingi jų nesėkmėms. Tyrimo metu tarp vaikų pastangų kūno kultūros pamokose paguosti savo klasės draugus jiems nepavykus atlikti pratimo ar užduoties ir kitų klasės draugų pagalbos ( $p < 0,01$ ) buvo nustatytas vidutinis tiesioginis ryšys. Klasės draugai kūno kultūros pamokose paguosdami patyrusius nesėkmę ir jiems padėdami savo pavyzdžiu mokė kitus klasės vaikus jautrumo ir atvirumo bei ugdė jų humaniškumą. Tačiau tarp vaikų pastangų stengiantis paguosti savo klasės draugus jiems nepavykus atlikti pratimo ir tarp vaikų, kurie kitus klasės vaikus skriaudžia, apgaudinėja ir veidmainiauja, prieš juos giriasi ar jiems primena ankstesnes nesėkmes – koreliacinių ryšių nerasta ( $p > 0,05$ ).

Pastebimai sumažėjo E grupės vaikų, kurie niekada nepadėjo savo klasės draugams, ir padaugėjo vaikų, kurie padėjo savo draugams visada (pokytis 50,6%,  $Z = -6,423$ ;  $p < 0,001$ ). 21,2% E grupės ir 2,4% K grupės vaikų visada padėjo savo klasės draugams, kai jiems nepavykdavo atlikti pratimo ar užduoties (8 pav.), bei buvo nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp E ir K grupių vaikų rezultatų (pokytis 45,3%,  $Z = -7,197$ ;  $p < 0,001$ ). Todėl galime teigti, jog E grupės vaikai po metų tapo jautresni savo klasės draugams, nes dažniau jiems padėdavo nepavykus atlikti pratimo ar užduoties, nei K grupės vaikai. Nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp E grupės vaikų pirmojo ir antrojo tyrimo rezultatų vaikams kūno kultūros pamokose padedant savo klasės draugams, kai jiems nepavykdavo atlikti pratimo ar užduoties ( $p < 0,001$ ).



8 pav. Vaikų pastangų dažnumo stengiantis padėti savo klasės draugams kūno kultūros pamokose, kai jiems nepavyksta atlikti pratimo ar užduoties, pokyčiai

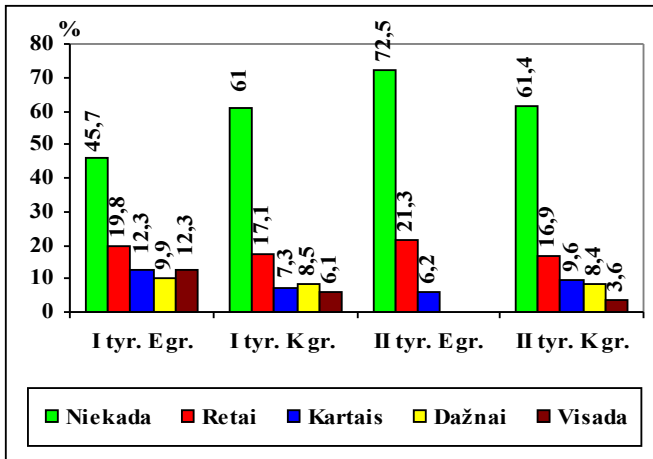
Analizuojant visų tyrime dalyvavusių vaikų rezultatus nustatyta, kad po metų kiek sumažėjo vaikų, kurie kūno kultūros pamokose niekada nepadėdavo savo klasės draugams, tačiau, kaip ir K grupėje, tarp pirmojo ir antrojo tyrimo rezultatų statistiškai reikšmingo skirtumo nebuvo nustatyta. Tarp vaikų pastangų kūno kultūros pamokose padėti savo klasės draugams, neatlikusiems pratimo ar užduoties, ir kitų klasės vaikų gebėjimo pagirti už pasiekimus, dalintis džiaugsmu ir liūdesiu buvo nustatytas ( $p < 0,01$ ) vidutinis tiesioginis ryšys. Todėl galime teigti, kad vaikai, kūno kultūros pamokose padėdami patyrusiems nesėkmę klasės vaikams ir pagirdami už pasiekimus, mokė kitus vaikus jautrumo ir atvirumo bei ugdė jų humaniškumą. Tačiau tarp vaikų pastangų stengiantis padėti savo klasės draugams nepavykus atlikti pratimo ar užduoties ir tarp vaikų, kurie kitus klasės vaikus apgaudinėja ir veidmainiauja, prieš juos giriasi ar jiems primena ankstesnes nesėkmes – koreliacinių ryšių nerasta ( $p > 0,05$ ).

Pirmojo tyrimo metu 12,3% E grupės vaikų savo klasės draugus, nepavykus atlikti pratimo ar užduoties, visada skriaudė ir įžeidinėjo.

Tarp vaikų skriaudos ir ižeidinėjimų kūno kultūros pamokose, kai klasės draugams nepavykdavo atlikti pratimo ar užduoties, ir kitų klasės vaikų apgaudinėjimo ir veidmainiavimo ( $p < 0,01$ ) bei gyrimosi prieš kitus klasės draugus ( $p < 0,01$ ) buvo nustatytas vidutinis ir silpnas tiesioginis ryšys. Vaikai, kurie kūno kultūros pamokose skriaudė, ižeidinėjo ir gyrėsi prieš kitus klasės vaikus, nesimokė jautrumo ir orumo bei tokiu būdu negalėjo ugdytis humaniškumo. Tarp vaikų skriaudos ir ižeidinėjimų kūno kultūros pamokose, kai klasės draugams nepavyksta atlikti pratimo ar užduoties, ir tarp vaikų bei mokytojo(s) paguodos nepavykus atlikti pratimo ar užduoties bei pagalbos koreliacinių ryšių nerasta ( $p > 0,05$ ).

Tačiau antro tyrimo metu nustatyta, kad tikslingai ugdant jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumą, galima pasiekti teigiamų rezultatų. Eksperimento metu, vaikus papildomai ugdant pagal mūsų parengtą humaniškumo ugdymo(si) programą, E grupėje neliko vaikų, kurie kūno kultūros pamokose būtų skriaudę ar ižeidinęję klasės draugus, jiems neatlikus pratimo ar užduoties. Po ugdomojo eksperimento pastebimai padaugėjo E grupės vaikų, kurie kūno kultūros pamokose savo klasės draugų niekada neskriaudė ir neižeidinėjo. Antrojo tyrimo metu 72,5% E grupės ir 61,4% K grupės vaikų pamokose savo klasės draugų niekada neskriaudė ir neižeidinėjo, kai šiems nepavykdavo atlikti pratimo ar užduoties (9 pav.), buvo nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp E ir K grupės vaikų tyrimo rezultatų (pokytis 26,4%,  $Z = -2,033$ ;  $p < 0,05$ ). Todėl galime teigti, kad E grupės vaikai tapo jautresni savo klasės draugams nei K grupės vaikai, kurių rezultatai pakito labai nežymiai.

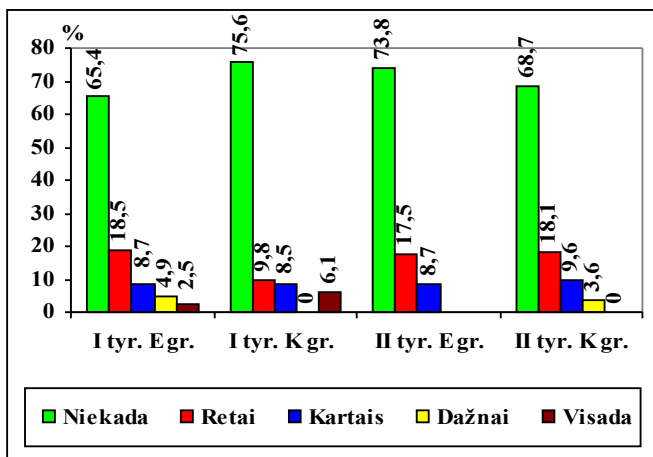
Analizuojant E grupės vaikų tyrimo rezultatus nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp pirmojo ir antrojo tyrimo duomenų dėl vaikų elgesio kūno kultūros pamokose savo klasės draugų atžvilgiu, kai nepavykdavo atlikti pratimo ar užduoties (pokytis 26,8%,  $Z = -4,818$ ;  $p < 0,001$ ). Aptariant visų tyrime dalyvavusių vaikų rezultatus paaiškėjo, kad po metų vaikų tarpusavio santykiuose atsirado daugiau humaniškumo, tačiau lyginant K grupės vaikų pirmojo ir antrojo tyrimo rezultatus statistiškai reikšmingo skirtumo nebuvo nustatyta.



9 pav. Vaikų pastangų dažnumo neskriausti ir neižeidinėti savo klasės draugų kūno kultūros pamokose, kai jiems nepavyksta atlikti pratimo ar užduoties, pokyčiai

E grupės vaikai po metų kūno kultūros pamokose tapo humaniškesni savo klasės draugams - jų neižeidinėdavo ir nesityčiodavo dėl patirtų nesėkmių. E vaikai, kūno kultūros pamokose ugdydamiesi humaniškoje ir saugioje aplinkoje, palaikomi klasės draugų ir mokytojų gerai jautėsi bei nebijojo galimų nesėkmių ir žeidinėjimų. 73,8% E grupės ir 68,7% K grupės vaikų savo klasės draugų kūno kultūros pamokose niekada neapgaujinėjo ir neveidmainiavo (10 pav.). Antrojo tyrimo metu nustatyta, kad padaugėjo E grupės vaikų, kurie savo klasės draugų kūno kultūros pamokose niekada neapgaujinėjo ir neveidmainiavo, buvo nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas (pokytis 8,4%,  $Z=-1,995$ ;  $p<0,046$ ). E grupės vaikai, bendraudami su klasės draugais, dažniau elgėsi oriai, neapgaujinėjo ir neveidmainiavo nei K grupės vaikai, tačiau statistiškai reikšmingo skirtumo tarp E ir K grupės vaikų rezultatų nebuvo nustatyta.



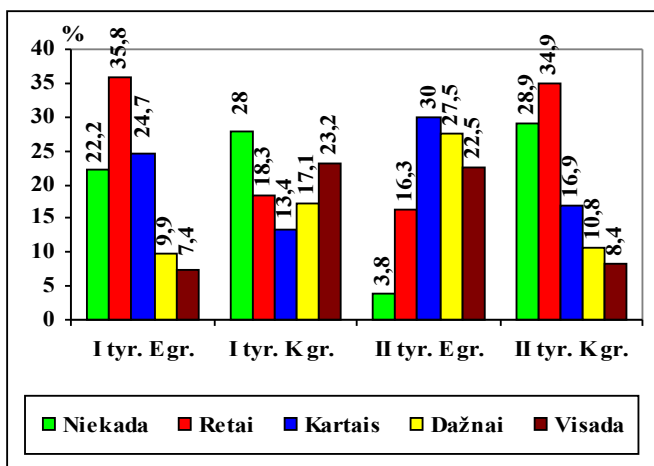


10 pav. Vaikų gebėjimo savo klasės draugų kūno kultūros pamokose neapgaužinėti ir neveidmainiauti pokyčiai

Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikai kūno kultūros pamokose neapgaužinėdami ir neveidmainiaudami, dalindamiesi savo jausmais gerai sutarė su savo klasės draugais ir humaniškai su jais elgėsi. Tarp vaikų gebėjimo kūno kultūros pamokose savo klasės draugų neapgaužinėti ir neveidmainiauti ir kitų klasės vaikų pastangų nesigirti ( $p < 0,01$ ) ir nepriminti anksčiau patirtų nesėkmių ( $p < 0,01$ ) nustatytas vidutinis ir silpnas tiesioginis ryšys. Vaikai, kurie kūno kultūros pamokose savo klasės draugų neapgaužinėjo, neveidmainiavo ir nepriminė ankstesnių jų nesėkmių, mokėsi jautrumo ir dažniau elgėsi humaniškai. Tačiau tarp vaikų gebėjimo kūno kultūros pamokose savo klasės draugų neapgaužinėti ir neveidmainiauti ir klasės draugų pastangų kitus klasės vaikus pradžiuginti, kai jie yra liūdni, klasės draugų, kurie kūno kultūros pamokose kitus vaikus paguodžia, kai jiems nepavyksta atlikti pratimo ar užduoties, tarp klasės draugų, kurie kūno kultūros pamokose vaikams padeda, kai jiems nepavyksta atlikti pratimo ar užduoties bei klasės draugų pagyrimo už jų pasiekimus kūno kultūros pamokose, tarp mokytojų kūno kultūros pamokose neišklausymo vaikų nuomonės, mokytojų gebėjimo pastebėti vaikų

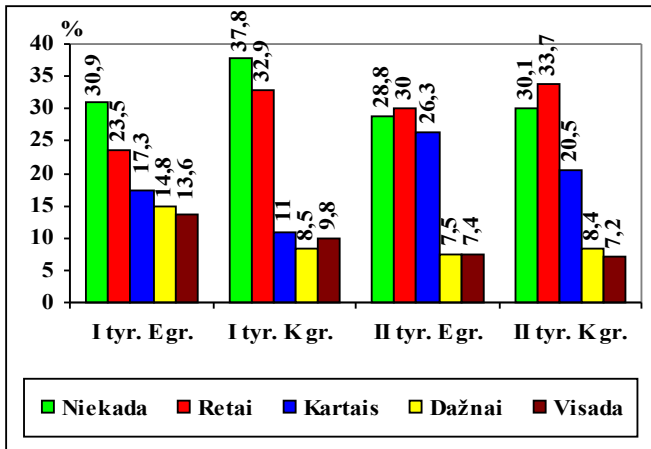
blogą nuotaiką ir juos užkalbinti, mokytojų gebėjimo paguosti, kai vaikams nepavyksta atlikti pratimo ar kitos užduoties, padėti, kai jiems kas nors nesiseka, nepagirti už auklėtinių pasiekimus kūno kultūros pamokose koreliacinių ryšių nerasta ( $p > 0,05$ ).

Antrojo tyrimo metu nustatyta, kad žymiai sumažėjo E grupės vaikų, kurie niekada nepagyre savo klasės draugų, ir padaugėjo vaikų, kurie klasės draugus pagyre visada (pokytis 18,4%,  $Z = -5,3$ ;  $p < 0,001$ ). 22,5% E grupės ir tik 8,4% K grupės vaikų savo klasės draugus už pasiekimus kūno kultūros pamokose pagyre visada (11 pav.), tarp E ir K grupės vaikų rezultatų nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas (pokytis 14,8%,  $Z = -5,64$ ;  $p < 0,001$ ). Todėl galime teigti, kad E grupės vaikai tapo jautresni savo klasės draugams nei K grupės vaikai. Lyginant E grupės vaikų pirmojo ir antrojo tyrimo rezultatus nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas ( $p < 0,001$ ). Analizuojant visų tyrime dalyvavusių vaikų rezultatus esminių skirtumų nuo pirmojo tyrimo nenustatyta, tačiau paaiškėjo, kad sumažėjo vaikų, kurie savo klasės draugų niekada nepagyre už pasiekimus kūno kultūros pamokose, ir padaugėjo vaikų, kurie savo klasės draugus pagiria tik kartais.



11 pav. Vaikų gebėjimo dažnumo pagirti savo klasės draugus už pasiekimus kūno kultūros pamokose pokyčiai

Po metų pastebimai sumažėjo K grupės vaikų, kurie visada pagyrė savo klasės draugus už pasiekimus kūno kultūros pamokose, - buvo nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas (pokytis 14,8%,  $Z=-2,7$ ;  $p<0,05$ ). Tačiau tarp vaikų pastangų pagirti klasės draugus už pasiekimus kūno kultūros pamokose ir tarp vaikų, kurie prieš kitus vaikus giriasi ir primena ankstesnes jų nesėkmes, koreliacinių ryšių nerasta ( $p>0,05$ ).



12 pav. Vaikų gebėjimo dažnumo nesigirti prieš savo klasės draugus kūno kultūros pamokose pokyčiai

Antrojo tyrimo metu 28,8% E grupės ir 30,1% K grupės vaikų kūno kultūros pamokose niekada nesigyrė prieš savo klasės draugus (12 pav.), tačiau statistiškai reikšmingo skirtumo tarp E ir K grupės rezultatų nebuvo rasta. Vaikai, kūno kultūros pamokose nesigirdami prieš savo klasės draugus, mokėsi orumo ir savigarbos. Lyginant vaikų gebėjimo dažnumo nesigirti prieš savo klasės draugus pirmojo ir antrojo tyrimo duomenis, nustatyta, kad statistiškai reikšmingo skirtumo nei tarp E grupės, nei tarp K grupės vaikų nebuvo rasta. Tarp vaikų gyrimosi kūno kultūros pamokose prieš savo klasės draugus ir kitų klasės vaikų ankstesnių nesėkmių priminimo ( $r=0,306$ ,  $p<0,01$ ) buvo nustatytas vidutinis tiesioginis ryšys. Vaikai, kurie kūno kultūros

pamokose gyrėsi prieš savo klasės draugus ir priminė ankstesnes jų nesėkmes, elgėsi kitų klasės vaikų atžvilgiu nedraugiškai bei tokiu būdu nesiugdė orumo ir humaniškumo.

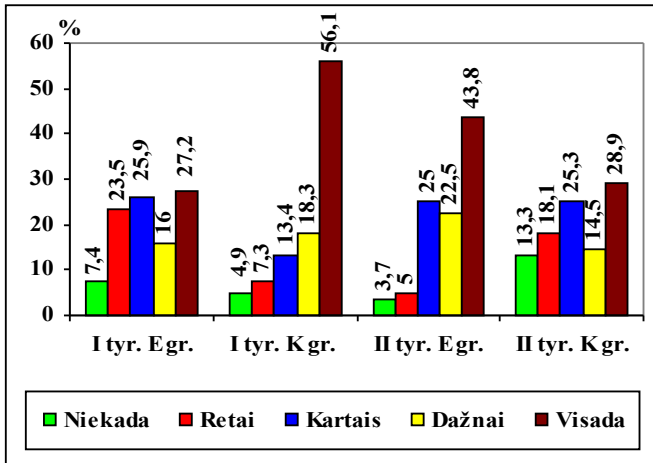
Nustatyta, kad antrojo tyrimo metu nežymiai padaugėjo E grupės vaikų, kurie savo klasės draugams niekada nepriminė ankstesnių jų nesėkmių. 63,8% E grupės ir 67,5% K grupės vaikų savo klasės draugams kūno kultūros pamokose niekada nepriminė ankstesnių jų nesėkmių, tačiau statistiškai reikšmingo skirtumo tarp E ir K grupės vaikų rezultatų nebuvo rasta. Lyginant vaikų gebėjimą nepriminti draugams ankstesnių jų nesėkmių pirmojo ir antrojo tyrimų duomenis, statistiškai reikšmingo skirtumo nei tarp E grupės, nei tarp K grupės vaikų tyrimo rezultatų nebuvo rasta. Tai, kad vaikai neprimena savo klasės draugams ankstesnių jų nesėkmių, rodo jų jautrumą ir pasirengimą humaniškai elgtis. Analizuojant visų tyrime dalyvavusių vaikų rezultatus esminių skirtumų nuo pirmojo tyrimo t. p. nebuvo nenustatyta, tačiau paaiškėjo, kad padaugėjo vaikų, kurie kūno kultūros pamokose savo klasės draugams niekada nepriminė ankstesnių jų nesėkmių, oriai ir humaniškai su jais elgėsi. Tarp vaikų, kūno kultūros pamokose savo klasės draugams priminusių ankstesnes nesėkmes, ir kitų klasės draugų skriaudų ir įžeidinėjimų ( $p < 0,01$ ) nustatytas silpnas tiesioginis ryšys. Vaikai kūno kultūros pamokose primindami kitiems klasės draugams ankstesnes jų nesėkmes, skriausdami ir juos įžeidinėdami elgėsi nehumaniškai ir tokiu savo elgesiu nemokė kitų klasės vaikų humaniško elgesio. Tačiau tarp vaikų, kūno kultūros pamokose savo klasės draugams priminusių ankstesnes nesėkmes, ir tarp vaikų, kurie prieš kitus vaikus giriasi ir primena ankstesnes jų nesėkmes, koreliacinių ryšių nerasta ( $p > 0,05$ ).

*Apibendrinant jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų tarpusavio santykius kūno kultūros pamokose bei jų pokyčius galima teigti, kad tikslingas vaikų humaniškumo ugdymas kūno kultūros pamokose teigiamai paveikė E grupės vaikų elgesį, kuris tapo humaniškesnis. Įgyvendinus jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymo(si) kūno kultūros pamokose programą, paaiškėjo, kad daugeliu atvejų E grupės vaikų elgesys su aplinkiniais tapo humaniškesnis. Antrojo tyrimo metu nustatyta, kad E grupės vaikai*

*buvo jautresni savo klasės draugams, padėdami ir juos paguosdami kūno kultūros pamokose nepavykus atlikti pratimo ar užduoties, nei K grupės vaikai ( $p < 0,001$ ). E grupės vaikai, dažniau nei K grupės vaikai, savo klasės draugų neskriaudė ir neižeidinėjo, kai šiems nepavykdavo atlikti pratimo ar užduoties ( $p < 0,042$ ), bei buvo jautresni, pagirdami savo klasės draugus už pasiekimus kūno kultūros pamokose ( $p < 0,001$ ).*

### **3.2.2. Vaikų ir mokytojų tarpusavio santykiai kūno kultūros pamokose bei jų pokyčiai**

Analizuojant vaikų ir mokytojų tarpusavio santykius nustatyta, kad po ugdomojo eksperimento žymiai padaugėjo E grupės vaikų, teigiančių, kad mokytojai visada išklausė jų nuomonę, o tarp pirmojo ir antrojo tyrimo duomenų buvo nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas (pokytis 16,6%,  $Z = -3,359$ ;  $p < 0,001$ ). 43,8% E grupės ir 28,9% K grupės vaikų teigė, kad mokytojai kūno kultūros pamokose visada išklausė jų nuomonę (13 pav.), o tarp E ir K vaikų grupių tyrimo rezultatų buvo nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas (pokytis 10,6%,  $Z = -3,237$ ;  $p < 0,001$ ). Todėl galime teigti, kad mokytojai E grupėje dažniau stengėsi išklausti savo auklėtinių nuomonę nei K grupės vaikų mokytojai. Mokytojai, kūno kultūros pamokose išklausdami savo auklėtinių nuomonę, mokė vaikus tarpusavio supratimo ir ugdė jų humaniškumą.

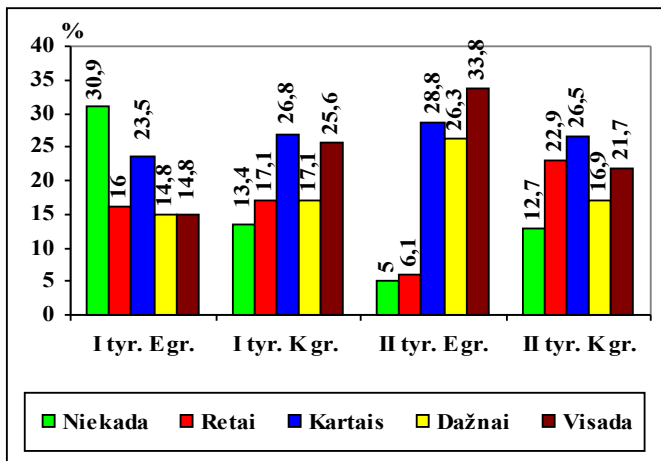


13 pav. Mokytojų gebėjimo dažnumo išklausti mokinius kūno kultūros pamokose pokyčiai

Antro tyrimo metu, K grupės vaikų nuomone, žymiai sumažėjo atvejų, kai mokytojai visada išlausė savo auklėtinių nuomonę, nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp pirmojo ir antrojo tyrimo rezultatų (pokytis 27,2%,  $Z=-3,589$ ;  $p<0,001$ ). Aptariant visų tyrime dalyvavusių vaikų rezultatus esminių skirtumų nuo pirmojo tyrimo nenustatyta, tačiau paaiškėjo, kad sumažėjo atvejų, kai mokytojai visada kūno kultūros pamokose stengėsi savo auklėtinius išklausti. Tarp mokytojų gebėjimo išklausti mokinių nuomonę kūno kultūros pamokose ir mokytojų gebėjimo paguosti mokinius, kai šiems kūno kultūros pamokose nepavyksta atlikti pratimo ar užduoties ( $p<0,01$ ), gebėjimo užkalbinti blogos nuotaikos vaikus ( $p<0,01$ ), juos pagirti už pasiekimus kūno kultūros pamokose ( $p<0,01$ ) ir padėti, kai jiems kas nors nesiseka ( $p<0,01$ ), nustatytas vidutinis ir silpnas tiesioginis ryšys. Mokytojai, kurie kūno kultūros pamokose išklausedavo auklėtinių nuomonę, pastebėdavo vaikų blogą nuotaiką, juos užkalbindavo, padėdavo ir juos pagirdavo, elgėsi su auklėtiniais humaniškai bei tokiu savo elgesiu mokė ir kitus vaikus jautrumo ir humaniškumo. Tačiau tarp mokytojų gebėjimo išklausti mokinių

nuomonę kūno kultūros pamokose ir tarp vaikų, kurie kitus vaikus skriaudžia ir įžeidinėja, kai nepavyksta atlikti pratimo ar užduoties, apgaudinėja ir veidmainiauja, prieš kitus vaikus giriasi ir primena ankstesnes jų nesėkmes, koreliacinių ryšių nerasta ( $p > 0,05$ ).

Žymiai padaugėjo vaikų, kurių nuomone, E grupės mokytojai visada pastebėdavo auklėtinių blogą nuotaiką ir juos užkalbindavo, o tarp pirmojo ir antrojo tyrimo rezultatų buvo nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas (pokytis 19,0%,  $Z = -4,903$ ;  $p < 0,001$ ). 33,8% E grupės ir 21,7% K grupės vaikų nuomone, mokytojai visada pastebėdavo auklėtinių blogą nuotaiką ir juos užkalbindavo (14 pav.), o tarp E ir K grupių rezultatų buvo nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas (pokytis 15,1%,  $Z = -3,189$ ;  $p < 0,001$ ). Todėl galime teigti, kad E grupės mokytojai kūno kultūros pamokose dažniau pastebėdavo blogą auklėtinių nuotaiką ir juos užkalbindavo, ugdė tarpusavio supratimą ir sėkmingai diegė ugdytiniams humanistines vertybes, nes mokytojai, būdami savo auklėtiniams jautrūs ir dėmesingi, pastebėdami vaikų blogą nuotaiką ir juos užkalbindami, mokė vaikus jautrumo ir ugdė jų humaniškumą.

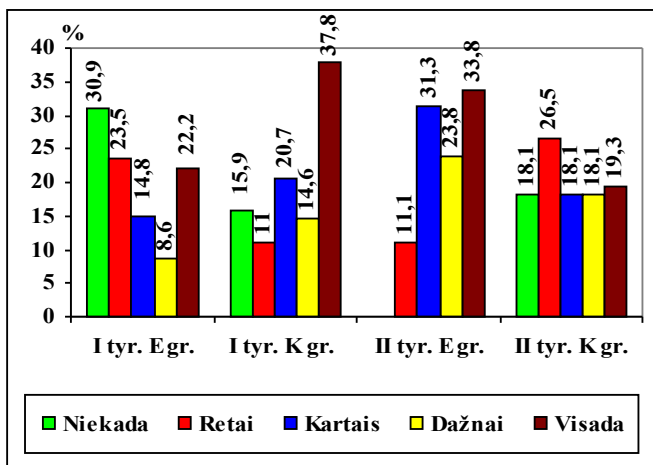


14 pav. Mokytojų gebėjimo dažnumo pastebėti mokinių blogą nuotaiką ir juos užkalbinti pokyčiai

Analizuojant visų tyrime dalyvavusių vaikų rezultatus paaiškėjo, kad padaugėjo atvejų, kai mokytojai visada pastebėdavo savo auklėtinių blogą nuotaiką, juos užkalbindavo, bei sumažėjo atvejų, kai mokytojai niekada nepastebėdavo vaikų blogos nuotaikos ir jų neužkalbindavo. Tarp mokytojų gebėjimo pastebėti mokinių blogą nuotaiką, juos užkalbinti ir mokytojų gebėjimo paguosti mokinius ( $p < 0,01$ ) ir jiems padėti, kai jiems nepavyksta atlikti pratimo ar užduoties ( $p < 0,01$ ) bei pagirti už pasiekimus kūno kultūros pamokose ( $p < 0,01$ ), nustatytas vidutinis ir silpnas tiesioginis ryšys. Mokytojai, kūno kultūros pamokose pastebėdami vaikų blogą nuotaiką ir juos užkalbindami, paguosdami, padėdami, pagirdami už pasiekimus, ugdė jų humaniškumą. Tačiau tarp mokytojų gebėjimo pastebėti mokinių blogą nuotaiką ir juos užkalbinti ir tarp vaikų, kurie neskriaudžia kitų ir neižeidinėja, kai nepavyksta atlikti pratimo ar užduoties, bei vaikų, kurie kitus vaikus apgaudinėja ir veidmainiauja, giriasi ir primena ankstesnes jų nesėkmes, koreliacinių ryšių nerasta ( $p > 0,05$ ).

Po metų žymiai padaugėjo vaikų, kurių nuomone, E grupės mokytojai paguosdavo nesėkmę patyrusius vaikus, o tarp pirmojo ir antrojo tyrimo rezultatų nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas (pokytis 11,6%,  $Z = -4,771$ ;  $p < 0,001$ ). Mokytojai, kurie kūno kultūros pamokose auklėtinius paguosdavo, kai jiems nepavykdavo atlikti pratimo ar kitos užduoties, mokė vaikus užuojautos bei ugdė jų humaniškumą. 33,8% E grupės ir 19,3% K grupės vaikų nuomone, mokytojai auklėtinius paguosdavo visada, kai jiems nepavykdavo atlikti pratimo ar kitos užduoties (15 pav.), o tarp E ir K grupių vaikų rezultatų buvo nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas (pokytis 6,9%,  $Z = -4,025$ ;  $p < 0,001$ ). Todėl galime teigti, kad E grupės vaikų mokytojai, kūno kultūros pamokose paguodę auklėtinius, dažniau nei K grupės vaikų mokytojai, savo pavyzdžiu mokė vaikus jautrumo ir ugdė jų humaniškumą.





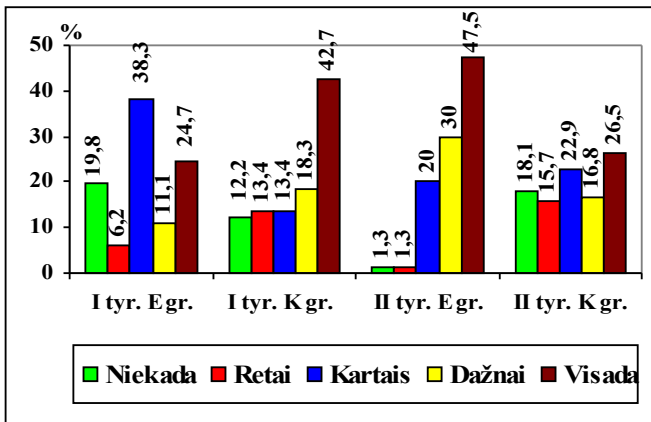
15 pav. Vaikų nuomonės dažnumo apie mokytojų gebėjimo kūno kultūros pamokose paguosti mokinius, kai jiems nepavyksta atlikti pratimo ar kitos užduoties, pokyčiai

Aptariant K grupės vaikų tyrimo rezultatus paaiškėjo, kad žymiai sumažėjo atvejų, kai K grupės mokytojai visada paguosdavo vaikus, patyrusius nesėkmę, buvo nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp pirmojo ir antrojo tyrimo rezultatų (pokytis 18,5%,  $Z=-2,448$ ;  $p<0,05$ ). Analizuojant visų tyrime dalyvavusių vaikų rezultatus esminių skirtumų nuo pirmojo tyrimo nenustatyta, tačiau paaiškėjo, kad sumažėjo atvejų, kai mokytojai visada paguosdavo auklėtinius, kai jiems nepavykdavo atlikti pratimo ar kitos užduoties. Tarp mokytojų gebėjimo paguosti mokinius, kai jiems kūno kultūros pamokose nepavyksta atlikti pratimo ar kitos užduoties, ir jų pagalbos, kai vaikams kas nors nesiseka ( $r=0,472$ ,  $p<0,01$ ), nustatytas vidutinis tiesioginis ryšys.

Mokytojai, kurie kūno kultūros pamokose vaikus paguosdavo, padėdavo ir dalindavosi su jais savo nuotaika, savo humanišku elgesiu mokė auklėtinius jautrumo ir atvirumo bei skatino vaikus humaniškai elgtis. Tarp mokytojų gebėjimo kūno kultūros pamokose paguosti mokinius, kai jiems nepavyksta atlikti pratimo ar kitos užduoties, ir

tarp vaikų, kurie kitus vaikus skriaudžia ir įžeidinėja, kai nepavyksta atlikti pratimo ar užduoties, bei vaikų, kurie kitus vaikus apgaudinėja ir veidmainiauja, koreliacinių ryšių nerasta ( $p > 0,05$ ).

Antrojo tyrimo metu žymiai padaugėjo vaikų, kurių nuomone, E grupės mokytojai visada padėdavo auklėtiniams, kai jiems kas nors nesisekė, o tarp E grupės vaikų pirmojo ir antrojo tyrimo rezultatų nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas (pokytis 22,8%,  $Z = -5,025$ ;  $p < 0,001$ ). 47,5% E grupės ir 26,5% K grupės vaikų nuomone, mokytojai kūno kultūros pamokose padėjo visada auklėtiniams, jei jiems kas nors nesisekė (16 pav.), o tarp E ir K grupių vaikų rezultatų buvo nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas (pokytis 6,6%,  $Z = -4,626$ ;  $p < 0,000$ ). Todėl galime teigti, kad E grupės vaikų mokytojai, kūno kultūros pamokose padėdami auklėtiniams, mokė vaikus jautrumo ir ugde jų humaniškumą.

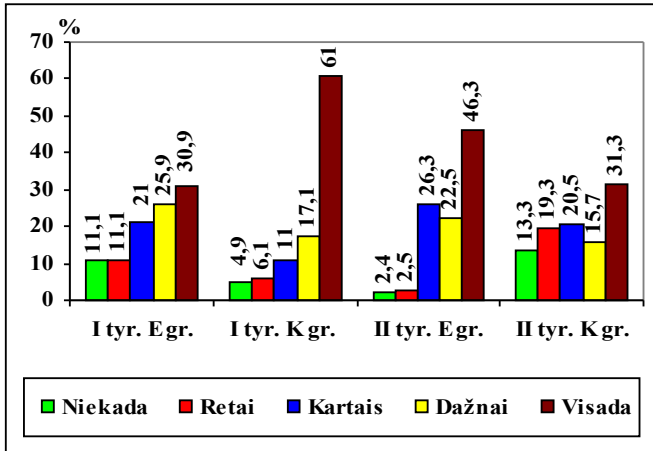


16 pav. Vaikų nuomonės apie mokytojų pagalbą mokiniams dažnumo, kai jiems kas nors nesiseka, pokyčiai

Tačiau analizuojant K grupės vaikų tyrimo rezultatus paaiškėjo, kad sumažėjo vaikų, kurių nuomone, mokytojai visada padėdavo auklėtiniams nesėkmės atveju, o tarp pirmojo ir antrojo tyrimo rezultatų nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas (pokytis 16,2%,

$Z=-2,316$ ;  $p<0,05$ ). Aptariant visų tyrime dalyvavusių vaikų rezultatus esminių skirtumų nuo pirmojo tyrimo nebuvo nenustatyta, tačiau paaiškėjo, kad sumažėjo vaikų, kurių nuomone, kūno kultūros pamokose niekada nepadėjo savo klasės vaikams, jei jiems kas nors nesisekė. Tarp mokytojų gebėjimo padėti mokiniams, kai jiems kas nors nesiseka, ir mokytojų pastangų pagirti mokinius už pasiekimus ( $r=0,379$ ,  $p<0,01$ ) nustatytas vidutinis tiesioginis ryšys. Mokytojai, kurie kūno kultūros pamokose vaikams padėdavo, kai jiems kas nors nesisekdavo ir juos pagirdavo už pasiekimus, su auklėtiniais gerai sutarė, kėlė jų savivertę ir savo humanišku elgesiu mokė vaikus jautrumo bei atvirumo. Tačiau tarp mokytojų gebėjimo padėti mokiniams kūno kultūros pamokose, kai jiems kas nors nesiseka, ir tarp vaikų, kurie kitus vaikus skriaudžia ir įžeidinėja, kai nepavyksta atlikti pratimo ar užduoties, bei vaikų, kurie apgaudinėja ir veidmainiauja, gijiasi, koreliacinių ryšių nerasta ( $p>0,05$ ).

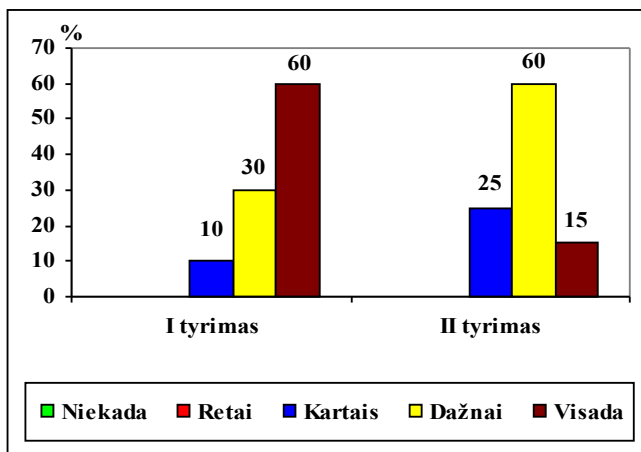
Po metų žymiai padaugėjo vaikų, kurių nuomone, E grupės mokytojai visada pagyrė mokinius už jų pasiekimus, o tarp pirmojo ir antrojo tyrimo duomenų buvo nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas (pokytis 15,4%,  $Z=-2,761$ ;  $p<0,01$ ). 46,3% E grupės ir 31,3% K grupės mokytojų, vaikų nuomone, visada pagyrė savo mokinius už jų pasiekimus kūno kultūros pamokose (17 pav.), o tarp E ir K grupių vaikų rezultatų nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas (pokytis 15,9%,  $Z=-3,37$ ;  $p<0,001$ ). Todėl galime teigti, kad E grupės vaikų mokytojai buvo jautresni savo auklėtiniais, juos dažniau pagirdavo už pasiekimus kūno kultūros pamokose nei K grupės vaikų mokytojai. E grupės mokytojai, vaikų nuomone, tikėjo savo auklėtinių galimybėmis siekiant geresnių rezultatų, dažniau juos pagirdavo už pasiekimus kūno kultūros pamokose, geriau su vaikais sutarė ir ugdė jų humaniškumą.



17 pav. Vaikų nuomonės dažnumo apie mokytojų gebėjimo pagirti mokinius už jų pasiekimus kūno kultūros pamokose pokyčiai

Analizuojant K grupės tyrimo duomenis nustatyta, kad antrojo tyrimo metu pastebimai sumažėjo vaikų, kurių nuomone, mokytojai visada pagyrė auklėtinius už jų pasiekimus kūno kultūros pamokose, ir padaugėjo vaikų, kurių nuomone, K grupės mokytojai auklėtinių niekada nepagyrė, nesistengė pastebėti teigiamų bruožų ir netikėjo jų galimybėmis, o tarp K grupės vaikų pirmojo ir antrojo tyrimo duomenų nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas (pokytis 8,4%,  $Z=-4,003$ ;  $p<0,001$ ).

Analizuojant visų tirtų pradinių klasių mokytojų antrojo tyrimo rezultatus, paaiškėjo, kad, skirtingai nuo pirmojo tyrimo, dauguma mokytojų dažnai stengėsi pradžiuginti savo auklėtinius kūno kultūros pamokose (60,0%), ir sumažėjo vaikų, kurių nuomone, mokytojai visada stengėsi pradžiuginti vaikus kūno kultūros pamokose (15,0%) (18 pav.), o tarp pirmojo ir antrojo tyrimo rezultatų buvo nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas ( $p<0,05$ ).



18 pav. Mokytojų pastangų pradžiuginti mokinius kūno kultūros pamokose pokyčiai

Mokytojai, kūno kultūros pamokose stengdamiesi pradžiuginti vaikus, padėdami, kai jiems kas nors nesisekdavo ( $p < 0,05-0,01$ ), ugdė vaikų humaniškumą. Tarp mokytojų pastangų pradžiuginti mokinius ir mokytojų paguodos mokiniams, kai jiems kas nors atsitinka ( $p < 0,01$ ), bei gebėjimo laikytis mokiniams duoto žodžio ( $p < 0,05$ ) nustatytas stiprus ir vidutinis tiesioginis ryšys. Mokytojai, kurie savo klasės auklėtinius stengėsi pradžiuginti ir laikytis duoto žodžio, savo humanišku elgesiu mokė ir kitus klasės vaikus jautrumo, atvirumo ir atsakingumo bei ugdė jų humaniškumą. Tačiau tarp mokytojų pastangų pradžiuginti mokinius ir tarp mokytojų pagalbos savo klasės vaikams, kai jiems kas nors nesiseka, tarp to, ar klasės vaikai pagiria savo mokytojus už jų nuopelnus kūno kultūros pamokose ir ar mokytojai kūno kultūros pamokose savo klasės vaikams neprimena ankstesnių jų nesėkmių bei neprisipažįsta savo klasės vaikams, kad suklydo, koreliacinių ryšių nerasta ( $p > 0,05$ ).

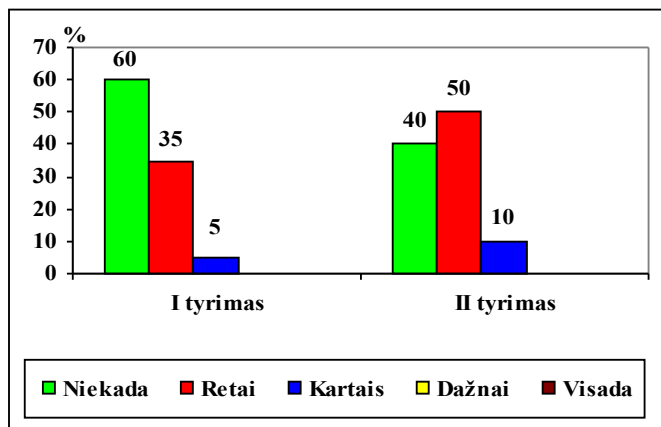
Antrojo tyrimo metu esminių skirtumų nuo pirmojo tyrimo nenustatyta, dauguma mokytojų kūno kultūros pamokose visada paguodė vaikus, kai jiems kas nors atsitikdavo, tačiau statistiškai

reikšmingo skirtumo nebuvo rasta. Tarp mokytojų paguodos mokiniams, kai jiems kas nors atsitinka ir gebėjimo pagirti mokinius už pasiekimus ( $p < 0,05$ ), buvo nustatytas vidutinis tiesioginis ryšys. Tačiau tarp mokytojų paguodos mokiniams, kai jiems kas nors atsitinka, ir tarp mokytojų pagalbos savo klasės vaikams, kai jiems kas nors nesiseka, tarp to, ar mokytojai kūno kultūros pamokose savo klasės vaikams neprimena ankstesnių jų nesėkmių, laikosi duoto žodžio bei neprisipažįsta savo klasės vaikams, kad suklydo, koreliacinių ryšių nerasta ( $p > 0,05$ ). Mokytojai, kūno kultūros pamokose paguosdami auklėtinius, kai jiems kas nors atsitikdavo, pagirdami mokinius už jų pasiekimus kūno kultūros pamokose, mokė vaikus jautrumo, atvirumo ir ugdė jų humaniškumą.

Po metų padaugėjo vaikų, kurių nuomone, mokytojai kūno kultūros pamokose visada padėjo (60,0%) vaikams, kai jiems kas nors nesisekė, tačiau statistiškai reikšmingo skirtumo nebuvo nustatyta. Mokytojai, kūno kultūros pamokose padėdami auklėtiniams, kai jiems kas nors nesisekė ir juos padrąsindami, kad jiems būtinai pasiseks, bei pagirdami vaikus už pasiekimus kūno kultūros pamokose ( $p < 0,05-0,01$ ), mokė vaikus atvirumo ir jautrumo bei ugdė jų humaniškumą. Mokytojai, savo klasės auklėtinius paguosdami, kai jiems kas nors atsitikdavo, padėdami, kai vaikams kas nors nesisekė, bei pagirdami auklėtinius už jų nuopelnus kūno kultūros pamokose ( $p < 0,05-0,01$ ), mokė vaikus atvirumo, jautrumo ir orumo bei ugdė jų humaniškumą.

Antrojo tyrimo metu nežymiai sumažėjo vaikų, kurių nuomone, mokytojai (75,0%) visada pagyrė vaikus už jų nuopelnus kūno kultūros pamokose, tačiau statistiškai reikšmingo skirtumo nebuvo nustatyta. Mokytojai, pagirdami savo klasės auklėtinius už jų nuopelnus kūno kultūros pamokose, vaikus paguosdami, kai jiems kas nors atsitikdavo ( $p < 0,05-0,01$ ), mokė vaikus jautrumo ir atvirumo bei ugdė jų humaniškumą. Po metų labai sumažėjo vaikų, kurių nuomone, mokytojai (40,0%) niekada auklėtiniams nepriminė ankstesnių jų nesėkmių, ir padaugėjo vaikų, kurių nuomone, mokytojai (50,0%) retai priminė vaikams ankstesnes jų nesėkmes (19 pav.), tačiau statistiškai reikšmingo skirtumo nebuvo nustatyta. Mokytojai, kurie

savo auklėtiniams nepriminė ankstesnių jų nesėkmių, mokė vaikus jautrumo ir ugdė jų humaniškumą.



19 pav. Mokytojų gebėjimo kūno kultūros pamokose nepriminti mokiniams ankstesnių jų nesėkmių dažnumo pokyčiai

Po metų tyrimo nežymiai (60,0%) padaugėjo vaikų, kurių nuomone, mokytojai visada prisipažindavo vaikams, kai suklysdavo, tačiau statistiškai reikšmingo skirtumo nebuvo nustatyta. Mokytojai, prisipažindami auklėtiniams, kai suklysdavo, padėdami jiems, kai kas nors nesisekė, laikydamiesi vaikams duoto žodžio ( $p < 0,01$ ), mokė vaikus atvirumo, jautrumo, atsakingumo ir ugdė jų humaniškumą. Nežymiai sumažėjo vaikų, kurių nuomone, mokytojai (55,0%) visada laikėsi auklėtiniams duoto žodžio, ir padaugėjo vaikų, kurių nuomone, mokytojai (40,0%) dažnai laikėsi vaikams duoto žodžio, tačiau statistiškai reikšmingo skirtumo nebuvo nustatyta. Mokytojų gebėjimas laikytis duoto žodžio statistiškai reikšmingai koreliuoja su mokytojų pastangomis pradžiuginti savo klasės vaikus ( $p < 0,05$ ), todėl mokytojai, laikydamiesi savo klasės auklėtiniams duoto žodžio ir stengdamiesi juos pradžiuginti, mokė vaikus atsakingumo ir jautrumo bei ugdė jų humaniškumą.

*Apibendrinant jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų ir mokytojų tarpusavio santykius kūno kultūros pamokose bei jų pokyčius galima teigti, kad E grupės mokytojai dažniau nei K grupės vaikų mokytojai stengėsi išklausyti vaikų nuomonę ir juos paguodė, kai jiems nepavykdavo atlikti pratimo ar kitos užduoties, padėjo vaikams, jei kas nors jiems nesisekdavo, bei pagirdavo vaikus už jų pasiekimus. Po metų padaugėjo vaikų, kurių nuomone, mokytojai niekada nepriminė ugdytiniams ankstesnių jų nesėkmių, dažniau stengėsi juos pradžiuginti, prisipažindavo, kai suklysdavo, ir laikėsi duoto žodžio, tačiau sumažėjo vaikų, kurių nuomone, mokytojai visada pagyrė vaikus už jų pasiekimus kūno kultūros pamokose.*

### **3.2.3. Vaikų humaniškumo kognityviojo-prasminio komponento reikšmingumas**

Analizuojant jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo kognityviojo-prasminio komponento kūno kultūros pamokose tyrimo rezultatus laikytasi požiūrio, kad iš vaikų sprendimo ir jo pagrindu prognozuojamų veiksmų galima nuspėti apie jų apsisprendimą vienaip arba kitaip elgtis, nes priimant sprendimą analizuojama informacija ir kuriami tam tikro elgesio vaizdiniai, kurie yra vertinami ir koreguojami bei galiausiai apsisprendžiama vienaip arba kitaip pasielgti. Vaikas priimdamas moralinį sprendimą turi gebėti nuosekliai taikyti moralės normas ir principus, nes sprendimai, susiję su kitais žmonėmis, visada turi moralinę prasmę. Morališkai brandus žmogus turi būti labiau orientuotas į kitų, o ne į savo poreikius bei interesus, o vertybių įprasminimas turi palengvinti jų realizavimą ir tapti žmogaus elgesio motyvais.

Todėl tiriant vaikų humaniškumo kognityviojo-prasminio komponento kūno kultūros pamokose reikšmingumą, pirmiausia buvo mėginta išsiaiškinti, kokias humanistines vertybes, sudarančias šio komponento raiškos pagrindą, respondentai laikė svarbiausiomis. Daugiau nei pusė tyrime dalyvavusių E grupės vaikų (51,9% - 57,5%) tiek pirmojo, tiek ir antrojo tyrimo metu svarbiausiomis humanistinėmis vertybėmis laikė nuoširdumą, tiesumą, pasitikėjimą, pagarbą, sąžiningumą ir savanoriškumą. Mažiau svarbu pirmojo

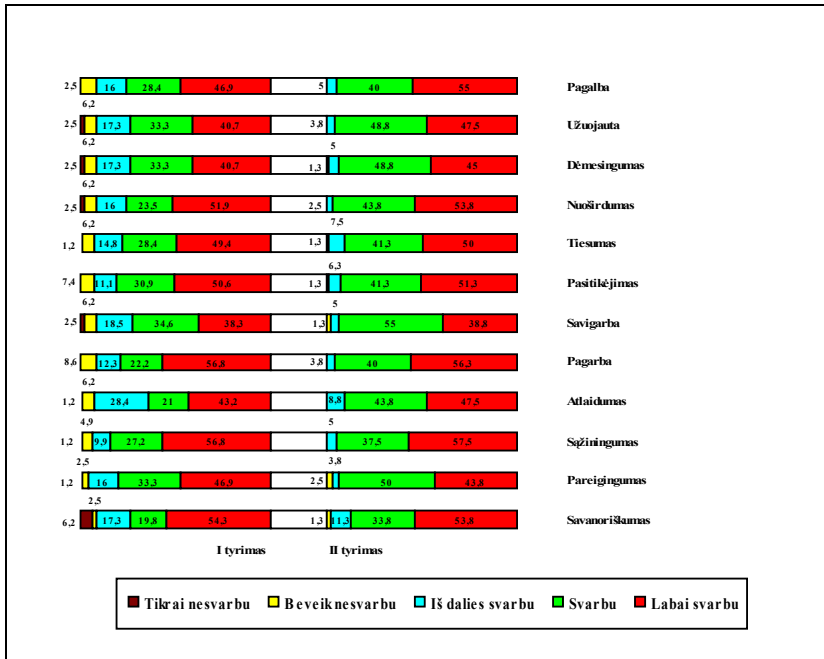


tyrimo metu (38,3% - 46,9%) E grupės respondentams buvo savigarba, pagalba, pareigingumas, užuojauta ir dėmesingumas, tačiau antrojo tyrimo metu šie vaikų svarbumo vertinimo, išskyrus pareigingumo humanistinę vertybę, rezultatai pagerėjo.

Tyrimo metu paaiškėjo, kad tarp E ir K grupės vaikų humaniškumo apraiškų požymių kūno kultūros pamokose buvo nustatytas stiprus tiesioginis ( $p < 0,001$ ) arba vidutinis tiesioginis ryšys ( $p < 0,001$ ). Antrojo tyrimo metu statistiškai reikšmingai padaugėjo E grupės vaikų, manančių, kad pagalba (pokytis 11,6%,  $p = 0,000$ ,  $t = -4,415$ ), užuojauta (pokytis 15,5%,  $p = 0,000$ ,  $t = -4,659$ ), dėmesingumas (pokytis 15,5%,  $p = 0,000$ ,  $t = -3,824$ ), savigarba (pokytis 20,4%,  $p = 0,000$ ,  $t = -4,038$ ), pagarba (pokytis 17,8%,  $p = 0,000$ ,  $t = -3,839$ ), atlidumas (pokytis 22,8%,  $p = 0,000$ ,  $t = -5,048$ ), tiesumas (pokytis 12,9%,  $p = 0,001$ ,  $t = -3,35$ ), pasitikėjimas (pokytis 10,4%,  $p = 0,007$ ,  $t = -2,751$ ), pareigingumas (pokytis 16,7%,  $p = 0,015$ ,  $t = -2,475$ ), savanoriškumas (pokytis 14,0%,  $p = 0,002$ ,  $t = -3,265$ ) ir sąžiningumas (pokytis 10,3%,  $p = 0,03$ ,  $t = -2,212$ ) yra svarbu, tačiau nuoširdumo, kaip humaniškumo apraiškos požymio, rezultatai, nors ir pagerėjo (pokytis 20,3%), tačiau statistiškai reikšmingai nepakito. Nors statistiškai reikšmingai padaugėjo E grupės vaikų, manančių, kad pagalba (pokytis 8,1%,  $p = 0,000$ ,  $t = -4,415$ ), užuojauta (pokytis 6,8%,  $p = 0,000$ ,  $t = -4,659$ ), dėmesingumas (pokytis 4,3%,  $p = 0,000$ ,  $t = -3,824$ ), atlidumas (pokytis 4,3%,  $p = 0,000$ ,  $t = -5,048$ ) yra labai svarbu, tačiau savigarbos, pagarbos, tiesumo, pasitikėjimo pokytis buvo nežymus, o pareigingumo, savanoriškumo ir sąžiningumo pokytis buvo net neigiamas (20 pav.).

Pirmojo tyrimo metu E grupėje buvo vaikų, kuriems užuojauta (2,5%), dėmesingumas (2,5%), nuoširdumas (2,5%), tiesumas (1,2%), savigarba (2,5%), atlidumas (1,2%), sąžiningumas (1,2%), pareigingumas (1,2%) ir savanoriškumas (6,2%) buvo tikrai nesvarbu, o pagalba (2,5%), užuojauta (6,2%), dėmesingumas (6,2%), nuoširdumas (6,2%), tiesumas (6,2%), pasitikėjimas (7,4%), savigarba (2,5%), pagalba (8,6%), atlidumas (6,2%), sąžiningumas (4,9%), pareigingumas (2,5%), savanoriškumas (2,5%) buvo beveik nesvarbu, o antrojo tyrimo metu manančių, kad anksčiau minėti humaniškumo

apraiškų požymiai jiems buvo tikrai nesvarbūs, nebuvo nustatyta ir tik labai maža dalis respondentų manė, kad pareigingumas (2,5%) ir savanoriškumas (1,3%) yra beveik nesvarbu.



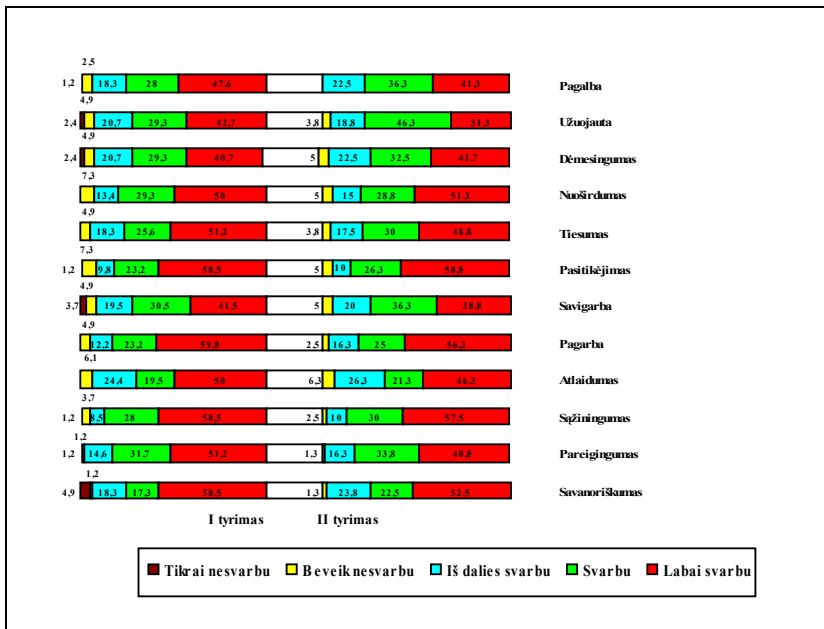
20 pav. E grupės vaikų humaniškumo apraiškų požymių reikšmingumo pirmo ir antro tyrimo palyginimas

Analizuojant E grupės tyrimo duomenis lyties aspektu, nustatyta, kad antrojo tyrimo metu padaugėjo E grupės berniukų, kuriems buvo svarbu ir labai svarbu pagalba ( $p=0,001$ ,  $t=-3,696$ ), užuojauta ( $p=0,001$ ,  $t=-3,992$ ), nuoširdumas ( $p=0,000$ ,  $t=-3,815$ ), tiesumas ( $p=0,009$ ,  $t=-2,768$ ), pasitikėjimas ( $p=0,016$ ,  $t=-2,512$ ), savigarba ( $p=0,000$ ,  $t=-3,891$ ), pagarba ( $p=0,003$ ,  $t=-3,143$ ), atlaidumas ( $p=0,000$ ,  $t=-3,815$ ) ir savanoriškumas ( $p=0,010$ ,  $t=-2,695$ ), o tarp pirmo ir antro tyrimo rezultatų buvo nustatytas statistiškai patikimas ir ypač patikimas skirtumas. Aptariant E grupės mergaičių tyrimo

rezultatus nustatyta, kad padaugėjo mergaičių, manančių, kad joms buvo svarbu pagalba ( $p=0,017$ ,  $t=-2,500$ ), užuojauta ( $p=0,014$ ,  $t=-2,553$ ), dėmesingumas ( $p=0,001$ ,  $t=-3,467$ ), nuoširdumas ( $p=0,002$ ,  $t=-3,344$ ), pagarba ( $p=0,031$ ,  $t=-2,238$ ), atlaidumas ( $p=0,002$ ,  $t=-3,344$ ), o tarp pirmo ir antro tyrimo rezultatų buvo nustatytas statistiškai patikimas ir ypač patikimas skirtumas. Lyginant E grupės berniukų ir mergaičių gautus tyrimo duomenis paaiškėjo, kad po metų berniukams, skirtingai nei mergaitėms, mažiau svarbu buvo dėmesingumas bei, kaip ir mergaitėms, jiems buvo mažiau svarbu sąžiningumas ir pareigingumas, tai galbūt galima paaiškinti šio amžiaus vaikų egocentriškumu, kai labiau rūpinamasi savo, o ne kitų gerove.

Lyginamoji tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad papildomai neugdant jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo kūno kultūros pamokose, respondentų humanistinių vertybių svarbumas gali išlikti toks pat arba net pablogėti, būtent tai ir parodė K grupės vaikų rezultatai, kuriuos analizuojant nustatyta, kad antrojo tyrimo metu, nors ir nežymiai, padaugėjo vaikų, kuriems buvo svarbu pagalba, užuojauta ir dėmesingumas, tačiau statistiškai patikimo skirtumo tarp vaikų humaniškumo kognityviojo-prasminio komponento požymių tarp pirmojo ir antrojo tyrimo nebuvo nenustatyta. Po metų nežymiai sumažėjo K grupės vaikų, manančių, kad jiems kūno kultūros pamokų metu buvo labai svarbu pagalba, užuojauta, tiesumas, pasitikėjimas, savigarba, pagarba, atlaidumas, sąžiningumas, pareigingumas ir savanoriškumas, tačiau statistiškai reikšmingo skirtumo nebuvo rasta. Apie pusė tyrime dalyvavusių K grupės vaikų (50,0% - 58,5%) pirmojo tyrimo metu svarbiausiomis humanistinėmis vertybėmis laikė nuoširdumą, atlaidumą, pareigingumą, tiesumą, pasitikėjimą, savanoriškumą, sąžiningumą ir pagarbą, tačiau antrojo tyrimo metu rezultatai pagerėjo tik vertinant nuoširdumą, kaip humaniškumo apraiškos požymį, visi kiti respondentų humaniškumo apraiškų požymių svarbumo vertinimo rezultatai liko tokie pat arba netgi pablogėjo. Mažiau svarbu pirmojo tyrimo metu (40,7% - 47,6%) K grupės respondentams buvo dėmesingumas, savigarba, užuojauta ir pagalba, tačiau antrojo tyrimo metu šie vaikų požiūrio į humanistines

vertybes rodikliai, išskyrus pagalbos humanistinę vertybę, pagerėjo. Pirmojo tyrimo metu K grupėje buvo vaikų, kurie teigė, kad pagalba (1,2%), užuojauta (2,4%), dėmesingumas (2,4%), pasitikėjimas (1,2%), savigarba (3,7%) jiems buvo tikrai nesvarbu, o antrojo tyrimo metu taip manančių nebuvo nustatyta, tačiau liko vaikų, manančių, kad užuojauta (3,8%), dėmesingumas (5,0%), nuoširdumas (5,0%), pasitikėjimas (5,0%), savigarba (5,0%), pagarba (2,5%), atlaidumas (6,3%) jiems buvo beveik nesvarbu (21 pav.).



21 pav. K grupės vaikų humaniškumo apraiškų požymių reikšmingumo pirmo ir antro tyrimo palyginimas

Analizuojant K grupės vaikų humaniškumo kognityviojo-prasminio komponento kūno kultūros pamokose pirmo ir antro tyrimo rezultatus K grupėje lyties aspektu, statistiškai patikimų skirtumų nei tarp berniukų, nei tarp mergaičių nenustatyta. Tai tik patvirtino mūsų anksčiau iškeltą prielaidą, kad, papildomai neugdant vaikų humaniškumo kūno kultūros pamokose, respondentų humanistinių vertybių svarbumas gali išlikti toks pat arba net pablogėti.

*Apibendrinant vaikų humaniškumo kognityviojo-prasminio komponento rezultatus nustatyta, kad dauguma E grupės vaikų svarbiausiomis humanistinėmis vertybėmis laikė nuoširdumą, tiesumą, pasitikėjimą, pagarbą, sąžiningumą ir savanoriškumą, o K grupės vaikai – pasitikėjimą, pagarbą, sąžiningumą ir savanoriškumą. Tačiau K grupės vaikų humaniškumo apraiškų požymių svarbumo vertinimo rezultatai antrojo tyrimo metu net pablogėjo. Todėl galima teigti, kad papildomai neugdant vaikų humaniškumo kūno kultūros pamokose, nesuteikiant jiems žinių apie humanistines vertybes, neformuojant vertybių vertinimo gebėjimų, kurie glaudžiai yra susiję su emocijomis, o tai vėliau lemia vaikų priimamus sprendimus, jų atitinkamą elgesį. O nepateikus ugdytiniais praktinių humaniško elgesio pavyzdžių, teigiamų vaikų humaniškumo pokyčių gali ir neįvykti. Tačiau jei vaikams bus suteikta žinių apie humanistines vertybes ir bus plėtojamas jų pažinimas bei vertinimo procesų metu patiriamos emocijos, galima ateityje tikėtis ir humaniško vaikų elgesio, t. y. vaikų pagalbos, užuojautos, dėmesingumo ir kitų humaniškumo apraiškų bendraujant su aplinkiniais.*

### **3.2.4. Vaikų humaniškumo emocinio-vertinamojo komponento reikšmingumas**

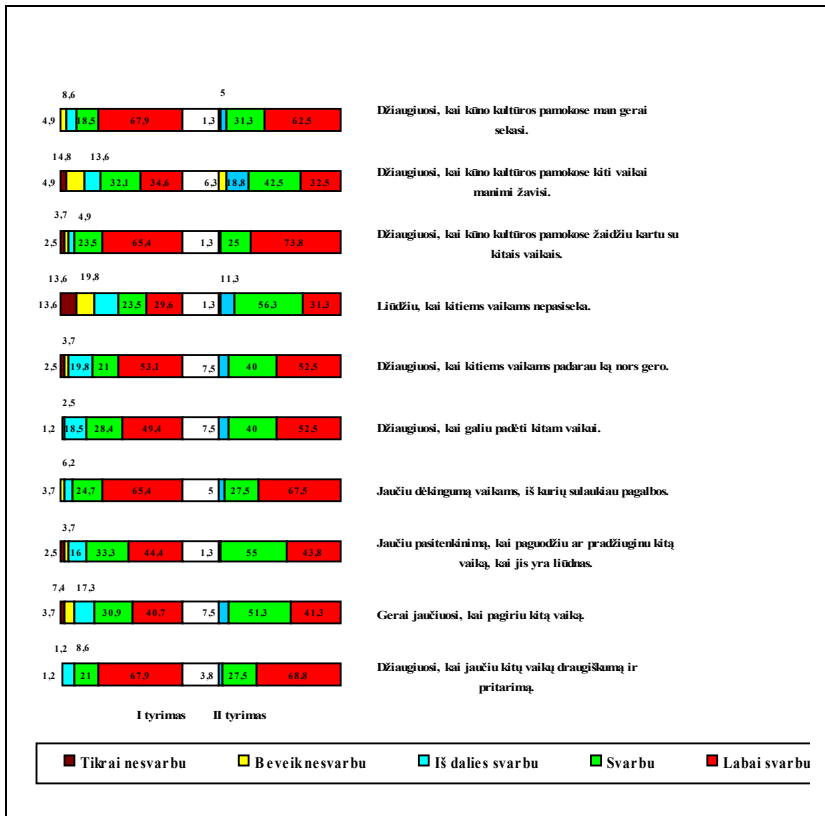
Atliekant jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humanistinių vertybių emocinio-vertinamojo komponento tyrimą, vadovautasi požiūrio į dorovines emocijas, sudarančias emocinio-vertinamojo komponento turinį, kuris atsiskleidžia per vertybių pažinimo ir vertinimo procesų metu patiriamų emocijų reikšmingumą. Kadangi emocijos apibrėžia vertybių prasmę, lengvina vertybių tapsmą motyvais, drauge skatina humanišką ugdytinio elgesį ir užkerta kelią netinkamam jo elgesiui, todėl laikytasi požiūrio, kad ugdytinio elgesiui

buvo ypač svarbi informacijos vertinimo funkcija, kadangi vertinimas gali sukelti įvairių teigiamų arba neigiamų emocijų ir vėliau tam palankiomis sąlygomis tampa labai svarbu priimant sprendimus atitinkamai elgtis. Tiriant humanistinių vertybių emocijų-vertinamąjį komponentą buvo atsižvelgta į B. Dodonovo (1978) emocijų klasifikaciją, sudarytą pagal tai, kokioms emocijoms žmogus dažniausiai jaučia poreikį ir kurios tiesiogiai veikia jo elgesį. Manoma, kad kai respondentas nurodydavo, kad jam labai svarbu, tenkinant savo asmeninius ar kitų žmonių poreikius, susijusius su humanistinėmis vertybėmis, tai jo išgyvenimai buvo laikomi labai stipriais, svarbu – stipriais, iš dalies svarbu – nelabai stipriais, beveik nesvarbu – neapibrėžtais ir tikrai nesvarbu – nepatiriamais.

Dauguma E grupės vaikų pirmojo tyrimo metu labai stipriai išgyveno teigiamas emocijas, kai kūno kultūros pamokose jiems gerai sekėsi, kai jautė kitų vaikų draugiškumą ir pritarimą bei kartu su jais žaidė, kai kitiems vaikams padarydavo ką nors gero ir galėdavo jiems padėti, gerai jautėsi, kai pagirdavo kitą vaiką ir jautė dėkingumą vaikams, iš kurių kūno kultūros pamokose sulaukdavo pagalbos, todėl galima teigti, kad dauguma E grupės respondentai labai stipriai išgyveno kitiems klasės vaikams altruistines emocijas. Panašūs ir dar geresni tyrimo rezultatai buvo nustatyti antrojo tyrimo metu, kai padaugėjo E grupės vaikų, kurie labai stipriai išgyveno ir džiaugėsi, kai kūno kultūros pamokose jie žaidė su kitais vaikais (pokytis 8,4%,  $p=0,003$ ,  $t=-3,031$ ), kai galėjo padėti kitiems vaikams (pokytis 3,1%,  $p=0,001$ ,  $t=-3,31$ ), kai jautė kitų vaikų draugiškumą ir pritarimą (pokytis 0,9%,  $p=0,012$ ,  $t=-2,586$ ) bei dėkingumą vaikams, iš kurių sulaukė pagalbos (pokytis 2,1%,  $p=0,045$ ,  $t=-2,039$ ), padaugėjo vaikų, kurie liūdėjo, kai kitiems vaikams nepasisekdavo (pokytis 1,7%,  $p=0,000$ ,  $t=-5,805$ ), bei sumažėjo vaikų, kurie džiaugėsi, kai kūno kultūros pamokose kiti vaikai jais žavėjosi (pokytis -2,1%,  $p=0,01$ ,  $t=-2,638$ ). Tarp pirmo ir antro tyrimo buvo nustatytas statistiškai patikimas ir ypač patikimas skirtumas. Padaugėjo E grupės vaikų, kurie stipriai išgyveno teigiamas emocijas, kai kūno kultūros pamokose kiti vaikai jais žavėjosi (pokytis 10,4%,  $p=0,01$ ,  $t=-2,638$ ), kai kūno kultūros pamokose žaidė kartu su kitais vaikais (pokytis 1,5%,  $p=0,003$ ,  $t=-3,031$ ), kai kitiems vaikams padarydavo ką nors gero (pokytis 19,0%,  $p=0,001$ ,  $t=-3,5$ ), kai galėdavo padėti kitiems vaikams (pokytis 2,8%,  $p=0,001$ ,  $t=-3,31$ ), kai jautė kitų vaikų draugiškumą ir pritarimą (pokytis 6,5%,  $p=0,012$ ,  $t=-2,586$ ) bei dėkingumą vaikams, iš

kurių sulaukė pagalbos (pokytis 2,1%,  $p=0,045$ ,  $t=-2,039$ ), jautė pasitenkinimą, kai paguosdavo ar pradžiugindavo liūdną vaiką (pokytis 21,7%,  $p=0,000$ ,  $t=-3,687$ ), gerai jautėsi, kai pagirdavo kitą vaiką (pokytis 20,4%,  $p=0,000$ ,  $t=-4,089$ ), tarp pirmo ir antro tyrimo buvo nustatytas statistiškai patikimas ir ypač patikimas skirtumas (22 pav.).

Tarp E grupės vaikų džiaugsmo kūno kultūros pamokose žaidžiant kartu su kitais vaikais ir džiaugsmo, kai kūno kultūros pamokose kitiems vaikams jie padarydavo ką nors gero ( $r=0,618$ ,  $p=0,000$ ), tarp dėkingumo jausmo vaikams, iš kurių sulaukdavo pagalbos, ir džiaugsmo kūno kultūros pamokose žaidžiant kartu su kitais vaikais ( $r=0,631$ ,  $p=0,000$ ), tarp liūdesio, kai kitiems vaikams nepasisekdavo ir džiaugsmo, kai jie galėdavo padėti kitam vaikui ( $r=0,600$ ,  $p=0,000$ ), bei tarp gero jausmo, kai jie pagirdavo kitą vaiką ir liūdesio, kai kitiems vaikams nepasisekdavo ( $r=0,649$ ,  $p=0,000$ ) buvo nustatytas stiprus tiesioginis ryšys. Tarp K grupės vaikų džiaugsmo, kai kūno kultūros pamokose jiems sekėsi ir džiaugsmo, kai vaikai jausdavo kitų vaikų draugiškumą ir pritarimą ( $r=0,391$ ,  $p=0,000$ ), tarp vaikų džiaugsmo kūno kultūros pamokose žaidžiant kartu su kitais vaikais ir liūdesio, kai kitiems vaikams nepasisekdavo ( $r=0,457$ ,  $p=0,000$ ), tarp džiaugsmo, kai kitiems vaikams padarydavo ką nors gero ir vaikų džiaugsmo kūno kultūros pamokose žaidžiant kartu su kitais vaikais ( $r=0,566$ ,  $p=0,000$ ), tarp džiaugsmo, kai jie galėdavo padėti kitam vaikui ir džiaugsmo, kai kitiems vaikams padarydavo ką nors gero ( $r=0,388$ ,  $p=0,001$ ), tarp dėkingumo jausmo vaikams, iš kurių sulaukdavo pagalbos ir džiaugsmo, kai jie galėdavo padėti kitam vaikui ( $r=0,378$ ,  $p=0,000$ ), bei tarp pasitenkinimo jausmo, kai paguosdavo ar pradžiugindavo nuliūdusį vaiką, ir džiaugsmo, kai kitiems vaikams padarydavo ką nors gero ( $r=0,430$ ,  $p=0,000$ ), buvo nustatytas vidutinis tiesioginis ryšys. E ir K grupės vaikų teigiamų išgyvenimų reikšmių koreliacija tiek pirmojo, tiek ir antrojo tyrimo metu iš esmės nesiskyrė.



22 pav. E grupės vaikų teigiamų išgyvenimų reikšmingumo pirmo ir antro tyrimo palyginimas

Aptariant tyrimo rezultatus pagal lytį, nustatyta, kad padaugėjo E grupės berniukų, kuriems buvo svarbu arba labai svarbu ir jie džiaugėsi, kai kūno kultūros pamokose jie žaidė su kitais vaikais ( $p=0,020$ ,  $t=-2,427$ ), kai galėjo kitiems vaikams padėti ( $p=0,010$ ,  $t=-2,723$ ), kai jiems padarė ką nors gero ( $p=0,014$ ,  $t=-2,584$ ), ir respondentams buvo liūdna, kai kitiems vaikams nepasisėkdavo ( $p=0,001$ ,  $t=-3,794$ ), bei jautė pasitenkinimą, kai paguosdavo ar pradžiugindavo liūdną vaiką ( $p=0,009$ ,  $t=-2,768$ ), ir gerai jautėsi, kai



kitus vaikus pagirdavo ( $p=0,001$ ,  $t=-3,620$ ), tarp pirmo ir antro tyrimo rezultatų buvo nustatytas statistiškai patikimas ir ypač patikimas skirtumas.

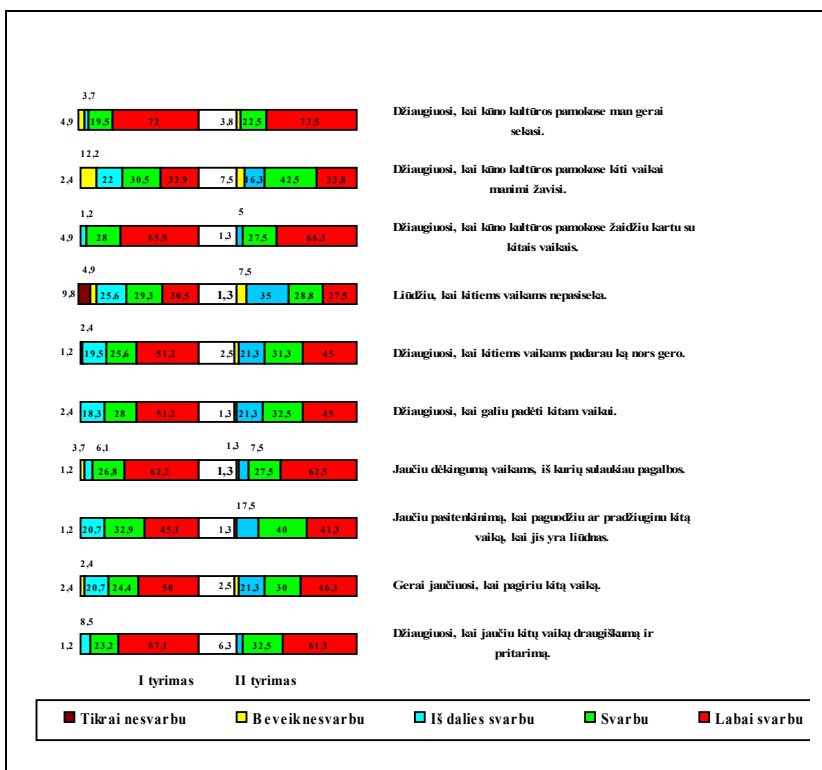
Padaugėjo E grupės mergaičių, kurioms buvo svarbu arba labai svarbu džiaugsmas, kai kūno kultūros pamokose kiti vaikai jomis žavėjosi ( $p=0,048$ ,  $t=-2,036$ ), kai jautė kitų vaikų draugiškumą ir pritarimą ( $p=0,018$ ,  $t=-2,471$ ), kai jiems padarydavo ką nors gero ( $p=0,019$ ,  $t=-2,442$ ), gerai jautėsi, kai pagirdavo, paguosdavo ar pradžiugindavo liūdną vaiką ( $p=0,019$ ,  $t=-2,442$ ), bei liūdėjo, kai kitiems vaikams nepasisekdavo ( $p=0,000$ ,  $t=-4,476$ ), tarp pirmo ir antro tyrimo rezultatų buvo nustatytas statistiškai patikimas ir ypač patikimas skirtumas. Lyginant E grupės berniukų ir mergaičių gautus tyrimo duomenis paaiškėjo, kad berniukams, skirtingai nei mergaitėms, mažiau buvo svarbu, kai jais kūno kultūros pamokose kiti vaikai žavėjosi. Berniukams buvo svarbu kūno kultūros pamokose žaisti su kitais klasės vaikais, o mergaitėms buvo svarbiau jausti kitų vaikų draugiškumą ir pritarimą.

Nors antro tyrimo metu daugiau nei trečdalis K grupės vaikų labai stipriai išgyveno teigiamas emocijas ir jiems buvo labai svarbu, kai kūno kultūros pamokose jiems gerai sekdavosi (pokytis 1,5%), kai kūno kultūros pamokose žaisdavo su kitais vaikais (pokytis 0,4%) ir jausdavo dėkingumą vaikams, iš kurių sulaukdavo pagalbos (pokytis 0,3%), tačiau K grupės vaikai rečiau labai stipriai išgyveno neigiamas emocijas, kai respondentai liūdėdavo, jei kitiems vaikams nepasisekdavo (pokytis -3,0%), kai jie džiaugdavosi, jei kitiems vaikams padarydavo ką nors gero ir galėdavo jiems padėti (pokytis -6,2%), kai galėdavo pagirti kitą vaiką (pokytis -3,7%) ir jausti pasitenkinimą, kai paguosdavo ir pradžiugindavo liūdną vaiką (pokytis -3,8%), ar jausti kitų vaikų draugiškumą ir pritarimą (pokytis -5,8%). Statistiškai reikšmingai padaugėjo vaikų, kurie stipriai išgyveno teigiamas emocijas, kai kūno kultūros pamokose kiti vaikai jais žavėdavosi (pokytis 12,0%,  $p=0,001$ ,  $t=-3,6$ ), tarp pirmo ir antro tyrimo buvo nustatytas ypač patikimas skirtumas. Tačiau kai respondentai džiaugdavosi, kai kitiems vaikams padarydavo ką nors gero (pokytis 5,7%), jausdavo kitų vaikų draugiškumą ir pritarimą

(pokytis 9,3%) ar padėdavo kitiems vaikams (pokytis 4,5%), kai gerai jausdavosi pagirdami (pokytis 5,6%), paguosdami ir pradžiugindami kitą vaiką, kai jis būdavo liūdnas (pokytis 7,1%), tarp pirmojo ir antrojo tyrimo statistiškai reikšmingo skirtumo nebuvo nustatyta (23 pav.).

Aptariant K grupės vaikų teigiamų išgyvenimų tyrimo rezultatus pagal lytį, buvo nustatyta, kad tiek tarp berniukų ( $p=0,019$ ,  $t=-2,454$ ), tiek ir tarp mergaičių ( $p=0,009$ ,  $t=-2,733$ ) padaugėjo vaikų, kuriems buvo svarbu ir jie džiaugėsi, kai kūno kultūros pamokose kiti vaikai jais žavėjosi, o tarp pirmo ir antro tyrimo rezultatų buvo nustatytas statistiškai patikimas skirtumas.

Apibendrinant K grupės vaikų humaniškumo emocinio-vertinamojo komponento teigiamų išgyvenimų reikšmingumo kūno kultūros pamokose tyrimo rezultatus nustatyta, kad kūno kultūros pamokose papildomai neugdant jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo, po metų statistiškai reikšmingų pokyčių nebuvo nustatyta, išskyrus tai, kad padidėjo vaikų džiaugsmo, kai kiti vaikai jais žavėjosi, rodiklis. Tačiau šio emocinio-vertinamojo komponento reikšmingumas neparodo vaikų humaniškumo, o tik atspindi jų išgyvenimus ir jų teigiamas emocijas kūno kultūros pamokose, kai labiau siekiama patenkinti jų pačių poreikius, neturinčius ryšio su humanistinėmis vertybėmis, kai rūpinamasi labiau savimi, o ne kitais žmonėmis, nes emocijos, kurioms K grupės vaikai dažniausiai jautė poreikį, vėliau tiesiogiai galėjo veikti jų priimamus sprendimus ir elgesį, kuris, nesiremiant humanistinėmis vertybėmis, galėjo ir nebūti ir humaniškas.



23 pav. K grupės vaikų teigiamų išgyvenimų reikšmingumo pirmo ir antro tyrimo palyginimas

Daugiau nei pusė E grupės vaikų pirmojo tyrimo metu labai stipriai išgyveno neigiamų emocijų ir kūno kultūros pamokose jautėsi blogai, kai ką nors išleidavo ar blogai pasielgdavo bei pyko ant kitų vaikų, kai šie meluodavo, pataikaudavo ar apsimetinėdavo. E grupės vaikai, kūno kultūros pamokose tam tikromis aplinkybėmis ižeidę kitus klasės vaikus ar blogai su jais pasielgę, labai blogai jautėsi dėl jų pačių netinkamo elgesio, nesutampančio su humanistinių vertybių, tokių kaip dėmesingumas, nuoširdumas, pagarba ir savigarba, reikalavimais. Nemažai E grupės respondentų labai stipriai išgyveno dėl kitų vaikų netinkamo elgesio, t. y. pyko dėl kitų vaikų melo, pataikavimo ir

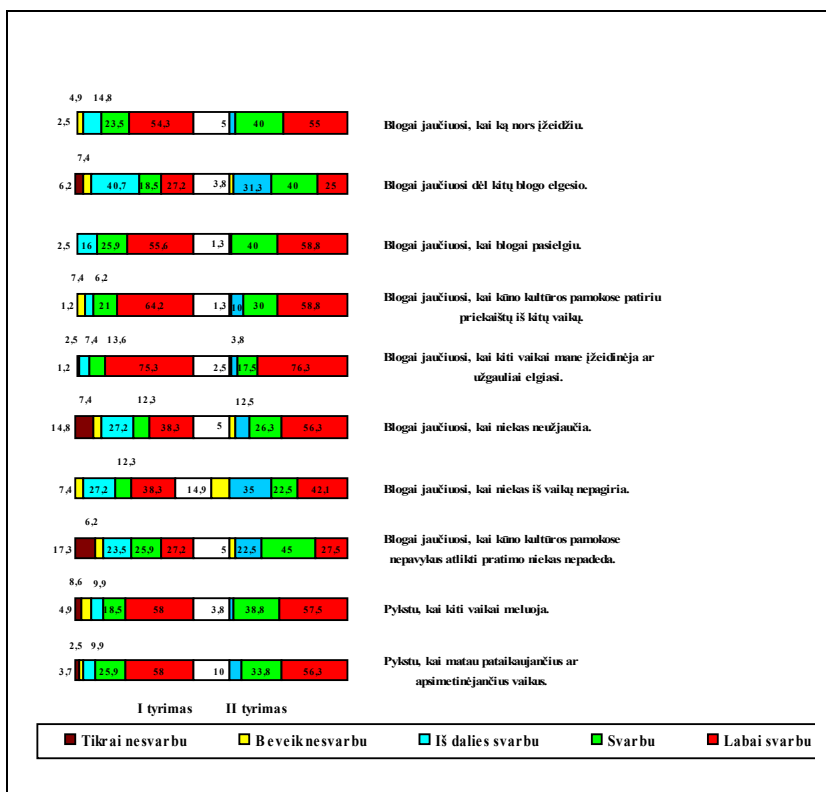
apsimėtinėjimo. Tačiau labiausiai E grupės respondentai išgyveno neigiamų emocijų tada, kai kūno kultūros pamokose savo atžvilgiu patirdavo priekaištų, įžeidinėjimų ar užgauliojimų iš kitų klasės vaikų.

Antrojo tyrimo metu padaugėjo E grupės vaikų, kurie labai stipriai išgyveno neigiamų emocijų ir kūno kultūros pamokose jautėsi blogai, kai niekas jų neužjausdavo (pokytis 18,0%,  $p=0,03$ ,  $t=-2,212$ ), kai niekas iš vaikų nepagirdavo už pasiekimus (pokytis 3,8%,  $p=0,000$ ,  $t=-3,844$ ) bei kai patys blogai elgėsi (pokytis 3,2%,  $p=0,001$ ,  $t=-3,566$ ), tarp pirmo ir antro tyrimo buvo nustatytas statistiškai ypač patikimas ir patikimas skirtumas. Padaugėjo E grupės vaikų, kurie stipriai išgyveno neigiamų emocijų ir kūno kultūros pamokose jautėsi blogai, kai patys ką nors įžeisdavo (pokytis 16,5%,  $p=0,000$ ,  $t=-3,785$ ), dėl kitų blogo elgesio (pokytis 21,5,0%,  $p=0,001$ ,  $t=-4,454$ ), kai patys blogai elgėsi (pokytis 14,1%,  $p=0,001$ ,  $t=-3,566$ ), kai kiti vaikai juos įžeidinėjo ar užgauliai elgėsi (pokytis 10,1%,  $p=0,034$ ,  $t=-2,158$ ), kai niekas jų neužjausdavo (pokytis 14,0%,  $p=0,03$ ,  $t=-2,212$ ), kai niekas iš vaikų nepagirdavo už pasiekimus (pokytis 10,2%,  $p=0,000$ ,  $t=-3,844$ ), kai niekas nepadėdavo neatlikus pratimo (pokytis 19,1%,  $p=0,000$ ,  $t=-4,472$ ), bei pykdavo, kai kiti vaikai meluodavo (pokytis 20,3%,  $p=0,000$ ,  $t=-3,642$ ), tarp pirmo ir antro tyrimo buvo nustatytas statistiškai ypač patikimas ir patikimas skirtumas. Svarbu pažymėti, kad antrojo tyrimo metu neliko E grupės vaikų, kuriems buvo tikrai nesvarbu ir kurie nepatyrė neigiamų emocijų, kai ką nors įžeisdavo (24 pav.).

Aptariant tyrimo rezultatus pagal lytį, nustatyta, kad padaugėjo E grupės berniukų, kurie labai stipriai išgyveno neigiamų emocijų ir jautėsi blogai, kai patys ką nors įžeidė ( $p=0,005$ ,  $t=-2,948$ ) ar blogai pasielgė ( $p=0,020$ ,  $t=-2,434$ ), kai kiti vaikai blogai elgėsi ( $p=0,011$ ,  $t=-2,688$ ), įžeidinėjo ir užgauliojo ( $p=0,033$ ,  $t=-2,214$ ), kai niekas neužjautė ( $p=0,036$ ,  $t=-2,179$ ) ar nepagyрэ ( $p=0,005$ ,  $t=-3,002$ ) už pasiekimus kūno kultūros pamokose, kai kūno kultūros pamokose niekas nepadėjo nepavykus atlikti pratimo ( $p=0,001$ ,  $t=-3,713$ ), bei pyko, kai kiti vaikai melavo ( $p=0,015$ ,  $t=-2,542$ ), tarp pirmo ir antro tyrimo rezultatų buvo nustatytas statistiškai patikimas ir ypač patikimas skirtumas. Aptariant mergaičių tyrimo rezultatus nustatyta,

kad padaugėjo respondenčių, kurios labai stipriai išgyveno neigiamų emocijų ir jautėsi blogai, kai pačios ką nors ižeidė ( $p=0,019$ ,  $t=-2,442$ ) ar blogai pasielgė ( $p=0,011$ ,  $t=-2,672$ ), kai kiti vaikai blogai elgėsi ( $p=0,001$ ,  $t=-3,571$ ), ižeidinėjo ar užgauliojo ( $p=0,027$ ,  $t=-2,291$ ), kai niekas už pasiekimus kūno kultūros pamokose nepagyre ( $p=0,021$ ,  $t=-2,396$ ) ar nepadėjo nepavykus atlikti pratimo ( $p=0,014$ ,  $t=-2,568$ ), bei pyko, kai kiti vaikai melavo ( $p=0,009$ ,  $t=-2,751$ ), pataikavo ar apsimetinėjo ( $p=0,060$ ,  $t=-1,937$ ), tarp pirmo ir antro tyrimo rezultatų buvo nustatytas statistiškai patikimas ir ypač patikimas skirtumas.

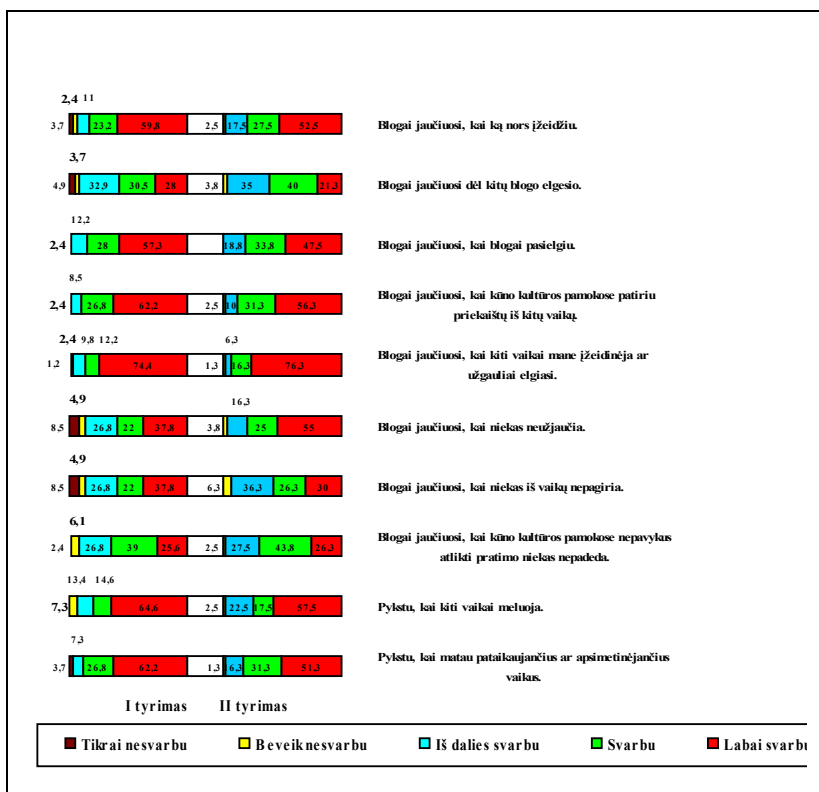
Tarp E grupės vaikų blogos savijautos, kai jie patys ką nors ižeisdavo ir kai kiti vaikai juos ižeisdavo ar užgauliai elgdavosi ( $r=0,397$ ,  $p=0,000$ ), tarp blogos savijautos, kai jie patys ką nors ižeisdavo ir kai niekas iš vaikų nepagirdavo už pasiekimus kūno kultūros pamokose ( $r=0,382$ ,  $p=0,000$ ), tarp blogos savijautos, kai kiti vaikai blogai pasielgdavo, ir pykčio, matant, kai kiti vaikai pataikaudavo ar apsimetinėdavo ( $r=0,347$ ,  $p=0,001$ ), tarp blogos savijautos, kai kūno kultūros pamokose patirdavo priekaištų iš kitų vaikų ir kai niekas neužjausdavo ( $r=0,407$ ,  $p=0,000$ ), tarp blogos savijautos, kai nepavykus atlikti pratimo niekas nepadėdavo ir kai patirdavo priekaištų iš kitų vaikų ( $r=0,403$ ,  $p=0,000$ ), bei tarp blogos savijautos, kai niekas neužjausdavo, ir pykčio, kai kiti vaikai meluodavo ( $r=0,409$ ,  $p=0,001$ ), nustatytas vidutinis tiesioginis ryšys (žr. 28 priedas). Tarp K grupės vaikų blogos savijautos, kai jie patys ką nors ižeisdavo ir pykčio, matant, kai kiti vaikai pataikaudavo ar apsimetinėdavo ( $r=0,414$ ,  $p=0,001$ ), tarp vaikų blogos savijautos, kai kiti vaikai blogai pasielgdavo, ir pykčio, kai kiti vaikai meluodavo ( $r=0,369$ ,  $p=0,001$ ), tarp blogos savijautos, kai jie patys blogai pasielgdavo ir kai niekas neužjausdavo ( $r=0,355$ ,  $p=0,001$ ), bei tarp blogos savijautos, kai kūno kultūros pamokose patirdavo priekaištų iš kitų vaikų ir kai kiti vaikai juos ižeidinėdavo ar užgauliai elgdavosi ( $r=0,399$ ,  $p=0,000$ ), nustatytas vidutinis tiesioginis ryšys. E ir K grupės vaikų neigiamų išgyvenimų reikšmių koreliacija tiek pirmojo, tiek ir antrojo tyrimo metu iš esmės nesiskyrė.



24 pav. E grupės vaikų neigiamų išgyvenimų reikšmingumo pirmo ir antro tyrimo palyginimas

Aptariant K grupės vaikų neigiamų išgyvenimų tyrimo rezultatus nustatyta, kad pirmojo tyrimo metu vaikai labai išgyveno stiprių neigiamų emocijų ir kūno kultūros pamokose jautėsi blogai, kai ką nors žeidėdavo ar blogai pasielgdavo, patyrė priekaištų iš kitų vaikų ir pyko dėl kitų vaikų melo, pataikavimo ir apsimetinėjimo. Labiausiai K grupės vaikai išgyveno ir jautėsi blogai dėl kitų vaikų netinkamo elgesio savo atžvilgiu, kai kiti vaikai juos žeidinėdavo ar užgauliai elgdavosi. Vaikai išgyveno stiprių neigiamų emocijų ir blogai jautėsi dėl kitų vaikų blogo elgesio, kai niekas neužjausdavo ir nepagirdavo, bei stipriai išgyveno, kai

kūno kultūros pamokose niekas nepadėdavo nepavykus atlikti pratimo. Antrojo tyrimo metu mažiau K grupės respondentų labai išgyveno stiprių neigiamų emocijų ir blogai jausdavosi, kai ką nors įžeisdavo (pokytis -7,3%), kai blogai elgdavosi su kitais vaikais (pokytis -9,8%), kai blogai elgdavosi kiti vaikai (pokytis -6,7%), mažiau pyko, kai kiti vaikai meluodavo (pokytis 7,1%), pataikaudavo ar apsimetinėdavo (pokytis 10,3%). Po metų padaugėjo K grupės vaikų, kurie išgyveno neigiamų emocijų ir kūno kultūros pamokose jautėsi blogai, kai niekas nepadėdavo nepavykus atlikti pratimo (pokytis 4,8%,  $p=0,032$ ,  $t=-2,182$ ), tarp pirmo ir antro tyrimo rezultatų buvo nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas. K grupės vaikai išgyveno neigiamų emocijų ir kūno kultūros pamokose jautėsi blogai, kai ką nors įžeisdavo (pokytis 4,3%), kai blogai elgdavosi kiti vaikai (pokytis 9,5%), kai patys blogai pasielgdavo (pokytis 5,8%), kai patirdavo priekaištų iš kitų vaikų (pokytis 4,5%), kai niekas iš vaikų jų nepagirdavo (pokytis 4,3%), bei pyko, kai kiti vaikai meluodavo (pokytis 2,9%), pataikaudavo ar apsimetinėdavo (pokytis 4,5%). Antrojo tyrimo metu neliko vaikų, kurie nepatyrė jokių emocijų ir kuriems buvo tikrai nesvarbu, kai jie patys ką nors įžeisdavo ar kai blogai elgdavosi kiti vaikai, ir neliko vaikų, kuriems buvo beveik nesvarbu, kai jie patys blogai pasielgdavo, tačiau statistiškai reikšmingo skirtumo tarp pirmo ir antro tyrimo rezultatų nebuvo nustatyta (25 pav.).



25 pav. K grupės vaikų neigiamų išgyvenimų reikšmingumo pirmo ir antro tyrimo palyginimas

Analizuojant K grupės berniukų neigiamų išgyvenimų pirmo ir antro tyrimo rezultatus, statistiškai patikimo skirtumo nebuvo nustatyta. Tačiau antrojo tyrimo metu padaugėjo K grupės mergaičių, kurios labai stipriai išgyveno neigiamų emocijų ir kūno kultūros pamokose jautėsi blogai dėl kitų vaikų blogo elgesio ( $p=0,018$ ,  $t=-2,467$ ), kai pačios kūno kultūros pamokose blogai elgdavosi su kitais klasės vaikais ( $p=0,031$ ,  $t=2,243$ ), bei pyko matydamos pataikaujančius ir apsimetinėjiančius vaikus ( $p=0,019$ ,  $t=2,449$ ). Todėl galime daryti prielaidą, kad K grupės mergaitės, nors ir neugdamos



pagal mūsų parengtą humaniškumo ugdymo programą, labiau išgyveno neigiamų emocijų dėl kitų vaikų nehumaniško elgesio nei K grupės berniukai, todėl galima tikėtis K grupės mergaičių apsisprendimo humaniškai elgtis ir ateityje.

*Apibendrinant vaikų humanistinių vertybių emocijų-vertinamąjį komponentą galima teigti, kad E grupės vaikams buvo nustatyti labai stiprūs išgyvenimai tiek siekiant patenkinti kai kuriuos kitų, tiek ir pačių poreikius, turinčius ryšį su humanistinėmis vertybėmis. E grupės vaikų išgyvenimai pasireiškė labiau nei K grupės vaikų, kurių neigiamų išgyvenimų tyrimo rezultatai parodė, kad ir antrojo tyrimo metu jų patiriamos emocijos mažai pasikeitė arba net susilpnėjo, t. y. K grupės vaikai blogai elgdamiesi su kitais vaikais ar vertindami kitų vaikų nehumanišką elgesį rečiau nei E grupės vaikai patirdavo neigiamų emocijų ir mažiau dėl to išgyvendavo. Todėl galima teigti, kad K grupės vaikai neišgyvendami stiprių emocijų, susijusių su humanistinėmis vertybėmis, ir ateityje gali neišžvelgti šių vertybių svarbos, neapsispręs jomis vadovautis bei humaniškai elgtis.*

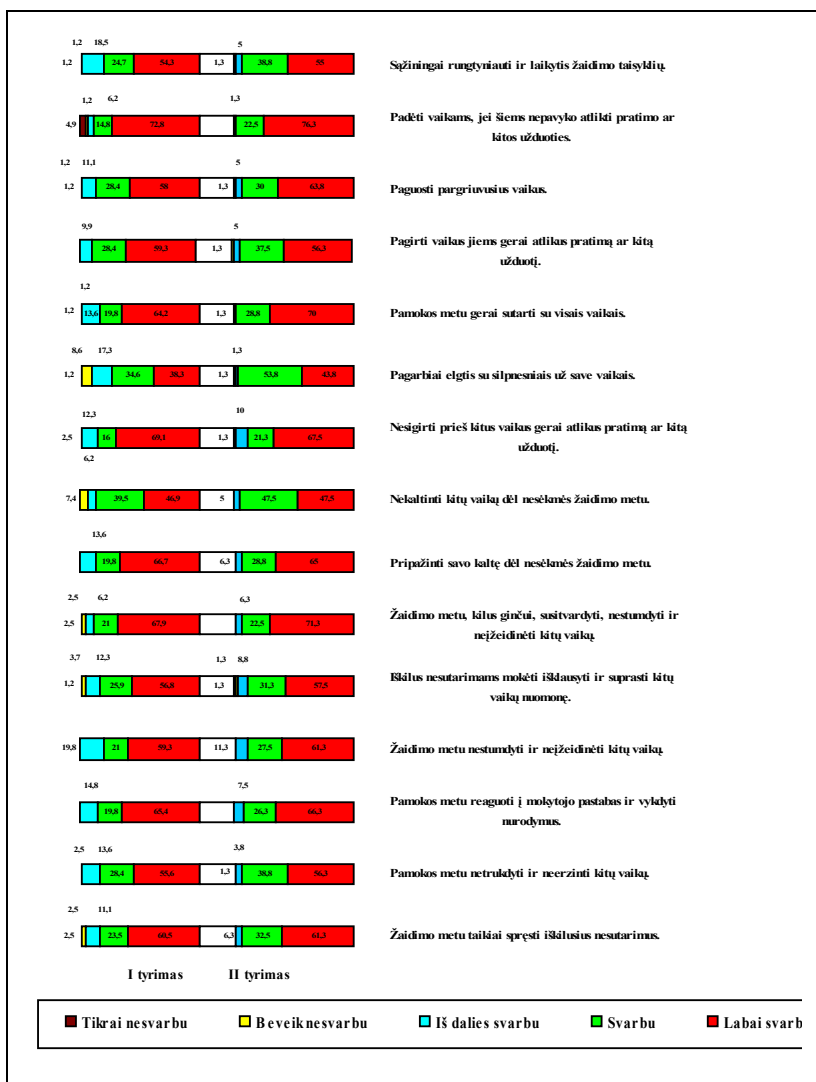
### **3.2.5. Vaikų humaniškumo konatyviojo arba potencialaus elgesio komponento reikšmingumas**

Humaniškumo konatyviojo, arba potencialaus elgesio, komponentas geriausiai išreiškia tam tikrą ugdytinio parengtį elgtis ir labiausiai atspindi jo humaniškumą, nes konkretaus elgesio pasirinkimo pagrindas – apsisprendimas vienaip ar kitaip elgtis, t. y. vaikas turi pats sąmoningai rinktis. Nors humanistinės vertybės vaikų yra pripažįstamos ir ugdytiniai sugeba atsirinkti jiems svarbias humanistines vertybes, tačiau priimdami moralinius sprendimus vaikai dažnai jomis nesivadovauja. Todėl tiriant jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo konatyvųjį, arba potencialaus elgesio, komponentą buvo siekiama išsiaiškinti, kaip vaikai vertina savo pačių ir kitų elgesį įvairiose situacijose. Respondentams buvo pateikiami apsisprendimo aprašai ir pagal juos buvo vertinamas apsisprendimas vienaip ar kitaip pasielgti bei prognozuojamas realus jų elgesys. Manyta, kad jeigu vaikas nurodydavo, kad jam buvo labai svarbu savo ar kitų klasės vaikų elgesys atsižvelgiant į tai, kokiomis

humanistinėmis vertybėmis buvo vadovautasi, tai toks apsisprendimas buvo laikytas labai tikslingu, jeigu vaikas nurodydavo, kad jam buvo svarbu, tai toks apsisprendimas buvo laikytas tikslingu, jeigu vaikas nurodydavo, kad jam buvo iš dalies svarbu arba beveik nesvarbu – nelabai tikslingu ir jeigu vaikas nurodydavo, kad jam vertinant savo ar kitų klasės vaikų elgesį buvo tikrai nesvarbu, tai toks vaiko apsisprendimas buvo laikytas visiškai netikslingu.

Nustatyta, kad pirmo tyrimo metu daugumos E grupės vaikų apsisprendimas kūno kultūros pamokose humaniškai elgtis buvo labai tikslingas, t. y. E grupės respondentai buvo apsisprendę padėti, kitiems klasės vaikams, patyrusiems nesėkmę, nesigirti prieš kitus vaikus gerai atlikus pratimą ar kitą užduotį, žaidimo metu, kilus ginčui, susitvardyti, nestumdyti ir neįžeidinėti kitų vaikų bei taikiai spręsti iškilusius nesutarimus, pripažinti savo kaltę dėl nesėkmės žaidimo metu, pamokos metu reaguoti į mokytojo pastabas ir vykdyti nurodymus, gerai sutarti su visais vaikais, pagirti juos ir džiaugtis kitų sėkme, paguosti, jei kas pargriuvo. Antrojo tyrimo metu žymiai padaugėjo E grupės vaikų, kurių apsisprendimas kūno kultūros pamokose humaniškai elgtis buvo labai tikslingas ir kuriems buvo labai svarbu paguosti pargriuvusiu vaikus (pokytis 5,8%,  $p=0,004$ ,  $t=-2,971$ ), žaidimo metu, kilus ginčui, susitvardyti, nestumdyti ir neįžeidinėti kitų (pokytis 3,4%,  $p=0,022$ ,  $t=-2,329$ ). Po metų pastebimai padaugėjo vaikų, kurių apsisprendimas humaniškai elgtis buvo tikslingas ir kuriems buvo svarbu sąžiningai rungtyniauti ir laikytis žaidimo taisyklių (pokytis 14,1%,  $p=0,001$ ,  $t=-3,595$ ), padėti vaikams, neatlikusiems pratimo ar kitos užduoties (pokytis 7,7%,  $p=0,003$ ,  $t=-3,029$ ), pamokos metu gerai sutarti su visais vaikais (pokytis 9,0%,  $p=0,001$ ,  $t=-3,417$ ), pagarbiai elgtis su silpnesniais už save vaikais (pokytis 19,2%,  $p=0,000$ ,  $t=-4,076$ ), nekaltinti kitų vaikų dėl nesėkmės žaidimo metu (pokytis 8,0%,  $p=0,01$ ,  $t=-2,652$ ), iškilus nesutarimams mokėti išklaudyti ir suprasti kitų vaikų nuomonę (pokytis 5,4%,  $p=0,034$ ,  $t=-2,158$ ), žaidimo metu kilus ginčui, susitvardyti, nestumdyti ir neįžeidinėti kitų vaikų (pokytis 6,5%,  $p=0,011$ ,  $t=-2,62$ ), reaguoti į mokytojo pastabas ir vykdyti nurodymus (pokytis 6,5%,  $p=0,013$ ,  $t=-2,53$ ), pamokų metu netrukdyti ir neerzinti

kitų vaikų (pokytis 10,4%,  $p=0,011$ ,  $t=-2,62$ ), žaidimo metu taikiai spręsti iškilusius nesutarimus (pokytis 9,0%,  $p=0,01$ ,  $t=-2,649$ ). Tarp pirmo ir antro tyrimo buvo nustatytas statistiškai patikimas ir ypač patikimas skirtumas. Po metų neliko E grupės vaikų, kurių apsisprendimas humaniškai elgtis buvo visiškai netikslingas, t. y. žaidimo metu, kilus ginčui, neliko vaikų, kurie nesunitvardydavo ir pradėdavo kitus vaikus stumdyti ir ižeidinėti (pokytis 2,5%,  $p=0,022$ ,  $t=-2,329$ ), taikiai nespręsdavo iškilusių nesutarimų (pokytis 2,5%,  $p=0,01$ ,  $t=-2,649$ ) bei nepadėdavo kitiems klasės vaikams, jei jiems nepavykdavo atlikti pratimo ar kitos užduoties (pokytis 4,9%,  $p=0,003$ ,  $t=-3,029$ ), todėl galima daryti prielaidą, kad E grupės vaikai po metų, taikant mūsų parengtą eksperimentinę humaniškumo ugdymo programą, tapo jautresni, tolerantiškesni ir humaniškesni kitiems klasės vaikams (26 pav.).



26 pav. E grupės vaikų apsisprendimo kūno kultūros pamokose reikšmingumo pirmo ir antro tyrimo palyginimas

Padaugėjo E grupės berniukų, kurių apsisprendimas kūno kultūros pamokose humaniškai elgtis buvo labai tikslingas arba tikslingas ir kuriems buvo labai svarbu arba svarbu sąžiningai rungtyniauti ir laikytis žaidimo taisyklių ( $p=0,044$ ,  $t=-2,084$ ), padėti vaikams, neatlikusiems pratimo ar kitos užduoties ( $p=0,026$ ,  $t=-2,309$ ), pamokos metu gerai sutarti su visais vaikais ( $p=0,014$ ,  $t=-2,567$ ), pagarbiai elgtis su silpnesniais už save ( $p=0,002$ ,  $t=-3,317$ ), žaidimo metu, kilus ginčui, susitvartyti, nestumdyti ir neižeidinėti ( $p=0,019$ ,  $t=-2,454$ ), netrukdyti ir neerzinti kitų vaikų ( $p=0,012$ ,  $t=-2,629$ ) bei taikiai spręsti iškilusius nesutarimus ( $p=0,048$ ,  $t=-2,042$ ), tarp pirmo ir antro tyrimo rezultatų buvo nustatytas statistiškai patikimas skirtumas. Po metų padaugėjo E grupės mergaičių, kurioms buvo labai svarbu arba svarbu sąžiningai rungtyniauti ir laikytis žaidimo taisyklių ( $p=0,005$ ,  $t=-2,952$ ), paguosti pagriuvusius ( $p=0,010$ ,  $t=-2,715$ ), pamokos metu gerai sutarti su kitais ( $p=0,031$ ,  $t=-2,238$ ), pagarbiai elgtis su silpnesniais už save ( $p=0,018$ ,  $t=-2,471$ ), nekaltinti kitų vaikų dėl nesėkmės žaidimo metu ( $p=0,027$ ,  $t=-2,291$ ), reaguoti į mokytojo pastabas ir vykdyti nurodymus ( $p=0,044$ ,  $t=-2,077$ ), tarp pirmo ir antro tyrimo rezultatų buvo nustatytas statistiškai patikimas skirtumas.

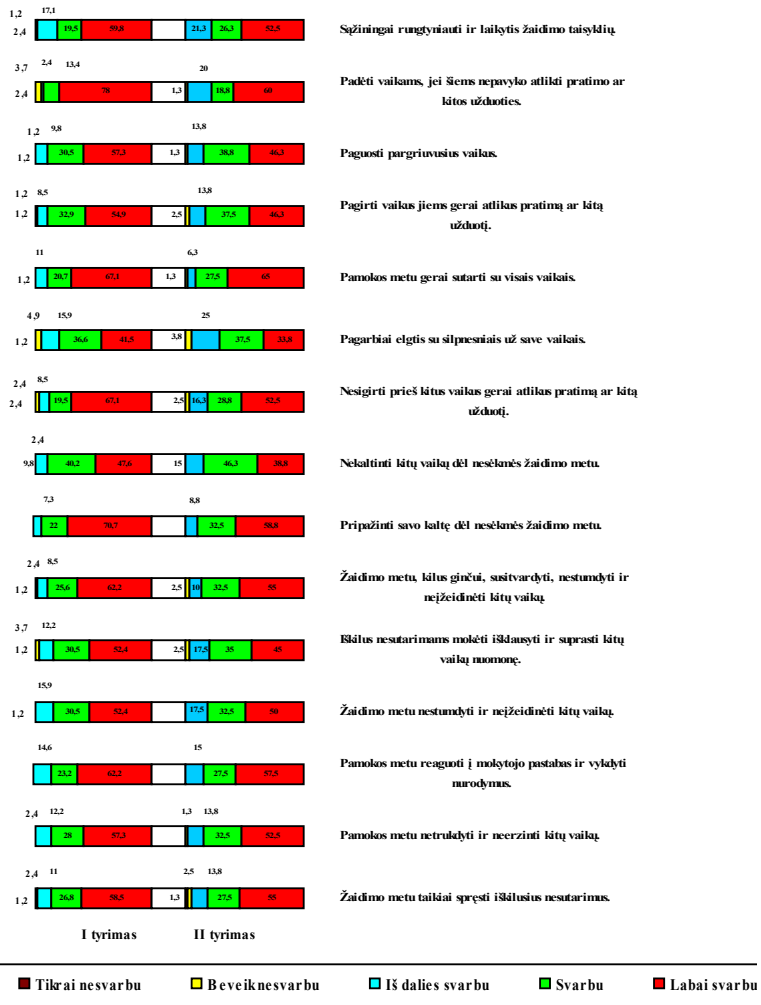
Tarp E grupės vaikų apsisprendimo kūno kultūros pamokose sąžiningai rungtyniauti ir laikytis žaidimo taisyklių bei pamokos metu gerai sutarti su kitais klasės vaikais ( $r=0,414$ ,  $p=0,001$ ), tarp vaikų pagalbos kitiems vaikams, neatlikusiems pratimo ar kitos užduoties, ir pamokos metu vaikų apsisprendimo gerai sutarti su kitais ( $r=0,414$ ,  $p=0,000$ ), tarp apsisprendimo pagarbiai elgtis su silpnesniais už save ir žaidimo metu, kilus ginčui, susitvartyti, nestumdyti ir neižeidinėti kitų vaikų ( $r=0,388$ ,  $p=0,000$ ), tarp vaikų apsisprendimo nesigirti prieš kitus, gerai atlikus pratimą ar kitą užduotį, ir pagirti sėkmingai atlikusius užduotis vaikus ( $r=0,376$ ,  $p=0,000$ ), tarp vaikų apsisprendimo nekaltinti kitų ir pripažinti savo kaltę žaidimo metu ( $r=0,377$ ,  $p=0,001$ ), tarp vaikų apsisprendimo iškilus nesutarimams mokėti išklaudyti ir suprasti kitų vaikų nuomonę bei sąžiningai rungtyniauti ir laikytis žaidimo taisyklių ( $r=0,413$ ,  $p=0,000$ ), tarp vaikų apsisprendimo žaidimo metu nestumdyti ir neižeidinėti kitų bei gebėjimo pripažinti savo kaltę dėl nesėkmės žaidimo metu ( $r=0,408$ ,

$p=0,001$ ) bei tarp vaikų apsisprendimo pamokos metu reaguoti į mokytojo pastabas ir vykdyti nurodymus ir žaidimo metu, kilus ginčui, susitvardyti, nestumdyti ir neižeidinėti kitų vaikų ( $r=0,346$ ,  $p=0,000$ ) buvo nustatytas vidutinis tiesioginis ryšys. Tarp K grupės vaikų apsisprendimo sąžiningai rungtyniauti ir laikytis žaidimo taisyklių bei vaikų džiaugsmo kitų vaikų sėkme jiems gerai atlikus pratimą ar kitą užduotį ( $r=0,398$ ,  $p=0,001$ ), tarp apsisprendimo padėti vaikams jiems nepavykus atlikti pratimo ar kitos užduoties ir pamokos metu gerai sutarti su visais vaikais ( $r=0,377$ ,  $p=0,001$ ), tarp apsisprendimo pagarbiai elgtis su silpnesniais už save vaikais bei sąžiningai rungtyniauti ir laikytis žaidimo taisyklių ( $r=0,412$ ,  $p=0,000$ ), tarp vaikų apsisprendimo nekaltinti kitų vaikų, pripažinti savo kaltę dėl nesėkmės žaidimo metu ( $r=0,406$ ,  $p=0,001$ ) bei tarp apsisprendimo žaidimo metu, kilus ginčui, susitvardyti, nestumdyti ir neižeidinėti kitų vaikų bei žaidimo metu taikiai spręsti iškilusių nesutarimus ( $r=0,351$ ,  $p=0,001$ ) buvo nustatytas vidutinis tiesioginis ryšys. E ir K grupės vaikų apsisprendimo kūno kultūros pamokose koreliacija tiek pirmojo, tiek ir antrojo tyrimo metu iš esmės nesiskyrė.

Pirmojo tyrimo metu daugiau nei pusės K grupės vaikų apsisprendimas kūno kultūros pamokose humaniškai elgtis buvo labai tikslingas, t. y. K grupės vaikai buvo apsisprendę padėti nesėkmę patyrusiems kitiems klasės vaikams, pripažinti savo kaltę dėl nesėkmės žaidimo metu, gerai sutarti su kitais klasės vaikais, reaguoti į mokytojo pastabas ir vykdyti nurodymus, nesigirti prieš kitus vaikus gerai atlikus pratimą ar kitą užduotį, žaidimo metu, kilus ginčui, susitvardyti, nestumdyti ir neižeidinėti kitų vaikų, taikiai spręsti iškilusių nesutarimus bei džiaugtis vaikų sėkme, jei šiems pasisėkė gerai atlikti pratimą ar kitą užduotį. Tačiau antrojo tyrimo metu žymiai sumažėjo K grupės vaikų, kurių apsisprendimas humaniškai elgtis buvo labai tikslingas ir kuriems buvo labai svarbu padėti vaikams, jei šiems pasisėkė gerai atlikti pratimo ar kitos užduoties (pokytis 18,0%,  $p=0,021$ ,  $t=2,357$ ), paguosti pargriuvusius vaikus (pokytis 11,0%,  $p=0,015$ ,  $t=2,477$ ), nesigirti prieš kitus vaikus gerai atlikus pratimą ar kitą užduotį (pokytis 14,6%,  $p=0,048$ ,  $t=2,013$ ),

pripažinti savo kaltę dėl nesėkmės žaidimo metu (pokytis 11,9%,  $p=0,007$ ,  $t=2,785$ ) bei pamokos metu reaguoti į mokytojo pastabas ir vykdyti nurodymus (pokytis 4,7%,  $p=0,045$ ,  $t=2,04$ ), tarp pirmo ir antro tyrimo buvo nustatytas statistiškai patikimas skirtumas (27 pav.).

Analizuojant K grupės konatyviojo, arba potencialaus elgesio, komponento tyrimo rezultatus pagal lytį, nustatyta, kad sumažėjo berniukų, kurių apsisprendimas humaniškai elgtis buvo labai tikslingas ir kuriems buvo labai svarbu pagirti vaikus, jei šiems pasisekė gerai atlikti pratimą ar kitą užduotį ( $p=0,032$ ,  $t=2,226$ ), tarp pirmo ir antro tyrimo rezultatų buvo nustatytas statistiškai patikimas skirtumas. Padaugėjo K grupės mergaičių, kurių apsisprendimas humaniškai elgtis buvo tikslingas ir kurioms buvo svarbu paguosti pargriuvusius vaikus ( $p=0,019$ ,  $t=2,449$ ) ir pripažinti savo kaltę dėl nesėkmės žaidimo metu ( $p=0,010$ ,  $t=2,726$ ), tarp pirmo ir antro tyrimo rezultatų buvo nustatytas statistiškai patikimas ir labai patikimas skirtumas. Todėl galima teigti, kad K grupės mergaitės, nors ir kūno kultūros pamokose papildomai nebuvo ugdomas jų humaniškumas, labiau linkusios humaniškai elgtis nei jų bendraamžiai berniukai.



*27 pav. K grupės vaikų apsisprendimo kūno kultūros pamokose reikšmingumo pirmo ir antro tyrimo palyginimas*



Antrojo tyrimo metu nustatyta, kad daugumos K grupės vaikų labai tikslingas apsisprendimas humaniškai elgtis žymiai sumažėjo, todėl K grupės vaikai buvo mažiau linkę humaniškai elgtis.

*Apibendrinant vaikų humanistinių vertybių konatyvų, arba potencialaus elgesio, komponentą, kuris išreiškia ugdytinio sąmoningą apsisprendimą humaniškai elgtis ir labiausiai atspindi jo humaniškumą, paaiškėjo, kad antrojo tyrimo metu buvo nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp E grupės pirmo ir antro tyrimo rezultatu, todėl galima teigti, kad daugumos E grupės vaikų apsisprendimas humaniškai elgtis buvo labai tikslingas, skirtingai nuo K grupės vaikų, kur labai tikslingo apsisprendimo humaniškai elgtis atvejų antrojo tyrimo metu statistiškai reikšmingai sumažėjo. Todėl galima teigti, kad K grupės vaikai, kurių apsisprendimas kūno kultūros pamokose humaniškai elgtis buvo netikslingas arba visiškai netikslingas, ir ateityje greičiausiai pasirinks savo individualių poreikių tenkinimą, kuris gali būti nesusijęs su humanistinėmis vertybėmis ir humanišku elgesiu.*

### **3.2.6. Vaikų humaniško elgesio kūno kultūros pamokose stebėjimo rezultatų pokyčiai**

Asmens apsisprendimas humaniškai elgtis labiausiai atspindi jo elgesyje, per kurį atsiskleidžia ugdytinio santykis su humanistinėmis vertybėmis, pasireiškia per priimamus apsisprendimus konkrečioje situacijoje ir humanišką elgesį. Apsisprendimas humaniškai elgtis yra valingas asmens sąmonės veiksmas, susiformavęs vertinimų pagrindu ir pasireiškiantis konkrečiais veiksmais, kai internalizuotos vertybės realizuojamos praktiškai susidarius palankioms tam aplinkybėms. Todėl kūno kultūros pamokose stebint vaikų elgesį buvo tiriama, kaip vaikai realizavo savo apsisprendimą humaniškai elgtis praktiškai.

Analizuojant E grupės pavienių vaikų antrojo tyrimo stebėjimo rezultatus paaiškėjo, kad daugeliu atvejų respondentų elgesys tapo humaniškesnis. Padaugėjo E grupės vaikų, kurie kūno kultūros pamokose džiaugėsi kitų vaikų sėkme (pokytis 5 kartai,  $p=0,033$ ,  $t=-2,646$ ), gerai sutarė su vaikais (pokytis 9 kartai,  $p=0,003$ ,  $t=-3,375$ ) ir toks jų elgesys buvo laikomas stabilu, kadangi per stebimą pamoką

pasikartoję du kartus, bei sumažėjo vaikų, kurie apimti emocijų ginčijosi su kitais vaikais (pokytis 4 kartai,  $p=0,040$ ,  $t=2,280$ ), tačiau toks jų elgesys nebuvo stabilus, t. y. per stebimą pamoką pasikartoję vieną kartą. Tarp pirmojo ir antrojo tyrimo buvo nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas. Nors daugeliu atvejų antrojo tyrimo metu E grupės respondentų elgesys tapo humaniškesnis, tačiau statistiškai reikšmingo skirtumo tarp pirmojo ir antrojo tyrimo rezultatų nebuvo nustatyta. Nors antrojo tyrimo metu ir sumažėjo E grupės vaikų nehumaniško elgesio atvejų, bet vis dar pasitaikė, kad E grupės vaikai kūno kultūros pamokose trukdė žaidžiantiems vaikams, pamokos metu kalbėdavo su kitais klasės vaikais ir nenoriai reaguodavo į mokytojo pastabas.

Išanalizavus E grupės vaikų antrojo tyrimo stebėjimo rezultatus lyties aspektu išaiškėjo, kad daugeliu atvejų berniukų elgesys kūno kultūros pamokose tapo humaniškesnis. Padaugėjo E grupės berniukų, kurie kūno kultūros pamokose džiaugėsi kitų vaikų sėkme, dalijosi su jais sporto reikmenimis, taikiai sprendė iškilusius nesutarimus, sąžiningai rungtyniavo ir laikėsi žaidimo taisyklių, kontroliavo vaikus, kad jie sąžiningai rungtyniautų ir laikytųsi žaidimo taisyklių, vykdė mokytojo(-os) nurodymus ir toks jų elgesys buvo stabilus, tačiau statistiškai reikšmingai skirtumas tarp pirmojo ir antrojo tyrimo rezultatų buvo nustatytas tik tarp E grupės berniukų, kurie kūno kultūros pamokose gerai sutarė su kitais klasės vaikais (pokytis 4 kartai,  $p=0,013$ ,  $t=-3,162$ ), o jų elgesys buvo stabilus. Po metų padaugėjo ir E grupės mergaičių, kurių elgesys kūno kultūros pamokose tapo humaniškesnis. Nors E grupės mergaitės antrojo tyrimo metu kūno kultūros pamokose dažniau džiaugėsi kitų vaikų sėkme, dalijosi su jais sporto reikmenimis ir toks jų elgesys buvo stabilus, tačiau statistiškai reikšmingo skirtumo nebuvo nustatyta. E grupės mergaitės kūno kultūros pamokų metu taikiai sprendė iškilusius nesutarimus, sąžiningai rungtyniavo ir laikėsi žaidimo taisyklių, vykdė mokytojo(-os) nurodymus, tačiau toks jų elgesys nebuvo stabilus. Tyrimo metu t. p. buvo nustatyta, kad po metų statistiškai reikšmingai padaugėjo E grupės mergaičių, kurios kūno kultūros pamokose kalbėjosi su kitomis klasės mergaitėmis ir dažnai

nenoriai reagavo į mokytojo pastabas (pokytis 3 kartai,  $p=0,045$ ,  $t=2,333$ ) ir toks jų elgesys buvo stabilus.

Analizuojant K grupės pavienių vaikų stebėjimo rezultatus daugeliu atvejų respondentų elgesys liko toks pat kaip ir pirmojo tyrimo metu arba net buvo nehumaniškas kitų vaikų atžvilgiu. Tačiau antrojo tyrimo metu padaugėjo atvejų, kai K grupės respondentai paguosdavo pargriuvusius vaikus, apimti emocijų nestumdydavo kitų klasės vaikų, tačiau toks jų elgesys nebuvo stabilus. Tyrimo metu t. p. nustatyta, kad sumažėjo atvejų, kai K grupės respondentai kitiems klasės vaikams nepadėdavo ir nepaguosdavo jiems pargriuvus, kai vaikai nesidžiaugė kitų vaikų sėkme, kai erzindavo vaikus, juos tampė už plaukų ar drabužių, žaidimo metu stumdydavosi, nenoriai vykdė mokytojo nurodymus, nesijautė kalti, kai blogai pasielgdavo, tačiau statistiškai reikšmingo skirtumo tarp pirmojo ir antrojo tyrimo rezultatų nebuvo nustatyta (žr. 10 priedas). Po metų tiek K grupės berniukų, tiek ir mergaičių elgesys kūno kultūros pamokose kiek pagerėjo. Nežymiai padaugėjo K grupės berniukų, kurie kūno kultūros pamokose dalijosi su kitais klasės vaikais sporto reikmenimis, sąžiningai rungtyniavo ir laikėsi žaidimo taisyklių, bei padaugėjo mergaičių, kurios kūno kultūros pamokose gerai sutarė su kitais klasės vaikais ir dalijosi su jais sporto reikmenimis (žr. 15 priedas), tačiau toks jų elgesys nebuvo stabilus.

Aptariant E grupės visos klasės vaikų stebėjimo rezultatus paaiškėjo, kad daugeliu atvejų respondentų elgesys tapo humaniškesnis. Pirmojo tyrimo metu stebint visos klasės vaikų elgesį kūno kultūros pamokose E grupės klasėse nebuvo vaikų, kurie kūno kultūros pamokose padėdavo pargriuvusiems klasės draugams, paguosdavo juos nepavykus atlikti pratimo ar užduoties bei nebuvo užfiksuota tokių atvejų, kai respondentai džiaugdavosi kitų vaikų sėkme, dėl nesėkmės nekaltindavo kitų vaikų, apimti emocijų nesistumdydavo ar nesijausdavo kalti, kai blogai pasielgdavo. O štai antrojo tyrimo metu jau buvo užfiksuoti stabilūs E grupės vaikų humaniško elgesio atvejai su aplinkiniais, kai E grupės vaikai padėdavo pargriuvusiems ar neatlikusiems užduoties kitiems klasės vaikams, juos paguosdavo ir pagirdavo, jei šie gerai atlikdavo pratimą

ar užduotį, dėl nesėkmės žaidimo metu nekaltino kitų klasės vaikų, jų nestumdydavo ir jausdavosi kalti, kai blogai pasielgdavo, bei toks jų elgesys buvo stabilus. Todėl galima daryti prielaidą, kad E grupės vaikų elgesys po metų ugdomojo eksperimento buvo nulemtas sąmoningo vaikų apsisprendimo humaniškai elgtis su kitais klasės vaikais. Antrojo tyrimo metu, stebint visos klasės E grupės vaikų elgesį, buvo užfiksuota atvejų, kai vaikai supykdavo ant kitų klasės vaikų, kai šie netyčia pastumdavo ar užkliūdavo, gyrėsi ar didžiavosi prieš kitus vaikus, neprisipažindavo klydę, kaltindavo kitus dėl nesėkmės, apimti emocijų ginčijosi su kitais klasės vaikais, žaidimo metu kalbėjosi su vaikais ir nenoriai reaguodavo į mokytojo pastabas dėl netinkamo elgesio pamokos metu, bet toks E grupės vaikų elgesys nebuvo stabilus. Tačiau būtina paminėti, kad E grupės vaikų nehumaniško elgesio atvejai greičiau buvo atsitiktiniai nei nuolatiniai, nes daugeliu atvejų, stebint visos klasės vaikų elgesį, E grupės vaikų elgesys po metų su kitais klasės vaikais dažniausiai buvo humaniškas.

Analizuojant K grupės visos klasės vaikų stebėjimo rezultatus nustatyta, kad antrojo tyrimo metu jau pasitaikė atvejų, kai K grupės vaikai kūno kultūros pamokose padėdavo kitiems klasės vaikams atlikti pratimą ar užduotį, paguosdavo jiems pargriuvus, pagirdavo klasės draugus ir džiaugdavosi jų sėkme, dėl nesėkmės nekaltindavo kitų vaikų ir jausdavosi kalti, kai patys blogai pasielgdavo, priešingai nei pirmojo tyrimo metu, kai taip besielgiančių vaikų iš viso nebuvo, tačiau toks K grupės vaikų elgesys nebuvo stabilus. Antrojo tyrimo metu K grupėje, skirtingai nei E grupėje, žymiai padaugėjo K grupės vaikų, kurie kūno kultūros pamokose nepadėdavo pagriuvusiems klasės vaikams, nepaguosdavo jiems nepavykus atlikti pratimo ar užduoties ir nenoriai vykdavo mokytojo(-os) nurodymus bei atsirado vaikų, kurie užgauliais žodžiais žemindavo kitų klasės vaikų orumą, kaltindavo juos dėl nesėkmių, o apimti emocijų kitus vaikus stumdydavo, ir toks jų elgesys buvo stabilus.

*Apibendrinant jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų elgesio kūno kultūros pamokose stebėjimo rezultatus galima teigti, kad po ugdomojo eksperimento pastebimai padaugėjo E grupės vaikų, kurie kūno kultūros pamokose su kitais klasės vaikais elgėsi humaniškai ir*

*sumažėjo E grupės vaikų nehumaniško elgesio atvejų. Nors po metų kiek pagerėjo ir K grupės vaikų elgesys, tačiau žymiai padaugėjo nehumaniško K grupės vaikų elgesio atvejų: kitų klasės vaikų orumo žeminimas užgauliais žodžiais, kaltinimas dėl nesėkmės, gyrimasis ir didžiavimasis prieš kitus vaikus, nesivaldymas apėmus neigiamoms emocijoms ir kitų vaikų stumdymas bei mokytojų nurodymų nevykdymas. Todėl galime teigti, kad būtina nuolat ugdyti jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumą, jiems teikti žinių apie humanistines vertybes, formuoti vaikų vertybines nuostatas ir ugdyti jų humanišką elgesį, kuris geriausiai atspindi vaikų internalizuotas vertybes ir jų dorovinę kultūrą.*

#### **4. DISERTACINIO TYRIMO APIBENDRINIMAS**

Pedagoginėje praktikoje įgyvendinus mūsų parengtą jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymo(si) kūno kultūros pamokose programą, nustatytas ryškus E grupės vaikų elgesio kūno kultūros pamokose su kitais klasės vaikais pagerėjimas, t. y. po ugdomojo eksperimento daugumos E grupės vaikų elgesys su aplinkiniais tapo humaniškesnis. K grupės vaikų elgesys per tiriamąjį laikotarpį pasikeitė nežymiai. K grupės vaikų tarpusavio santykiuose (kaip ir pirmojo tyrimo metu) su kitais klasės vaikais trūko jautrumo ir tarpusavio supratimo.

Atlikus ugdomąjį eksperimentą, nustatyti teigiami E grupės vaikų apsisprendimo humaniškai elgtis ir humaniško elgesio pokyčiai. Tikslingas vaikų humaniškumo ugdymas, įgyvendinus jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymo(si) kūno kultūros pamokose programą, teigiamai paveikė E grupės vaikų elgesį – jis tapo humaniškesnis. Antrojo tyrimo metu buvo nustatyta, kad E grupės vaikai kūno kultūros pamokose tapo jautresni savo klasės draugams, visada savo klasės draugus stengėsi pradžiuginti (pokytis 11,3%,  $Z=-3,68$ ;  $p<0,001$ ), paguosti (pokytis 16,3%,  $Z=-6,248$ ;  $p<0,001$ ), padėti (pokytis 50,6%,  $Z=-6,423$ ;  $p<0,001$ ), pagirti už pasiekimus kūno kultūros pamokose (pokytis 18,4%,  $Z=-5,3$ ;

$p < 0,001$ ), su jais elgėsi oriai, neapgaujinėjo ir neveidmainiavo (pokytis 8,4%,  $Z = -1,995$ ;  $p < 0,046$ ), todėl kiti klasės vaikai su E grupės vaikais, kurie su aplinkiniais elgėsi humaniškai, noriai bendravo ir gerai su jais sutarė. Tarp E ir K grupių buvo nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas.

Mūsų tyrimo metu, po ugdomojo eksperimento, E grupės vaikų nuomone, kūno kultūros pamokose mokytojai, bendraudami su savo klasės auklėtiniais, jiems buvo humaniškumo pavyzdžiu, kadangi pamokų metu vaikus dažniau išklausedavo (pokytis 16,6%,  $Z = -3,359$ ;  $p < 0,001$ ), pastebėdavo auklėtinių blogą nuotaiką ir juos užkalbindavo (pokytis 19,0%,  $Z = -4,903$ ;  $p < 0,001$ ), juos paguosdavo (pokytis 11,6%,  $Z = -4,771$ ;  $p < 0,001$ ), vaikams padėdavo (pokytis 22,8%,  $Z = -5,025$ ;  $p < 0,001$ ) ir pagirdavo už jų pasiekimus (pokytis 15,4%,  $Z = -2,761$ ;  $p < 0,01$ ). Tarp E ir K grupių buvo nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas.

Tiriant jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo kognityviojo-prasminio komponento kūno kultūros pamokose reikšmingumą, buvo mėginta išsiaiškinti, kokias humanistines vertybes, sudarančias šio komponento raiškos pagrindą, respondentai laikė svarbiausiomis. Nors ugdomojo eksperimento metu E grupės vaikams buvo perteikiamos teorinės žinios apie humanistines vertybes ir humanišką elgesį, tačiau ir po metų E grupėje buvo vaikų, kaip ir daugelio K grupės vaikų, kurie nesielgė humaniškiau.

Atsižvelgiant į šio amžiaus vaikų specifiškumą ir aptariant humaniškumo kognityvų-į-prasminį komponentą, tyrimo metu respondentų buvo paprašyta išskirti humanistines vertybes, kurias jie laikė svarbiausiomis. Antrojo tyrimo metu padaugėjo E grupės vaikų, manančių, kad pagalba ( $p = 0,000$ ), užuojauta ( $p = 0,000$ ), dėmesingumas ( $p = 0,000$ ), savigarba ( $p = 0,000$ ), pagarba ( $p = 0,000$ ), atlidumas ( $p = 0,000$ ), tiesumas ( $p = 0,001$ ), pasitikėjimas ( $p = 0,007$ ), pareigingumas ( $p = 0,015$ ), savanoriškumas ( $p = 0,002$ ) ir sąžiningumas ( $p = 0,03$ ) yra svarbu. Statistiškai reikšmingai padaugėjo E grupės vaikų, manančių, kad pagalba ( $p = 0,000$ ), užuojauta ( $p = 0,000$ ), dėmesingumas ( $p = 0,000$ ) ir atlidumas ( $p = 0,000$ ) yra labai svarbu,

tarp pirmo ir antro tyrimo rezultatų buvo nustatytas statistiškai patikimas ir ypač patikimas skirtumas.

Analizuojant E grupės vaikų tyrimo duomenis lyties aspektu nustatyta, kad antrojo tyrimo metu padaugėjo E grupės berniukų, kuriems buvo svarbu ir labai svarbu pagalba ( $p=0,001$ ), užuojauta ( $p=0,001$ ), nuoširdumas ( $p=0,000$ ), tiesumas ( $p=0,009$ ), pasitikėjimas ( $p=0,016$ ), savigarba ( $p=0,000$ ), pagarba ( $p=0,003$ ), atlaidumas ( $p=0,000$ ) ir savanoriškumas ( $p=0,010$ ), o tarp pirmo ir antro tyrimo rezultatų buvo nustatytas statistiškai patikimas ir ypač patikimas skirtumas. Po metų padaugėjo mergaičių, manančių, kad joms buvo svarbu pagalba ( $p=0,017$ ), užuojauta ( $p=0,014$ ), dėmesingumas ( $p=0,001$ ), nuoširdumas ( $p=0,002$ ), pagarba ( $p=0,031$ ), atlaidumas ( $p=0,002$ ), o tarp pirmo ir antro tyrimo rezultatų buvo nustatytas statistiškai patikimas ir ypač patikimas skirtumas. Lyginant E grupės berniukų ir mergaičių gautus tyrimo duomenis paaiškėjo, kad po metų berniukams, skirtingai nei mergaitėms, mažiau buvo svarbu dėmesingumas bei sąžiningumas ir pareigingumas, beje, pastarosios vertybės buvo mažiau svarbios ir mergaitėms. Tarp pirmo ir antro tyrimo rezultatų buvo nustatytas statistiškai patikimas ir ypač patikimas skirtumas. Apibendrinant E grupės vaikų humaniško kognityviojo-prasminio komponento kūno kultūros pamokose tyrimo rezultatus, galima teigti, kad eksperimentinės jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniško ugdymo programos taikymas pedagoginėje praktikoje pasiteisino, nes E grupės vaikai antrojo tyrimo metu labiau suprato humanistinių vertybių svarbą ir kūno kultūros pamokose dažniau jomis grindė savo priimamus sprendimus humaniškai elgtis.

Analizuojant K grupės vaikų humaniško kognityviojo-prasminio komponento kūno kultūros pamokose reikšmingumo rezultatus nustatyta, kad tik nežymiai padaugėjo vaikų, kuriems buvo svarbu pagalba, užuojauta ir dėmesingumas. Todėl galima teigti, kad nepakankama humanistinių vertybių svarba gali turėti reikšmės jų apsisprendimui humaniškai elgtis bei tolimesniam vaikų elgesio formavimuisi. Tyrimo metu nustatyta, kad E grupės vaikams, tiek pirmojo, tiek ir antrojo tyrimo metu buvo labai svarbu ir svarbu

pagalba, užuojauta, dėmesingumas ir nuoširdumas, o K grupės vaikams šios vertybės buvo mažiau svarbios, todėl galima daryti prielaidą, kad K grupės vaikai, turėdami nepakankamai žinių apie humanistines vertybes, nelaiškė jų svarbiomis ir nepasizymėjo tokiais stipriais doroviniais išgyvenimais kaip E grupės vaikai.

Kadangi doroviniuose vertinimuose atsiskleidžia ne tik racionalusis, bet ir emocinis komponentas, todėl buvo atliktas jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humanistinių vertybių emocinio-vertinamojo komponento tyrimas. Atliekant humanistinių vertybių emocinio-vertinamojo komponento tyrimą buvo vadovautasi požiūrio į dorovines emocijas, sudarančias emocinio-vertinamojo komponento turinį, atsiskleidžiantį per vertybių pažinimo ir vertinimo proceso metu patiriamų emocijų reikšmingumą. Tirta, kokioms emocijoms vaikai jautė poreikį ir kurios tiesiogiai galėjo veikti jų elgesį. Dauguma E grupės respondentų labai stipriai išgyveno kitiems klasės vaikams altruistines emocijas.

Antrojo tyrimo metu padaugėjo E grupės vaikų, kurie labai stipriai išgyveno teigiamas emocijas ir džiaugėsi, kai kūno kultūros pamokose jie žaidė su kitais vaikais ( $p=0,003$ ), kai galėjo padėti kitiems vaikams ( $p=0,001$ ), kai jautė kitų vaikų draugiškumą ir pritarimą ( $p=0,012$ ) bei dėkingumą vaikams, iš kurių sulaukė pagalbos ( $p=0,045$ ), padaugėjo vaikų, kurie liūdėjo, kai kitiems vaikams nepasisekdavo ( $p=0,000$ ), bei sumažėjo vaikų, kurie džiaugėsi, kai kūno kultūros pamokose kiti vaikai jais žavėjosi ( $p=0,01$ ); tarp pirmo ir antro tyrimo buvo nustatytas statistiškai patikimas ir ypač patikimas skirtumas. Padaugėjo E grupės vaikų, kurie stipriai išgyveno teigiamas emocijas, kai kūno kultūros pamokose kiti vaikai jais žavėjosi ( $p=0,01$ ), kai žaidė kartu su kitais vaikais ( $p=0,003$ ), kai kitiems vaikams padarydavo ką nors gero ( $p=0,001$ ), kai galėdavo padėti kitiems vaikams ( $p=0,001$ ), kai jautė kitų vaikų draugiškumą ir pritarimą ( $p=0,012$ ) bei dėkingumą vaikams, iš kurių sulaukė pagalbos ( $p=0,045$ ), jautė pasitenkinimą, kai paguosdavo ar pradžiugindavo kitą vaiką, kai šis buvo liūdnas ( $p=0,000$ ), gerai jautėsi, kai pagirdavo kitą vaiką ( $p=0,000$ ); tarp pirmo ir antro tyrimo buvo nustatytas statistiškai patikimas ir ypač patikimas skirtumas. Aptariant vaikų humanistinių



vertybių emocinio-vertinamojo komponento tyrimo rezultatus lyties aspektu, nustatyta, kad padaugėjo E grupės berniukų, kuriems buvo svarbu arba labai svarbu ir jie džiaugėsi, kai kūno kultūros pamokose jie žaidė su kitais vaikais ( $p=0,020$ ), kai galėjo kitiems vaikams padėti ( $p=0,010$ ), kai jiems padarė ką nors gero ( $p=0,014$ ), ir respondentams buvo liūdna, kai kitiems vaikams nepasisekdavo ( $p=0,001$ ), bei jautė pasitenkinimą, kai paguosdavo ar pradžiugindavo kitą vaiką, kai šis buvo liūdnas ( $p=0,009$ ), ir gerai jautėsi, kai pagirdavo klasės draugą ( $p=0,001$ ); tarp pirmo ir antro tyrimo rezultatų buvo nustatytas statistiškai patikimas ir ypač patikimas skirtumas. Padaugėjo E grupės mergaičių, kurioms buvo svarbu arba labai svarbu ir respondentės džiaugėsi, kai kūno kultūros pamokose kiti vaikai jomis žavėjosi ( $p=0,048$ ), kai jautė kitų vaikų draugiškumą ir pritarimą ( $p=0,018$ ), kai jiems padarydavo ką nors gero ( $p=0,019$ ), gerai jautėsi, kai pagirdavo, paguosdavo ar pradžiugindavo kitą vaiką, kai šis buvo liūdnas ( $p=0,019$ ), bei liūdėjo, kai kitiems vaikams nepasisekdavo ( $p=0,000$ ); tarp pirmo ir antro tyrimo rezultatų buvo nustatytas statistiškai patikimas ir ypač patikimas skirtumas. Apibendrinant E grupės vaikų humaniškumo emocinio-vertinamojo komponento teigiamų išgyvenimų reikšmingumo kūno kultūros pamokose tyrimo rezultatus galima teigti, kad daugeliu atvejų vaikų humaniškumo ugdymas kūno kultūros pamokose turėjo teigiamą poveikį E grupės vaikams, kurie buvo ugdomi naudojant mūsų parengtą eksperimentinę humaniškumo ugdymo programą, atsirado teigiamų pokyčių, o tai sudarė galimybę formuotis vaikų apsisprendimui humaniškai elgtis bei humaniškam jų elgesiui.

Antrojo tyrimo metu padaugėjo E grupės vaikų, kurie labai stipriai išgyveno neigiamas emocijas ir kūno kultūros pamokose jautėsi blogai, kai niekas jų neužjausdavo ( $p=0,03$ ), kai niekas iš vaikų nepagirdavo už pasiekimus ( $p=0,000$ ), bei kai patys blogai elgėsi ( $p=0,001$ ), tarp pirmo ir antro tyrimo buvo nustatytas statistiškai ypač patikimas ir patikimas skirtumas. Padaugėjo E grupės vaikų, kurie stipriai išgyveno neigiamas emocijas ir kūno kultūros pamokose jautėsi blogai, kai patys ką nors įžeisdavo ( $p=0,000$ ), kai kiti blogai elgėsi ( $p=0,001$ ), kai patys blogai elgėsi ( $p=0,001$ ), kai kiti vaikai juos

įžeidinėjo ar užgauliai elgėsi ( $p=0,034$ ), kai niekas jų neužjausdavo ( $p=0,03$ ), kai niekas iš vaikų nepagirdavo už pasiekimus ( $p=0,000$ ), kai niekas nepadėdavo nepavykus atlikti pratimo ( $p=0,000$ ), bei pykdavo, kai kiti vaikai meluodavo ( $p=0,000$ ); tarp pirmo ir antro tyrimo buvo nustatytas statistiškai ypač patikimas ir patikimas skirtumas.

Aptariant tyrimo rezultatus pagal lytį, nustatyta, kad padaugėjo E grupės berniukų, kurie labai stipriai išgyveno neigiamas emocijas ir jautėsi blogai, kai patys ką nors įžeidė ( $p=0,005$ ) ar blogai pasielgė ( $p=0,020$ ), kai kiti blogai elgėsi ( $p=0,011$ ), kai kiti vaikai įžeidinėjo ir užgauliai elgėsi ( $p=0,033$ ), kai niekas neužjautė ( $p=0,036$ ) ar nepagyre ( $p=0,005$ ) už pasiekimus kūno kultūros pamokose, kai niekas nepadėjo nepavykus atlikti pratimo ( $p=0,001$ ), bei pyko, kai kiti vaikai melavo ( $p=0,015$ ); tarp pirmo ir antro tyrimo rezultatų buvo nustatytas statistiškai patikimas ir ypač patikimas skirtumas. Padaugėjo mergaičių, kurios labai stipriai išgyveno neigiamas emocijas ir jautėsi blogai, kai pačios ką nors įžeidė ( $p=0,019$ ) ar blogai pasielgė ( $p=0,011$ ), kai kiti blogai elgėsi ( $p=0,001$ ), kai kiti vaikai įžeidinėjo ir užgauliai elgėsi ( $p=0,027$ ), kai niekas už pasiekimus kūno kultūros pamokose nepagyre ( $p=0,021$ ) ar niekas nepadėjo nepavykus atlikti pratimo ( $p=0,014$ ), bei pyko, kai kiti vaikai melavo ( $p=0,009$ ), pataikavo ar apsimetinėjo ( $p=0,060$ ); tarp pirmo ir antro tyrimo rezultatų buvo nustatytas statistiškai patikimas ir ypač patikimas skirtumas. Apibendrinant E grupės vaikų humaniškumo emocinio-vertinamojo komponento neigiamų išgyvenimų reikšmingumo kūno kultūros pamokose tyrimo rezultatus galima teigti, kad dauguma E grupės vaikų labai stipriai išgyvendami neigiamas emocijas, jausdamiesi blogai dėl savo pačių ar kitų klasės vaikų nehumaniško elgesio, giliau patyrė humanistinių vertybių prasmę ir jų reikšmingumą bei remdamiesi tuo, kaip vertinimo kriterijumi, formavo savo apsisprendimą humaniškai elgtis.

K grupės vaikai tiek pirmojo, tiek ir antrojo tyrimo metu labai stipriai išgyveno teigiamas emocijas, kai kūno kultūros pamokose jiems gerai sekdavosi, kai žaisdavo su kitais vaikais ir jausdavo dėkingumą vaikams, iš kurių sulaukdavo pagalbos. Statistiškai

reikšmingai padaugėjo tik K grupės vaikų, kurie stipriai išgyveno teigiamas emocijas, kai kūno kultūros pamokose kiti vaikai jais žavėdavosi ( $p=0,001$ ); tarp pirmo ir antro tyrimo buvo nustatytas ypač patikimas skirtumas. Analizuojant K grupės vaikų teigiamų išgyvenimų tyrimo rezultatus pagal lytį, buvo nustatyta, kad tiek tarp berniukų ( $p=0,019$ ), tiek ir tarp mergaičių ( $p=0,009$ ) padaugėjo vaikų, kuriems buvo svarbu ir jie džiaugėsi, kai kūno kultūros pamokose kiti vaikai jais žavėjosi, o tarp pirmo ir antro tyrimo rezultatų buvo nustatytas statistiškai patikimas skirtumas.

Pirmojo tyrimo metu K grupės vaikai labai stipriai išgyveno neigiamas emocijas ir kūno kultūros pamokose jautėsi blogai, kai ką nors įžeisdavo ar blogai pasielgdavo, patyrė priekaištų iš kitų vaikų ir pyko dėl kitų vaikų melo, pataikavimo ir apsimetinėjimo. Tačiau labiausiai K grupės vaikai išgyveno ir jautėsi blogai dėl kitų vaikų netinkamo elgesio savo atžvilgiu, kai kiti vaikai juos įžeidinėdavo ar užgauliai elgdavosi bei niekas iš vaikų jų neužjautė. Antrojo tyrimo metu mažiau K grupės respondentų patyrė neigiamų išgyvenimų, kai blogai elgėsi su kitais vaikais. Padaugėjo K grupės vaikų, kurie labai stipriai išgyveno neigiamas emocijas ir kūno kultūros pamokose jautėsi blogai, kai jiems niekas nepadėjo nepavykus atlikti pratimo ( $p=0,032$ ); tarp pirmo ir antro tyrimo rezultatų buvo nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas.

K grupės berniukų neigiamų išgyvenimų tarp pirmo ir antro tyrimo rodiklių statistiškai patikimo skirtumo nebuvo nustatyta, tačiau antrojo tyrimo metu padaugėjo K grupės mergaičių, kurios labai stipriai išgyveno neigiamas emocijas ir kūno kultūros pamokose jautėsi, kai kiti ir kai jos pačios blogai elgėsi, bei pyko matydamos kitus vaikus pataikaujančius ar apsimetinėjančius. Apibendrinant K grupės vaikų humaniškumo emocinio-vertinamojo komponento neigiamų išgyvenimų reikšmingumo kūno kultūros pamokose tyrimo rezultatus galima teigti, kad po metų daugeliu atvejų K grupės vaikų tyrimo rezultatai pablogėjo. Padaugėjo atvejų, kai K grupės vaikai kūno kultūros pamokose patyrė neigiamų emocijų ir jautėsi blogai dėl kitų klasės vaikų blogo elgesio su jais ir jautė neigiamų išgyvenimų, nesusijusių su humanistinėmis vertybėmis.

Analizuojant vaikų humaniškumo konatyvųjį, arba potencialaus elgesio, komponentą buvo siekiama išsiaiškinti, kaip vaikai vertina savo pačių ir kitų vaikų elgesį įvairiose situacijose. Pirmojo tyrimo metu daugumos E grupės vaikų apsisprendimas kūno kultūros pamokose humaniškai elgtis buvo tikslingas, o štai antrojo tyrimo metu šis E grupės vaikų apsisprendimas humaniškai elgtis buvo dar tikslingesnis. Antrojo tyrimo metu žymiai padaugėjo atvejų, kai E grupės vaikai, kurių apsisprendimas kūno kultūros pamokose humaniškai elgtis buvo labai tikslingas ir kuriems buvo labai svarbu paguosti pargriuvusius vaikus ( $p=0,004$ ), žaidimo metu, kilus ginčui, susitvardyti, nestumdyti ir neižeidinėti kitų vaikų ( $p=0,022$ ). Po metų pastebimai padaugėjo atvejų, kai vaikai, kurių apsisprendimas humaniškai elgtis buvo tikslingas ir kuriems buvo svarbu sąžiningai rungtyniauti ir laikytis žaidimo taisyklių ( $p=0,001$ ), padėti vaikams, neatlikusiems pratimo ar kitos užduoties ( $p=0,003$ ), pamokos metu gerai sutarti su visais vaikais ( $p=0,001$ ), pagarbiai elgtis su silpnesniais už save vaikais ( $p=0,000$ ), nekaltinti kitų vaikų dėl nesėkmės žaidimo metu ( $p=0,01$ ), iškilus nesutarimams mokėti išklaudyti ir suprasti kitų vaikų nuomonę ( $p=0,034$ ), žaidimo metu, kilus ginčui, susitvardyti, nestumdyti ir neižeidinėti kitų vaikų ( $p=0,011$ ), reaguoti į mokytojo pastabas ir vykdyti nurodymus ( $p=0,013$ ), pamokų metu netrukdyti ir neerzinti kitų vaikų ( $p=0,011$ ), žaidimo metu taikiai spręsti iškilusius nesutarimus ( $p=0,01$ ). Tarp pirmo ir antro tyrimo buvo nustatytas statistiškai patikimas ir ypač patikimas skirtumas.

Padaugėjo atvejų, kai E grupės berniukai, kurių apsisprendimas kūno kultūros pamokose humaniškai elgtis buvo labai tikslingas arba tikslingas ir kuriems buvo labai svarbu arba svarbu sąžiningai rungtyniauti ir laikytis žaidimo taisyklių ( $p=0,044$ ), padėti vaikams, neatlikusiems pratimo ar kitos užduoties ( $p=0,026$ ), pamokos metu gerai sutarti su visais vaikais ( $p=0,014$ ), pagarbiai elgtis su silpnesniais už save vaikais ( $p=0,002$ ), žaidimo metu kilus ginčui, susitvardyti, nestumdyti ir neižeidinėti ( $p=0,019$ ), netrukdyti ir neerzinti kitų vaikų ( $p=0,012$ ) bei taikiai spręsti iškilusius nesutarimus ( $p=0,048$ ), tarp pirmo ir antro tyrimo rezultatų buvo nustatytas

statistiškai patikimas skirtumas. Po metų padaugėjo atvejų, kai E grupės mergaitės, kurioms buvo labai svarbu arba svarbu sąžiningai rungtyniauti ir laikytis žaidimo taisyklių ( $p=0,005$ ), paguosti pargriuvusius vaikus ( $p=0,010$ ), pamokos metu gerai sutarti su visais vaikais ( $p=0,031$ ), pagarbiai elgtis su silpnesniais už save ( $p=0,018$ ), nekaltinti kitų vaikų dėl nesėkmės žaidimo metu ( $p=0,027$ ), reaguoti į mokytojo pastabas ir vykdyti nurodymus ( $p=0,044$ ); tarp pirmo ir antro tyrimo rezultatų buvo nustatytas statistiškai patikimas skirtumas. Apibendrinant E grupės vaikų konatyviojo, arba potencialaus elgesio, komponento kūno kultūros pamokose tyrimo rezultatus galima teigti, kad daugumos E grupės vaikų apsisprendimas humaniškai elgtis buvo labai tikslingas, t. y. E grupės vaikai buvo apsisprendę su kitais klasės vaikais elgtis humaniškai bei patenkinti ne tik savo, bet ir kitų vaikų poreikius, turinčius ryšį su humanistinėmis vertybėmis. E grupės vaikai po ugdomojo eksperimento buvo tikslingiau apsisprendę humaniškai elgtis ir vėliau humaniškai elgdami dažniau įgyvendino šį savo apsisprendimą nei K grupės vaikai.

Pirmo tyrimo metu daugiau nei pusės K grupės respondentų apsisprendimas kūno kultūros pamokose humaniškai elgtis buvo labai tikslingas, tačiau antrojo tyrimo metu labai sumažėjo atvejų, kai K grupės vaikai, kurių apsisprendimas humaniškai elgtis buvo labai tikslingas ir kuriems buvo labai svarbu padėti vaikams, neatlikusiems pratimo ar kitos užduoties ( $p=0,021$ ), paguosti pargriuvusius vaikus ( $p=0,015$ ), nesigirti prieš kitus vaikus gerai atlikus pratimą ar kitą užduotį ( $p=0,048$ ), pripažinti savo kaltę dėl nesėkmės žaidimo metu ( $p=0,007$ ) bei pamokos metu reaguoti į mokytojo pastabas ir vykdyti nurodymus ( $p=0,045$ ), tarp pirmo ir antro tyrimo buvo nustatytas statistiškai patikimas skirtumas.

Analizuojant konatyviojo, arba potencialaus elgesio, komponento tyrimo rezultatus pagal lytį nustatyta, kad sumažėjo atvejų, kai K grupės berniukai, kurių apsisprendimas humaniškai elgtis buvo labai tikslingas ir kuriems buvo labai svarbu pagirti vaikus, jei šie gerai atlikdavo pratimą ar kitą užduotį jiems ( $p=0,032$ ); tarp pirmo ir antro tyrimo rezultatų buvo nustatytas statistiškai patikimas skirtumas. Padaugėjo atvejų, kai K grupės mergaitės, kurių apsisprendimas

humaniškai elgtis buvo tikslingas ir kurioms buvo svarbu paguosti pargriuvusius vaikus ( $p=0,019$ ) ir pripažinti savo kaltę dėl nesėkmės žaidimo metu ( $p=0,010$ ); tarp pirmo ir antro tyrimo rezultatų buvo nustatytas statistiškai patikimas ir labai patikimas skirtumas. Apibendrinant K grupės vaikų konatyviojo, arba potencialaus elgesio, komponento kūno kultūros pamokose tyrimo rezultatus galima teigti, kad daugumos K grupės vaikų labai tikslingas apsisprendimas humaniškai elgtis antrojo tyrimo metu žymiai sumažėjo.

Žmogaus elgesio savitumą lemia individualybė ir jos santykis su aplinkiniais, jų vertybinėmis orientacijomis, kurių išsąmoninimas ir išgyvenimas padeda kontroliuoti savo elgesį. Kadangi žmogaus apsisprendimas humaniškai elgtis geriausiai atsispindi jo elgesyje, kūno kultūros pamokose stebint vaikų elgesį buvo tiriama, kaip vaikai realizavo savo apsisprendimą humaniškai elgtis konkrečiais savo veiksmis.

Pavienių E grupės vaikų antrojo tyrimo stebėjimo metu paaiškėjo, kad daugeliu atvejų E grupės vaikų elgesys tapo humaniškesnis. Padaugėjo atvejų, kai E grupės vaikai kūno kultūros pamokose džiaugėsi kitų vaikų sėkme (pokytis – 5 kartai,  $p=0,033$ ,  $t=-2,646$ ), gerai sutarė su vaikais (pokytis – 9 kartai,  $p=0,003$ ,  $t=-3,375$ ) ir toks jų elgesys buvo stabilus. Sumažėjo atvejų, kai vaikai, apimti emocijų, ginčijosi su kitais klasės vaikais (pokytis – 4 kartai,  $p=0,040$ ,  $t=2,280$ ), ir toks jų elgesys nebuvo stabilus, skirtingai nei K vaikų grupėje. Tarp pirmojo ir antrojo tyrimo buvo nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas. Nors daugeliu atvejų E grupės vaikų elgesys tapo humaniškesnis, statistiškai reikšmingo skirtumo tarp pirmojo ir antrojo tyrimo rezultatų nebuvo nustatyta. Todėl galima teigti, kad šiems statistiškai nereikšmingiems E grupės vaikų humaniško elgesio pokyčiams galėjo turėti įtakos ir tai, kad vaikai, kūno kultūros pamokas stebint pašaliniam asmeniui, ne visada elgėsi natūraliai, t. y. labiau stengėsi parodyti savo gebėjimus, išdykavo, ne visada klausė mokytojo nurodymų, jaudinosi ir buvo įsitempę, todėl dažniau darydavo klaidų arba stengėsi nesuklysti ir vis žiūrėjo, ar pamoką stebintis žmogus to nepastebėjo. Be abejo, pamokų stebėjimas turėjo įtakos ir mokytojo darbui bei jo bendravimui su auklėtiniais.

Pastarasis kai kada būdavo kiek įtemptas ar per daug oficialus, kas galėjo turėti įtakos ir vaikų elgesiui kūno kultūros pamokose.

Aptariant E grupės vaikų pokyčius lyties aspektu daugeliu atvejų berniukų elgesys kūno kultūros pamokose tapo humaniškesnis. Padaugėjo atvejų, kai E grupės berniukai džiaugėsi kitų vaikų sėkme, dalijosi su jais sporto reikmenimis, taikiai sprendė iškilusius nesutarimus, sąžiningai rungtyniavo ir laikėsi žaidimo taisyklių, kontroliavo vaikus, kad jie sąžiningai rungtyniautų ir laikytųsi žaidimo taisyklių, vykdė mokytojo(-os) nurodymus ir toks jų elgesys buvo stabilus. Tačiau statistiškai reikšmingai skirtumas tarp pirmojo ir antrojo tyrimo rezultatų buvo nustatytas tik tarp berniukų, kurie kūno kultūros pamokose gerai sutarė su kitais klasės vaikais (pokytis – 4 kartai,  $p=0,013$ ,  $t=-3,162$ ), o jų elgesys buvo stabilus. E grupės mergaitės, kaip ir E grupės berniukai, antrojo tyrimo metu kūno kultūros pamokose dažniau džiaugėsi kitų vaikų sėkme, dalijosi su jais sporto reikmenimis, taikiai sprendė iškilusius nesutarimus, sąžiningai rungtyniavo ir laikėsi žaidimo taisyklių, vykdė mokytojo(-os) nurodymus ir toks jų elgesys buvo stabilus, tačiau, skirtingai nei berniukų tyrimo rezultatuose, buvo nustatyta, kad statistiškai reikšmingai padaugėjo mergaičių, kurios kūno kultūros pamokose kalbėjosi su kitomis klasės mergaitėmis ir dažnai nenoriai reagojo į mokytojo pastabas (pokytis – 3 kartai,  $p=0,045$ ,  $t=2,333$ ) ir toks jų elgesys buvo stabilus.

Analizuojant K grupės pavienių vaikų stebėjimo rezultatus daugeliu atvejų respondentų elgesys liko toks pat kaip ir pirmojo tyrimo metu arba net pablogėjo, t. y. K grupės vaikų elgesys su kitais vaikais tapo mažiau humaniškas. Antrojo tyrimo metu, nors ir nežymiai, tačiau padaugėjo atvejų, kai K grupės respondentai paguosdavo pargriuvusius vaikus, apimti emocijų nestumdydavo kitų klasės vaikų, tačiau toks jų elgesys nebuvo stabilus. Sumažėjo atvejų, kai K grupės respondantai kitiems klasės vaikams nepadėdavo ir nepaguosdavo, kai nesidžiaugė kitų vaikų sėkme, kai erzindavo kitus (juos tampė už plaukų ar drabužių), žaidimo metu stumdydavo vaikus ir nenoriai vykdė mokytojo nurodymus bei nesijautė kalti, kai blogai elgdavosi. Statistiškai reikšmingo skirtumo tarp pirmojo ir antrojo

tyrimo rezultatų nebuvo nustatyta. Aptariant K grupės pavienių vaikų stebėjimo rezultatus galima daryti prielaidą, kad K grupės vaikai galėjo gerai elgtis ir sąmoningai, norėdami įsiteikti mokytojui ar baimindamiesi galimų nuobaudų dėl netinkamo savo elgesio. Analizuojant K grupės vaikų pokyčius lyties aspektu K grupės berniukų ir mergaičių elgesys kūno kultūros pamokose liko toks pat arba nežymiai pagerėjo, tačiau toks jų elgesys nebuvo stabilus.

Aptariant visos klasės vaikų stebėjimo rezultatus paaiškėjo, kad daugelyje atvejų E grupės respondentų elgesys tapo humaniškesnis. Pirmojo tyrimo nebuvo E grupės respondentų, kurie kūno kultūros pamokose padėdavo kitiems klasės vaikams, jiems pargriuvus ar atliekant pratimą, paguosdavo neatlikus pratimo ar užduoties, o po metų jau buvo užfiksuota E grupės vaikų humaniško elgesio su aplinkiniais atvejų, kai vaikai padėdavo kitiems klasės vaikams pargriuvus ar nepavykus atlikti pratimo ar užduoties, juos paguosdavo ir už gerai atliktą pratimą ar užduotį juos pagirdavo, dėl nesėkmės žaidimo metu nekaltino kitų klasės vaikų ir jų nebestumdydavo bei jausdavosi kalti, kai blogai pasielgdavo, bei toks jų elgesys buvo stabilus. Todėl galima daryti prielaidą, kad humaniškam E grupės vaikų elgesiui galėjo turėti įtakos mūsų parengta ir praktiškai įgyvendinta humaniško ugdymo kūno kultūros pamokose programa bei sąmoningas E grupės vaikų apsisprendimas humaniškai elgtis. Po eksperimentinės programos realizavimo, stebint visos klasės E grupės vaikų elgesį, buvo užfiksuota ir tokių atvejų, kai vaikai supykdavo ant kitų klasės vaikų, kai šie netyčia juos pastumdavo ar užkliūdavo, gyrėsi ar didžiavosi prieš kitus vaikus, neprisipažindavo klydę, kaltindavo kitus dėl nesėkmės, apimti emocijų ginčijosi su kitais klasės vaikais, žaidimo metu kalbėjosi su vaikais ir nenoriai reaguodavo į mokytojo pastabas dėl netinkamo elgesio pamokos metu, tačiau toks E grupės vaikų elgesys nebuvo stabilus, labiau atsitiktinis nei dėsningas. Svarbu pabrėžti, kad po metų, stebint visos klasės vaikų elgesį, E grupės vaikų, skirtingai nei K grupėje, elgesys su kitais klasės vaikais buvo humaniškesnis.

Antrojo tyrimo metu žymiai padaugėjo atvejų, kai K grupės vaikai, skirtingai nei E grupėje, kūno kultūros pamokose nepadėdavo kitiems



klasės vaikams jiems pagriuvus, nepaguosdavo, kai nepavykdavo atlikti pratimo ar užduoties ir nenoriai vykdavo mokytojo(-os) nurodymus. Stebėjimo metu buvo nustatyta ir tokių atvejų, kai K grupės vaikai su kitais klasės vaikais elgėsi destruktiviai, t. y. žemindavo kitų klasės vaikų orumą, kaltindavo juos dėl nesėkmės, o apimti emocijų kitus vaikus stumdydavo ir toks jų elgesys buvo stabilus. Todėl galima teigti, kad pradinių klasių mokytojams tiek kūno kultūros pamokų, tiek ir kitų pamokų metu papildomai neugdant vaikų humaniškumo galima tikėtis ne vien tik prosocialaus, bet ir destruktivaus vaikų elgesio apraiškų.

*Apibendrinant visus disertacinio tyrimo rezultatus galima teigti, kad eksperimentinės jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymo(si) kūno kultūros pamokose programos taikymas pedagoginėje praktikoje pasiteisino. E grupės mokytojai kūno kultūros pamokose ugdė vaikus pagal mūsų parengtą metodiką, o po ugdymojo eksperimento buvo nustatyta, kad E grupės vaikai, skirtingai nei K grupės vaikai, bendraudami su kitais klasės vaikais tapo jautresni, juos dažniau stengdavosi pradžiuginti ir paguosti, užjausti ir padėti liūdniesiems ar patyrusiems nesėkmę vaikams bei pagirti juos už pasiekimus kūno kultūros pamokose. Aptariant E grupės vaikų humaniškumo kognityviojo-prasminio komponento reikšmingumą, tarp humaniškumo apraiškų požymių antrojo tyrimo metu padaugėjo E grupės vaikų, manančių, kad pagalba, užuojauta, dėmesingumas, atlidumas yra svarbu ir labai svarbu bei savigarba, pagarba, tiesumas, pasitikėjimas, pareigingumas, savanoriškumas ir sąžiningumas yra svarbu, tarp pirmo ir antro tyrimo rezultatų buvo nustatytas statistiškai patikimas ir ypač patikimas skirtumas. Tačiau analizuojant K grupės vaikų rezultatus nustatyta, kad tik nežymiai padaugėjo vaikų, kuriems buvo svarbu pagalba, užuojauta ir dėmesingumas. Todėl galima teigti, kad E grupės vaikai, kuriems buvo svarbios ir labai svarbios daugelis humanistinių vertybių, bus apsisprendę humaniškai elgtis. E grupės vaikų humaniškumo emocinio-vertinamojo komponento teigiamų ir neigiamų išgyvenimų reikšmingumo tyrimo metu buvo nustatyta teigiamų išgyvenimų pokyčių bei dauguma E grupės vaikų labai stipriai išgyveno neigiamas emocijas,*

*jausdamiesi blogai dėl savo pačių ar kitų klasės vaikų nehumaniško elgesio, labiau patyrė humanistinių vertybių prasmę ir jų reikšmingumą bei remdamiesi tuo, kaip vertinimo kriterijumi, formavo savo apsisprendimą humaniškai elgtis. Tačiau K grupės vaikų, skirtingai nei E grupės, tyrimų rezultatai statistiškai reikšmingai nuo pirmojo tyrimo nesiskyrė. K grupės vaikai mažiau nei E grupės vaikai patyrė teigiamų emocijų bendraudami su kitais klasės vaikais bei dažniau išgyveno neigiamų emocijų ir jautėsi blogai dėl kitų klasės vaikų nehumaniško elgesio savo atžvilgiu.*

*Analizuojant vaikų humaniškumo konatyvų, arba potencialaus, elgesio komponentą daugumos E grupės vaikų apsisprendimas humaniškai elgtis buvo labai tikslingas, t. y. E grupės vaikai buvo apsisprendę su kitais klasės vaikais elgtis humaniškai, o daugumos K grupės vaikų labai tikslingas apsisprendimas humaniškai elgtis antrojo tyrimo metu žymiai sumažėjo. Todėl galima teigti, kad E grupės vaikai, kurie buvo tikslingiau apsisprendę humaniškai elgtis, vėliau įgyvendindami šį savo apsisprendimą dažniau nei K grupės vaikai su kitais klasės vaikais elgėsi humaniškai. Analizuojant E ir K grupių vaikų stebėjimo rezultatus nustatyta, kad daugeliu atvejų E grupės vaikų elgesys po metų tapo humaniškesnis nei K grupės vaikų elgesys, nes K grupės vaikai ir po metų bendraudami su kitais klasės vaikais dažnai elgėsi nehumaniškai.*

*Tokiu būdu buvo įgyvendinti visi šie disertaciniame tyrime iškelti uždaviniai:*

### ***1. Remiantis mokslinių šaltinių teorine analize atskleista humaniškumo samprata bei humaniškumo ugdymo teorinis diskursas.***

**• Humaniškumas, kaip viena didžiausių žmogaus dvasinės būties apraiškų, implikuoja daug kitų vertybių, kurios sudaro dorovės turinį ir esmę: tai ir atvirumas, kurį laiduoja jautrumas, kito atjauta ir gerumas, tai ir asmens vertingumo, jo pasirinkimo laisvės ir atsakomybės teigimas.**

**• „Humaniškumo“ sąvokos turinį labiausiai išryškina teigiami doroviniai jausmai ir išgyvenimai, kurie reiškiasi nuoširdumu, konkrečia pagalba, pagarba sau ir kitam asmeniui, kuklumu, savo**

*paties įsipareigojimų vykdymu ir meile bei labiausiai atsispindi santykiuose su kitais žmonėmis.*

- *Pedagogų darbuose aiškiai atskleidžiamas integracijos principas, kurio egzistavimą patvirtina mokslininkų ir švietėjų keliama pilnutinės asmenybės ugdymo idėja, bandant dorovinį tapsmą glaudžiai sieti su kitomis ugdymo dalimis, visų žmogaus galių plėtote, todėl pabrėžiama humaniškumo ugdymo svarba, būtinybė remtis tautos humanistinėmis vertybėmis.*

- *Humanistinių vertybių internalizacija neįmanoma be ugdymo, kuris suprantamas kaip asmenybę kuriantis žmonių bendravimas, atsiskleidžiantis sąveikaujant su aplinka bei žmonijos kultūros vertybėmis ir trunkantis visą žmogaus gyvenimą.*

- *Šiuolaikinis humaniškumo sampratos turinys atskleidžiamas klasikinėmis bendražmogiškėmis vertybėmis, o humaniškumo ugdymo problema nagrinėjama dorovinio ugdymo kontekste.*

- *Humaniškumas, svarbiausias žmogaus dorovingumo rodiklis, labiausiai pasireiškia konkrečiu žmogaus elgesiu santykiuose su kitais žmonėmis, todėl elgesys yra laikytinas esminiu humanistinių vertybių internalizacijos matu, kuris prasideda vertybių prasmės išvėgimu ir baigiasi socialiai vertingu asmens elgesiu.*

- *Mokinių ir mokytojų santykiuose pabrėžiama abipusė pagarba, pasitikėjimas, dėmesingumas, atjauta, pagalba ir akcentuojama pedagoginės meilės reikšmė, o reformuojant švietimo sistemą, mokyklos darbas reorganizuojamas remiantis humanistinės psichologijos ir pedagogikos metodologija.*

## **2. Išanalizuotos teorinės humaniškumo ugdymo kūno kultūros pamokose tyrimo prielaidos.**

- *Humanistinės vertybės diegiamos per savosios tautinės kultūros vertybes, o vaikas orientuojamas į savo vertybinio pasaulio kūrimą, kad ugdymo metu, perimdamas žmogiškąsias vertybes iš savo tautos, aplinkos, jas interiorizuotų ir kurtų savas. Todėl kūno kultūros pamokose teikiant žinių apie humanistines vertybes, vaikas orientuojamas į proto, mąstymo, gebėjimų sklaidą ir į gėrybių pasaulį, ugdomos ne tik dorovines pažiūras, įsitikinimai, jausmai, idealai, bet ir vaiko humaniškas elgesys.*

• Mokytojas, kūno kultūros pamokose organizuodamas ugdymo procesą, vadovaujasi humaniškų pedagoginių santykių principu, kur ugdytojo ir ugdytinio tarpusavio santykiai remiasi pagarba, nuoširdumu, draugiškumu, pagalba, tolerancija ir teisingumu, o kūno kultūros pamokos tampa mokytojo ir mokinio humaniškų santykių, kūrybinio bendradarbiavimo rezultatas, orientuotas į humanizму, kultūra grįstą demokratiją.

• Jaunesnysis mokyklinis amžius yra intensyvaus vaiko asmenybės, jo savivaizdžio raidos periodas, tuomet intensyviai kaupiama nauja patirtis ir informacija, o vaikai, būdami atviri ir nuoširdūs, yra lengvai pažeidžiami, todėl ugdymo metu būtina atsižvelgti į šio amžiaus specifiškumą ir vaikų imlumą interiorizuojant humanistines vertybes.

### **3. Išskirtos esminės jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo apraiškos ir jų požymiai, kurie labiausiai atsispindi kūno kultūros pamokose:**

- **jautrumu** (pagalba, užuojauta, dėmesingumu) ir reiškiasi
  - pagalba klasės draugams, kai jiems nepavyksta atlikti pratimo ar užduoties;
  - paguoda klasės draugams, kai jiems nepavyksta atlikti pratimo ar užduoties;
  - pastangomis pradžiuginti klasės draugus, kai jie yra liūdni;
- **atvirumu** (nuoširdumu, tiesumu, pasitikėjimu) ir reiškiasi
  - dalijimusi su klasės draugais ir mokytojais džiaugsmu bei liūdesiu;
  - neveidmainyste ir sąžiningumu prieš klasės draugus ir mokytojus;
  - tikėjimu, kad klasės draugai ir mokytojai dalijasi gerumu;
- **orumu** (savigarba, pagarba, atlaidumu) ir reiškiasi
  - santūrumu, kai nesigiriama prieš klasės draugus ir mokytojus;
  - klasės draugų neskriaudimu ir neižeidinėjimu, jų gebėjimų nemenkinimu;
  - nepriminimu klasės draugams ankstesnių jų nesėkmių ir atleidimu už patirtas nuoskaudas;

- *atsakingumu (sąžiningumu, pareigingumu, savanoriškumu) ir reiškiasi*

- *savo kaltės pripažinimu klydus prieš klasės draugus ir mokytojus;*

- *savo išipareigojimų klasės draugams ir mokytojams vykdymu;*

- *klasės draugų pagyrimu už jų pasiekimus kūno kultūros pamokose.*

**4. Sumodeliavus humaniškumo ugdymo programą, nustatyti jaunesniojo mokyklinio amžiaus mokinių humaniškumo pokyčiai, įvertinti mokinių ir mokytojų tarpusavio santykiai kūno kultūros pamokose. Nustatyta, kad tikslingas vaikų humaniškumo ugdymas kūno kultūros pamokose turėjo pozityvų poveikį E grupės vaikų elgesiui.**

- *Po ugdomojo eksperimento E grupės vaikai, klasės draugams kūno kultūros pamokose patyrus nesėkmę, dažniau padėjo ir paguodė:*

- *buvo jautresni ir dėmesingesni palyginti su K grupės vaikais.*

- *Nustatyti E grupės vaikų mokytojų, kurie dalyvavo ugdomajame eksperimente, elgesio pokyčiai su savo klasės auklėtiniais humaniškumo linkme:*

- *dažniau nei K grupės vaikų mokytojai pastebėdavo vaikų blogą nuotaiką, dažniau juos išklausedavo, paguosdavo ir padėdavo bei pagirdavo ugdytinius už jų pasiekimus.*

- *Po metų, pasikeitus E grupės vaikų elgesiui, keitėsi E grupės vaikų ir jų mokytojų tarpusavio santykiai, kurie tapo nuoširdesni ir jautresni.*

- *Kūno kultūros pamokose mokytojams perteikiant vaikams žinias apie humanistines vertybes, ugdytiniams į jas įsijaučiant, vertybes išgyvenant ir jomis remiantis apsisprendžiant humaniškai elgtis, buvo pasiekta teigiamų E grupės vaikų elgesio pokyčių humaniškumo linkme.*

**5. Įvertinti jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo raiškos pokyčiai kognityviniu, emociniu ir konatyviniu aspektais.**

- *Svarbiausiomis humanistinėmis vertybėmis, sudarančiomis humaniškumo kognityviojo-prasminio komponento raiškos pagrindą,*

*E grupės vaikai pripažino nuoširdumą, tiesumą, pasitikėjimą, pagarbą, sąžiningumą ir savanoriškumą.*

- *Antrojo tyrimo metu šių vertybių svarbumo vertinimo rezultatai E vaikų grupėje statistiškai reikšmingai pakito teigiama linkme, todėl ir ateityje galima tikėtis humaniško šios grupės vaikų elgesio, t. y. vaikų pagalbos, užuojautos, dėmesingumo ir kitų humaniško apvaisių bendraujant su kitais klasės vaikais.*

- *Vertinant vaikų humanistinių vertybių kognityviojo-prasminio komponento rezultatus nustatyta, kad po ugdomojo eksperimento, kūno kultūros pamokose vaikus mokant vadovaujantis mūsų parengta programa ir ugdant jų humaniškumą, dauguma E grupės vaikų suprato humanistinių vertybių svarbą bei jomis grindė savo humanišką elgesį.*

- *K grupės vaikai, priešingai nei E grupės vaikai, teikė mažiau reikšmės humanistinėms vertybėms, jomis nesivadovavo ir vėliau su kitais klasės vaikais dažnai elgėsi agresyviai.*

- *Vaikų humanistinių vertybių emocinio-vertinamojo komponento tyrimo metu buvo nustatyta stipriai E grupės vaikų teigiamų emocinių išgyvenimų, kurie pasireiškė stipriai palyginti su K grupės vaikais. E grupės vaikai dažniau nei K grupės vaikai jautė poreikį teigiamoms emocijoms, kurios vėliau veikė jų humanišką elgesį.*

- *Dauguma E grupės vaikų labai stipriai išgyveno teigiamų emocijų, kai kūno kultūros pamokose jiems gerai sekėsi, kai jautė kitų vaikų draugiškumą ir pritarimą bei kartu su jais žaidė, kai kitiems vaikams padarydavo ką nors gero ir galėdavo jiems padėti, gerai jautėsi, kai pagirdavo kitą vaiką, todėl galima teigti, kad dauguma E grupės respondentų labai stipriai išgyveno kitiems klasės vaikams altruistinių emocijų.*

- *K grupės vaikai, palyginti su E grupės vaikais, su bendraklasiais dažnai elgėsi nehumaniškai, dėl to neišgyveno ir nepatyrė stiprių teigiamų emocijų, neižvelgė humanistinių vertybių prasmės, o tai rodo, jog jaunesniajame mokykliniame amžiuje ugdant būtina atkreipti dėmesį į vaikų emocinius išgyvenimus ir jų svarbą, nes tai ateityje gali tapti humaniškų poelgių šaltiniu.*

• *Atlikus konatyviojo, arba potencialaus elgesio, komponento tyrimą nustatyta, kad žymiai padaugėjo E grupės vaikų, kurių apsisprendimas kūno kultūros pamokose humaniškai elgtis buvo tikslingas ir labai tikslingas ir kuriems buvo labai svarbu paguosti pargriuvusius savo klasės draugus, padėti vaikams, neatlikusiems pratimo ar kitos užduoties, gerai sutarti su visais klasės vaikais, pagarbiai elgtis su silpnesniais už save, žaidimo metu, kilus ginčui, susitvardyti, mokėti išklaudyti, nestumdyti ir neižeidinėti kitų vaikų, reaguoti į mokytojo pastabas ir vykdyti nurodymus. Tarp pirmo ir antro tyrimo buvo nustatytas statistiškai patikimas ir ypač patikimas skirtumas. Apsisprendimas humaniškai elgtis daugumos E grupės vaikų buvo tikslingas arba labai tikslingas palyginti su K grupės vaikais, kur labai tikslingo apsisprendimo humaniškai elgtis atveju net sumažėjo.*

• *K grupės vaikai, kurie kūno kultūros pamokose su kitais klasės vaikais elgėsi nehumaniškai, dažniau nei socialiai vertingą humanišką elgesį pasirinko savo individualių poreikių tenkinimą, nesusijusį su humanistinėmis vertybėmis.*

• *Kūno kultūros pamokose stebint vaikų elgesį ir tiriant, kaip vaikai praktiškai realizavo savo apsisprendimą humaniškai elgtis, E grupėje įvykę pozityvūs pokyčiai nebuvo itin ryškūs, tačiau daugeliu atvejų E grupės vaikų elgesys kūno kultūros pamokose tapo humaniškesnis.*

• *Padaugėjo E grupės vaikų, kurie kūno kultūros pamokose džiaugėsi kitų vaikų sėkme, gerai sutarė su vaikais, bei sumažėjo atvejų, kai E grupės vaikai, apimti emocijų, ginčijosi su kitais klasės vaikais.*

• *Po ugdomojo eksperimento pastebimai sumažėjo E grupės vaikų nehumaniško elgesio atvejų ir padaugėjo humaniškumo santykiuose su bendraklasiais, palyginti su K grupės vaikais, kurie užgauliais žodžiais žemino kitų vaikų orumą, o apimti neigiamų emocijų nesivaldė ir dažnai elgėsi agresyviai.*

## DISKUSIJA

Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymo kūno kultūros pamokose mokslinė problema galėtų būti pagrindas tolimesnėms diskusijoms apie tai, kaip pradinė klasių mokytojai turėtų organizuoti ugdymo procesą, kad vaikai kūno kultūros pamokose jaustųsi tiek fiziškai, tiek ir psichologiškai saugūs, nebijotų klysti, išsakyti savo nuomonę ir dalintis savo išgyvenimais su kitais klasės draugais. Pradinėje mokykloje turėtų būti labiau plėtojama humaniškų pedagoginių santykių sklaida, kuri lemia mokytojų gebėjimą plėtoti humanistinėmis vertybėmis grindžiamus mokinių ir mokytojų bei mokinių tarpusavio santykius, kadangi palanki ir saugi ugdymosi aplinka kūno kultūros pamokose neabejotinai lemia humaniškus tarpusavio santykius ir teigiamai veikia jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymąsi.

Tačiau tikslingai neugdant jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų bendravimo, bendradarbiavimo ir humaniškumo, jų tarpusavio santykiai su kitais klasės vaikais gali likti tokie pat arba net pablogėti, nes, pasak R. Želvio (1995), tik bendraudami ir bendradarbiaudami žmonės gali ugdyti kitus ir tobulinti save. Mūsų tyrimo rezultatai sutapo su R. Ališauskienės (2005), D. Augienės (2002) tyrimų duomenimis, kad pradinėse klasėse mokiniai patiria bendravimo sunkumų, jiems sunkiai sekasi klasės draugus išklaudyti, paguosti, užjausti ir jiems padėti. R. Bakutytė (1998, 2001 a) nurodo, kad apie trečdalis vaikų beveik visuomet atsisako pagelbėti patyrusiam nesėkmę bendraamžiui, todėl galima teigti, kad šio amžiaus vaikų tarpusavio santykiuose ypač stinga jautrumo. Tai patvirtina ir E. Martišauskienės (2005), N. Cibulskaitės (2000) bei S. Dzenuškaitės (1984) tyrimų rezultatai, kad tiek jaunesniųjų, tiek ir vyresniųjų paauglių tarpusavio santykiai yra nepakankamai jautrūs. Šiandienos pedagogai (V. Aramavičiūtė (2005), L. Jovaiša (1995), E. Martišauskienė (2001)), aptardami žmogaus humaniškumo ugdymo klausimus, jautrumą apibūdina kaip asmens dvasingumo matą bei nurodo, kad ši vertybė dar nėra pakankamai įsitvirtinusi ikimokyklinio bei pradinio mokyklinio amžiaus vaikų, paauglių ir



jaunuolių elgesyje. Mūsų atlikto tyrimo metu nustatyta, kad apie pusę (44,6%) K grupės vaikų kūno kultūros pamokose niekada nepaguosdavo savo klasės draugų, jei šiems nepavykdavo atlikti pratimo ar užduoties, nesistengė užjausti savo klasės draugų bei buvo abejingi jų nesėkmėms. V. Žemaitis (2005) abejingumą apibrėžia kaip dorovinio pasyvumo formą, išreiškiančią neigiamą asmens nuostatą apie atskirų žmonių ir bendruomenės interesus. T. Butvilas (2004) tik patvirtina mūsų tyrimo rezultatus priskirdamas šiam amžiui būdingus ypatumus: vaiko žodyną, naujas elgesio taisykles ir kitų atstūmimą. Todėl R. Bakutytė (2001 b) nurodo, kad reikia atkreipti ypatingą dėmesį į vaikų jautrumo, atvirumo tarpusavio santykiuose skatinimą, nes emocinis jautrumas, dar vadinamas emocijumu, valdomas valios pastangomis (Jovaiša, 2007) ir gali būti žmogaus kontroliuojamas. Vydūnas (1990), V. Žemaitis (2005), J. Girnius (1995) bei pedagogų M. Pečkauskaitė (1908), G. Petkevičaitė-Bitė (1966), S. Šalkauskis (1992), A. Maceina (1991) į jautrumą žvelgė kaip į humaniškumo apraišką ir kartu pabrėžė, kad labiausiai reikėtų rūpintis, kad žmogus parodytų užuojautą, padėtų aplinkiniams ir jiems būtų dėmesingas. V. Aramavičiūtė (2004) nurodo, kad vyresniojo mokyklinio amžiaus moksleiviai nepakankamai suvokia kai kurių dorovinių vertybių prasmę ir esmę bei per mažai dėl jų išgyvena ar siekia jas praktiškai realizuoti savo gyvenime, o dėl to dar sudėtingiau pažadinti asmens sąsajas su dvasinėmis vertybėmis, savitai persmelkiančiomis visą ugdymo(si) turinį (Martišauskienė, 2005). Tačiau, pasak P. Kutnick, A. Kington (2005), vaikai, kurie turi draugų ir gerai su jais sutaria, rečiau susiduria su bendravimo problemomis, nes vaikų tarpusavio supratimas ir skirtingų nuomonių įvertinimas atlieka svarbų vaidmenį jų socialiniam elgesiui (Astington, 2003; Baird, Astington, 2004). Mūsų tyrimo rezultatai sutapo su A. Virbalaitės (2007) atlikto tyrimo duomenimis, kad mokiniai renkasi draugus, kurie yra tvirto charakterio, o santykiuose su žmonėmis vadovaujasi humanistinėmis vertybėmis.

V. Rajeckas (2004) nurodo, kad asmenybės ugdymas mokykloje vyksta ne tik mokymo(si) procese, bet ir pedagogo elgesio pavyzdžiu. Mūsų tyrimo metu, po ugdomojo eksperimento, E grupės vaikų nuomone, kūno kultūros pamokose mokytojai, bendraudami su savo

klasės auklėtiniais, buvo jiems humaniškumo pavyzdžiu (savo auklėtinius išklausedavo, paguosdavo, pastebėdavo auklėtinių blogą nuotaiką ir juos užkalbindavo, padėdavo ir pagirdavo už jų pasiekimus kūno kultūros pamokose). Mūsų tyrimų rezultatai sutapo su R. Bakutytės (1998), N. Cibulskaitės (2000), R. Vitkausko (2004) tyrimo duomenimis, kad E grupės mokytojai savo ugdytiniams buvo nuoširdūs, dėmesingi, atjaučiantys ir suteikė jiems pagalbą. Pasak A. Virbalaitės (2007), mokytojai turi įtakos vaikų humaniškumo ugdymuisi, kai išklauso mokinių nuomonę, skatina jų aktyvų dalyvavimą pamokoje, leidžia pamokos metu jausti savo vertę ir reikšmę bei užjaučia mokinius sunkiose situacijose, o mokytojas, norintis tapti vaikų draugu, yra vertinamas pagal tai, kiek jo elgesyje ir santykiuose su mokiniais reiškiasi humanistinėmis vertybės. Mūsų tyrimų rezultatai sutapo su R. Raudeliūnaitės (2007) atliktų tyrimų duomenimis, kur didžioji dalis ugdytojų stengėsi dirbti humanistinio ugdymo kryptimi, skatinančia ugdytinių ir pačių pedagogų dvasingumą bei saviaktualizaciją, o humaniški pedagogų santykiai su mokiniais buvo pagrįsti pagarba ir pasitikėjimu bei galėjo paskatinti šių vaikų socialinių įgūdžių raidą. Pasak A. Prenciple, C. Helwing (2002) paauglystės laikotarpiu ugdytiniai įdėmiai stebi mokytojo elgesį ir jo vertybines nuostatas, todėl mokytojams labai svarbu elgtis taip, kad jų ugdytiniams teikiamos žinios apie humanistines vertybes ir formuojamos nuostatos nesiskirtų nuo veiksmų. Mūsų atlikto tyrimo metu paaiškėjo, kad E grupės mokytojų teikiamos žinios apie humanistines vertybes ir jų elgesys kūno kultūros pamokose daugeliu atvejų nesiskyrė, t. y. E grupės mokytojai savo klasės auklėtiniams buvo humaniškumo pavyzdžiu, o kūno kultūros pamokose vaikams suteikė daug teigiamų emocijų.

Pirmojo tyrimo metu 12,3% E grupės vaikų visada skriaudė ir įžeidinėjo patyrusius nesėkmę klasės draugus, o kitų klasės vaikų skriaudžiami respondentai gindavosi, t. y. su kitais klasės vaikais t. p. elgėsi agresyviai. D. Olweus (1993) duomenimis, nemaža dalis pradinukų pasižymi agresyvumu, kuris suprantamas kaip žmogaus savybė, galinti pasireikšti polinkiu į agresyvius veiksmus (Radušis, 2007). Agresyvaus elgesio stiprumas su amžiumi kinta, pradinėse

klasėse jis didėja, vėliau laipsniškai mažėja (Žukauskienė, 1998). Lytinės diferenciacijos agresijos požiūriu nenustatyta, nes ižeidinėja, stumdomi, spardomi tiek mergaitės, tiek berniukai (Juodraitis, 1998), o subtilios agresijos vaikų kasdienybėje tiek daug, kad tai jau net nebeįvardijama kaip agresija, patyčios ar smurtas (Kučinskaitė, 2007). Tačiau mūsų atlikti tyrimų rezultatai parodė, kad, tikslingai ugdant jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumą, galima pasiekti teigiamų rezultatų. Mūsų atlikto ugdomojo eksperimento metu, vaikus papildomai ugdant pagal mūsų parengtą humaniškumo ugdymo(si) programą, E grupėje po metų neliko vaikų, kurie kūno kultūros pamokose būtų skriaudę, ižeidinęję ar tyčiojęsi iš klasės draugų, kuriems nepavykdavo atlikti pratimo ar užduoties.

Patyčių aukos išgyvena skriaudą, įtampą, bejėgiškumo jausmą (Targamadzė, Valeckienė, 2007), daugiau nei pusė moksleivių mokykloje jaučia padidėjusį ar didelį nerimą (Martišauskienė, 2004), o dėl vaikų patyčių ir ižeidinėjimų tik 68,0% mokinių po ketverių mokymosi metų pradinėse klasėse noriai eina į mokyklą (Rupšienė, 1996). A. Sprindžiūno (1998) atliktų tyrimų duomenimis, mokinių tarpusavio santykiuose trūksta tolerancijos ir tarpusavio supratimo. T. Stulpinas (2004) toleranciją (lot. *tolerantia* – kantrybė, ištvermė) apibūdina kaip asmens skirtybių pripažinimą ir jų pakantą, kuri skatina žmonių tarpusavio santykių lygiateisiškumą, abipusę pagarbą ir tarpusavio supratimą. Tuo tarpu netolerancija pasireiškia kitokių ištikinimų ir pažiūrų žmonių niekinimu ir neapkentimu bei priešišku jiem (Žemaitis, 2005). M. Pileckaitės-Markovienės (2003) tyrimų metu nustatyta, kad silpnai pažangių jaunesniųjų mokinių savivertė iš esmės nesiskiria nuo aukštesnio pažangumo mokinių savivertės, o teisingai save vertinti įmanoma tik tuomet, kai žmogus neiškelia savęs virš kitų, nepervertina savo nuopelnų ar teigiamų savybių, arba atvirkščiai – perdėtai nežemina savęs, nemenkina savo laimėjimų ir nuopelnų (Dumčinė, 2004). V. Aramavičiūtės (2005) teigimu, savęs vertinimo metu individas gali ne tik geriau pažinti save, bet ir labiau suvokti vertybių prasmę, geriau ižvelgti jų ryšį su konkrečia veikla, iš anksto nuteikia individą tam tikram elgesiui (Laužikas, 1993).

Mūsų tyrimo rezultatai sutapo su daugelio autorių nuomone (Bakutytė, 1998; Gučas, 1990; Nunner-Winkler, Sodian, 1988), kad šio amžiaus vaikai ir jų jausmai pagrįsti hedonistiniu savanaudiškumu, todėl jie dar negali gerai išvelgti dorovinių sąvokų esmės, nes jos vaikams yra per sudėtingos ir jų suvokimą riboja per maža gyvenimiškos praktikos patirtis, bei su T. Malti, M. Keller (2009) nuomone, kad pradinės mokyklos vaikų elgesys yra neigiamai susijęs su dorovinių sąvokų žinojimu, todėl vaikų agresija gali būti susijusi su dorovinių žinių stoka (Stams et al, 2006). Tačiau, kaip teigia kiti autoriai (Smetana, Killen, 2008) bei rodo mūsų E grupės vaikų tyrimo rezultatai, priešingai, šio amžiaus vaikai jau sugeba atsirinkti jiems svarbiausias humanistines vertybes, išvelgti šių vertybių prasmę bei jomis remdamiesi apsispręsti humaniškai elgtis. Mūsų atlikto tyrimo duomenimis, priešingai nuo R. Bakutytės (1998) gautų tyrimo rezultatų, po ugdomojo eksperimento padaugėjo E grupės vaikų, kuriems buvo svarbu ir labai svarbu tiesumas ir pasitikėjimas, o tarp šių humaniškumo apraiškų požymių pirmo ir antro tyrimo buvo nustatytas ypač patikimas ir patikimas skirtumas. Tačiau mūsų tyrimo rezultatai sutapo su R. Bakutytės (1998) atliktų tyrimų duomenimis, kai antrojo tyrimo metu buvo nustatyta, kad K grupės vaikams buvo mažiau svarbu pagalba, užuojauta, tiesumas, pasitikėjimas, savigarba, pagarba, bei vaikai nurodė, kad elgtis pagal humaniškumo normas reikia tik tam, kad būtum nenubaustas ar gautum kokį atlygį.

Pasak G. Šmitienės (1999), išsamesnių teorinių žinių apie humanistines vertybes turintys respondentai pasižymėjo ir gilesniais doroviniais išgyvenimais. Emocinė žmogaus sfera susideda iš daugelio emocijų reiškinių, kurie palyginti su jausmais nežymiai veikia asmenybę, kai kada būna labai stiprūs, bet greitai išnyksta, nors, pasak B. Dodonovo (1978), neretai paruošia žmogų atitinkamam elgesiui. Tačiau žmogaus jausmai neretai sukelia vidinių konfliktų, sąlygoja pačios asmenybės pokyčius, o tai daro įtaką žmogaus kognityviniams procesams. R. Bakutytė (1998) nurodo, kad jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikams nėra būdingi gilūs jausmai, tačiau vaikų emocijų pasireiškimas ir moraliniai sprendimai gali būti susiję su jų elgesiu (Gibbs, 2003; Krettenauer, Malti, Sokol, 2008;

Malti, Gummerum, Keller, Buchmann, 2009). Mūsų tyrimo rezultatai sutapo su G. Šmitienės (1999), M. Jonilienės (2007) tyrimo duomenimis, kad vaikų patiriamos neigiamos emocijos dažniausiai buvo susijusios su aplinkinių vaikų blogu elgesiu su jais ar su jiems artimais žmonėmis, kai buvo nepatenkinami jų emociniai, socialiniai ir bendravimo poreikiai.

Nors R. Bakutytė (1998) nustatė jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų sąsają tarp humaniško prasmės išvėgimo ir jų išgyvenimų, tačiau gilesnis humaniško prasmės išvėgimas ne visada pasireiškia vaikų humanišku elgesiu su aplinkiniais. Atlikti moksliniai tyrimai, skirti jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų moralinių vertybių, emocijų ir jomis remiantis priimamų sprendimų nustatymui, parodė, kad skiriasi vaikų deklaruojamos žinios, nusiteikimas jomis remiantis veikti ir konkretus jų elgesys (Smetana, Killen, 2008). T. Malti, L. Gasser, E. Gutzwiller-Helfenfinger (2010) nurodo, kad tarp vaikų dorovinių vertybių supratimo ir jų apsisprendimo moraliai elgtis jokių reikšmingų ryšių nebuvo nenustatyta, nes egzistuoja didelis skirtumas tarp moralinių sprendimų ir konkrečių veiksmų (Malti et al., 2010, Arsenio et al, 2006; Blasi, 1983). L. Gasser ir M. Keller (2010) tyrimų duomenimis, nors vaikai ir suprato moralinių vertybių prasmę, tačiau tyčiodamiesi iš kitų vaikų jomis nesirėmė. Vaikai, kurie agresyviai elgėsi su aplinkiniais, rodė gerus socialinius įgūdžius (Gasser, Keller, 2010), jiems buvo nustatytas aukštas komunikacijos lygis (Arsenio, Gold, 2006; Gasser, Keller, 2010; Gini, 2006; Sutton, Smith, Swettenham, 1999). Tačiau, pasak M. L. Hoffman (2000). Supratimas, kaip kiti žmonės galvoja ir ką jaučia, gali būti svarbus prosocialaus elgesio formavimuisi, kuris suprantamas ne tik kaip agresyvaus elgesio nebuvimas, bet ir tam tikra moralinė kokybė, apimanti kito asmens gerovę (Gibbs, 2003). Negalima atmesti ir tikimybės, kad ugdant vaikų humaniškumą ateityje jie labiau išgyvens dėl kitų vaikų nesėkmių ir tai sąlygos vaikų humanišką elgesį ir moralinę motyvaciją, kai ugdytiniai ne tik supranta, bet ir asmeniškai priima moralines normas ir atsakomybę už savo moralinius nusižengimus (Malti, Keller, Gummerum, Buchmann, 2009), nes vaikų elgesys turi įtakos ne tik emocijoms sprendimams, bet ir jų motyvams (Malti, Gasser, Buchmann, 2009). K. L. Thompson, E. Gullone (2003)

nuomone, jeigu ugdytiniai išgyvena dėl kitų žmonių netinkamo elgesio ir jaučia dėl to atsakomybę, tikėtina, kad ateityje neskaudins kitų ir bus linę jiems padėti. Vaikai, kurie mažiau išgyvena dėl nuobaudų, daugiau dėmesio skiria savo elgesiui apmąstyti ir pasekmėms išgyventi (Malti et al., 2010), dažniau elgiasi humaniškai. R. Bakutytės (1998) tyrimo duomenimis, mergaitės dažniau nei berniukai humaniškai elgėsi su aplinkiniais, tačiau mūsų tyrimo metu statistiškai reikšmingo skirtumo tarp berniukų ir mergaičių tyrimo rezultatų nebuvo nustatyta, kaip ir E. E. Maccoby, J. A. Martin (1983) atliktų tyrimų metu, kur tiek mergaičių, tiek ir berniukų elgesys buvo panašus. L. Bagdonienė, V. Blauzdys (2004) nurodo, kad nors mergaitės dažniau vertina per kūno kultūros pamokas gautą pagalbą iš kitų savo klasės vaikų ar mokytojo, tačiau esminės reikšmės ugdant humaniškumą lyties aspekto neturi.

V. Aramavičiūtės (2005) teigimu, vaikystėje vertybių internalizacija daugiausia siejasi su veikla ir ją lydinčiomis emocijomis, todėl kūno kultūros pamokose, vaikams patiriant teigiamų emocijų išgyvenimų, humaniškas jų elgesys darosi tik patvaresnis ir kartu išreiškiantis bei įtvirtinantis atitinkamas pažiūras. Tačiau kūno kultūros pamokose vaikams nesijaučiant saugiams ir dažnai patiriant neigiamų emocijų, ilginiui gali pradėti formotis destruktivūs tokių vaikų elgesys. Kūno kultūros pamokose atlikto stebėjimo metu buvo nustatyta, kad K grupės vaikai su kitais klasės vaikais dažnai elgėsi destruktiviai, t. y. užgauliais žodžiais žemino kitų vaikų orumą, kaltino juos dėl nesėkmės, o apimti neigiamų emocijų kitus vaikus net stumdė. M. Piskin (2002) įvardija tokias destruktivaus elgesio apraiškas: mušimą, kumščiovimą, spardymą, stumdymą, grasinimą, erzinimą, pravardžiavimą ir kt., bei daugelis mokslininkų nurodo tuos pačius destruktivaus elgesio ir santykių būdus, kurie kiekvienoje ugdymo institucijoje reiškiasi skirtingai, tačiau visur egzistuoja. J. Stephenson ir kt. (2000) nurodo, kad pradinėje mokykloje mokytojams didžiausią susirūpinimą kelia mokinių dėmesio problemos ir jų agresyvus elgesys su aplinkiniais, kadangi, pasak R. Bakutytės (1998), šio amžiaus tarpsnio vaikams būdingi dar nepakankamai gilūs humaniški išgyvenimai. Mūsų tyrimo

rezultatai sutampa su M. Barkauskaitės, L. Žadeikaitės (2006) atliktų tyrimų duomenimis, kad, neugdant vaikų humaniškumo, neretai stebimas įvairių formų destruktivus jų elgesys. Daugelio mokslininkų nuomone (Žukauskienė, Malinauskienė, 2008; Rønnlund, Karlsson, 2006), tiek berniukai, tiek ir mergaitės vienodai linkę į agresyvų ir delinkventinį elgesį, o esant klasėje agresyvaus elgesio vaikų, pasak D. Nasvytienės, I. Balčaitytės (2009), pradeda formuotis ne tik vaikų neigiamas požiūris į elgesio ir emocijų problemų turinčius vaikus, bet ir neigiama sąveika tarp jų ir kitų klasės vaikų, kas sukelia sunkumą kuriant saugią ugdymosi aplinką bei trukdo humaniškiems vaikų tarpusavio santykiams ir empatijai plėtotis.

P. A. Miller, N. Eisenberg (1988) nuomone, daugeliu atvejų empatija ir agresija iš tiesų yra atvirkščiai susiję, todėl ypač aktualu tampa dorovinių vertybių internalizacija ir humaniškumo ugdymas. Pasak J. T. Ozolinš (2010), asmens veiksmai yra jo internalizuotų dorovinių vertybinių ir apsisprendimo išraiška. P. D. Hastings ir kt. (2000) nurodo, kad empatija gali veikti net kaip apsauginis veiksnys nuo agresijos, t. y. vaikai, žinodami agresyvaus elgesio priežastis, gali tokius vaikus suprasti ir ateityje jų santykiai gali pagerėti, nes dažniausiai agresyvaus elgesio vaikai kitų klasės vaikų yra atstumiami, su jais vengiama bendrauti ir jų nesistengiama suprasti, o tai tik dar labiau skatina tokių vaikų agresyvų elgesį ir apsunkina jų humaniškumo ugdymą.

Todėl apibendrinant humaniško elgesio ypatumus svarbu pabrėžti, kad apie humanišką ugdytinio elgesį galima kalbėti tik tada, kai jis bendraudamas su aplinkiniais sąmoningai realizuoja savo dorovines vertybes, į jas įsijaučia ir jomis remdamasis veikia. Nors, pasak G. Šmitienės (1999), dorinio elgesio ugdymui didelės reikšmės turi pratinimas, galimybių realizuoti dorybes realiame gyvenime sudarymas bei džiaugsmingi išgyvenimai, patiriami jas praktikuojant, tačiau svarbiausias humaniško elgesio ugdymo pagrindas yra teigiamų emocijų ir sąmoningo, o ne priverstinio apsisprendimo humaniškai elgtis ugdymas. Todėl kūno kultūros pamokose svarbu ugdomąją veiklą organizuoti taip, kad vaikai humanistines vertybes išgyventų, savo patirties pagrindu jas įprasmintų, internalizuotų ir jomis grįstų humanišką savo elgesį.

## IŠVADOS

1. Humaniškumas, kaip viena didžiausių žmogaus dvasinės būties apraiškų, savyje implikuoja daug kitų vertybių, kurios sudaro dorovės turinį ir esmę: tai ir atvirumas kitam žmogui, kurį laiduoja jautrumas, kito atjauta ir gerumas, tai ir asmens vertingumo, jo pasirinkimo laisvės ir atsakomybės teigimas. Pedagogų darbuose aiškiai atskleidžiamas integracijos principas, kurio egzistavimą patvirtina mokslininkų ir švietėjų keliama pilnutinės asmenybės ugdymo idėja, bandant dorovinį tapsmą glaudžiai sieti su kitomis ugdymo dalimis, visų žmogaus galių plėtote, todėl pabrėžiama humaniškumo ugdymo svarba, būtinybė remtis tautos humanistinėmis vertybėmis.

2. Mokytojas, kūno kultūros pamokose organizuodamas ugdymo procesą, vadovaujasi humaniškų pedagoginių santykių principu, kur ugdytojo ir ugdytinio tarpusavio santykiai remiasi pagarba, nuoširdumu, draugiškumu, pagalba, tolerancija ir teisingumu, o kūno kultūros pamokos tampa mokytojo ir mokinio humaniškų santykių, kūrybinio bendradarbiavimo rezultatas, orientuotas į humanizmą, kultūra grįstą demokratiją.

3. Labiausiai pastebimos kūno kultūros pamokose šios esminės jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo apraiškos ir jų požymiai: jautrumas (pagalba, užuojauta, dėmesingumas), atvirumas (nuoširdumas, tiesumas, pasitikėjimas), orumas (savigarba, pagarba, atlaidumas) ir atsakingumas (sąžiningumas, pareigingumas, savanoriškumas).

4. Realizuota humaniškumo ugdymo programa sudarė sąlygas nustatyti jaunesniojo mokyklinio amžiaus mokinių humaniškumo pokyčiams, kurie pasireiškė geresniu mokinių elgesiu, pozityvesniais mokinių ir mokytojų tarpusavio santykiais. Kūno kultūros pamokose perteikiant vaikams žinių apie humanistines vertybes, ugdytiniams į jas įsijaučiant, vertybes išgyvenant ir pagal jas humaniškai elgiantis, buvo pasiekta teigiamų eksperimentinės grupės vaikų elgesio pokyčių humaniškumo linkme. Po ugdymojo eksperimento eksperimentinės



grupės vaikai, palyginti su kontrolinės grupės vaikais, bendraudami su kitais klasės vaikais, buvo jautresni ir dėmesingesni. Keičiantis eksperimentinės grupės vaikų elgesiui, keitėsi kontrolinės grupės vaikų ir jų mokytojų tarpusavio santykiai, tapę nuoširdesni ir jautresni.

5. Įvertinus jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo raiškos pokyčius kognityviniu, emociniu ir konatyviniu aspektais nustatyta, kad

- po ugdomojo eksperimento kūno kultūros pamokose vaikus mokant vadovaujantis mūsų parengta programa ir ugdant jų humaniškumą, dauguma eksperimentinės grupės vaikų suprato humanistinių vertybių svarbą bei jomis grindė savo humanišką elgesį.

- Stiprus eksperimentinės grupės vaikų teigiami emociniai išgyvenimai pasireiškė stipriau palyginti su kontrolinės grupės vaikais. Eksperimentinės grupės vaikai dažniau nei kontrolinės grupės vaikai jautė poreikį teigiamoms emocijoms, kurios vėliau veikė jų humanišką elgesį.

- Žymiai padaugėjo eksperimentinės grupės vaikų, kurių apsisprendimas kūno kultūros pamokose humaniškai elgtis buvo tikslingas.

6. Eksperimentinėje grupėje įvykę pozityvūs pokyčiai leidžia teigti, kad humaniškumo ugdymas gali reikštis kaip daugiafunkcinis fenomenas įgyvendinant mūsų parengtą jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymo(si) kūno kultūros pamokose programą, būti efektyvus jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikams sudarant palankias humaniškumo ugdymo(si) sąlygas, implikuojant humanistines vertybes, reflektuojant savo ir kitų klasės vaikų elgesį, priimant dorovinius sprendimus, kuriant jautrumu, atvirumu, orumu ir atsakingumu pagrįstus tarpusavio santykius, bei suponuoja humanišką vaikų elgesį.

## REKOMENDACIJOS

Mokytojai, kūno kultūros pamokose ugdydami jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumą, turėtų atrasti priimtinausią ir efektyviausią ugdymo strategiją, apimančią kognityvinę, emocinę ir elgesio lygmenis, ugdytiniams perteikti žinias apie humanistines vertybes, sudaryti galimybę išsamiau susipažinti su jautrumo, atvirumo, orumo ir atsakingumo apraiškų turiniu, taip žadinant vaikų humaniškus jausmus, formuojant jų nuostatas, apsisprendimą humaniškai elgtis. Remiantis mūsų tyrimų rezultatais gali būti teikiamos tokios rekomendacijos.

Parengiamojoje kūno kultūros pamokos dalyje, įgyvendinant numatytą tikslą ir uždavinius, būtina atrinkti ir papildyti mokomąją medžiagą apie humanistines vertybes bei supažindinti vaikus su humaniškumo turiniu, atskleidžiančiu ugdytiniams humaniškumo ir humanistinių vertybių esmę, pateikti humaniško elgesio pavyzdžių iš žymių žmonių, iš savo ar iš klasės vaikų gyvenimo.

Mokytojai per visas kūno kultūros pamokas turi nuolat akcentuoti, pastebėti ir įvertinti vaikų jautrumo, orumo, atvirumo ir atsakingumo humanistinėmis vertybėmis grindžiamus tarpusavio santykius. Taikyti ugdymo strategijas, padedančias kūno kultūros pamokose sukurti palankią emocinę aplinką, plėtoti humaniškus vaikų ir mokytojo tarpusavio santykius, grindžiamus pagarba, pagalba, geranoriškumu ir empatija. Su ugdytiniais aptariamos humanistinės vertybės, o vaidybinių ir judriųjų žaidimų metu sudaromos sąlygos į jas įsijausti, išgyventi, reflektuoti savo ir kitų klasės vaikų elgesį priimant dorovinius sprendimus, atkreipti vaikų dėmesį į kitų klasės draugų išgyvenimų raišką, mokyti užjausti nesėkmę patyrusiems klasės vaikams, išsakyti savo jausmus. Ugdomoji veikla organizuojama saugioje, tarpusavio pasitikėjimo, pagarbos, pagalbos ir geranoriškumo aplinkoje, kur ugdytiniai patiria pasisekimo ir pasitikėjimo savo jėgomis jausmą.

Baigiamojoje kūno kultūros pamokos dalyje svarbu, kad mokytojas pagirtų vaikus ne tik už jų pasiekimus, bet ir už vaikų mokėjimą išklausyti kitų klasės draugų nuomonę, tinkamai spręsti žaidimų metu kilusius konfliktus, užjausti nesėkmę patyrusius vaikus.

Mokytojams į vaikų humaniškumo kūno kultūros pamokose ugdymo procesą derėtų įtraukti ir vaikų tėvus, kurie vykdytų tolimesnę humanistinių vertybių internalizaciją vaikams saugioje namų aplinkoje ir sėkmingai tęstų mokytojų kūno kultūros pamokose pradėtą vaikų humaniškumo ugdymą.

## LITERATŪRA

1. Adamonienė, R. (2003). Savęs vertinimas – asmenybės socializacijos dispozicija. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 66, p. 31–35.
2. Ališauskienė, R. (2005). Mokinių jautraus elgesio mokykloje raida nuo pradinio mokyklinio amžiaus iki paauglystės. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 80, p. 120–125.
3. Aloni, N. (1997). A Redefinition of Liberal and humanistic Education (žiūrėta 2010 02 20). Priega internetu <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=76&hid=4&sid=48d8dbcd-b180-4e14-be18-d57784e0098e%40sessionmgr12&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=trh&AN=9711241304>.
4. Antikos žodynas. (1998). Vilnius: Alma littera.
5. Anzenbacher, A. (1998). *Etikos įvadas*. Vilnius: Aidai.
6. Anzenbacher, A. (1992). *Filosofijos įvadas*. Vilnius: Katalikų pasaulis.
7. Aramavičiūtė, V., Martišauskienė, E. (2008). Santykių su tėvais pokyčių aspektai: paauglių požiūris. *Acta Paedagogica Vilnensia*, Nr. 20, p. 204–212.
8. Aramavičiūtė, V. (2006 a). Profesoriaus B. Bitino ugdymo filosofijos įtaka šiuolaikiniam edukologijos mokslui. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 83, p. 16–24.
9. Aramavičiūtė, V. (2006 b). Jaunuolių dvasingumo šiuolaikinės kaitos tendencijos. *Acta Paedagogica Vilnensia*, Nr. 17, p. 45–56.
10. Aramavičiūtė, V., Martišauskienė, E. (2006). Vertybių ugdymas – pedagoginių kompetencijų pamatas. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 84, p. 33–37.
11. Aramavičiūtė, V. (2005). *Auklėjimas ir dvasinė asmenybės branda*. Vilnius: Gimtasis žodis.

12. Aramavičiūtė, V. (2004). Dvasingumas: brandos ypatumai ir prielaidos vyresniajame mokykliniame amžiuje. *Pedagogika. Mokslo darbai*, Nr. 72, p. 10–19.
13. Aramavičiūtė, V., Martišauskienė, E. (2002). Dvasinio ugdymo Lietuvoje prasmė ir kryptis. *Pedagogika. Mokslo darbai*, Nr. 60, p. 5–9.
14. Aramavičiūtė, V. (1998). *Ugdymo samprata*. Vilnius: VU leidykla.
15. Aramavičiūtė, V. (1995). *Mokinių dorovinės pozicijos formavimas*. Kaunas: Šviesa.
16. Aramavičiūtė, V. (1994). Dorovinis auklėjimas: tyrimų kryptys, prasmė, aktualumas. *Lietuvos edukologija*, p. 206–210.
17. Aramavičiūtė, V. (1985). *Mokinių dorovinės pozicijos formavimas*. Kaunas: Šviesa.
18. Aristotelis. (1990). *Rinktiniai raštai*. Vilnius: Mintis.
19. Armonienė, J. (1997). Kūno kultūros vieta žmogaus vertybių sistemoje. *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. Humanizmas, demokratija ir pilietiškumas mokykloje: IV tarptautinė mokslinė konferencija: pranešimai ir tezės*. Vilnius, p. 31–35.
20. Arsenio, W., Gold, J., Adams, E. (2006). *Children's conceptions and displays of moral emotions*. In M. Killen, J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*, pgs. 581–608.
21. Arsenio, W., Gold, J. (2006). The effects of social injustice and inequality on children's moral judgments and behaviour: Towards a theoretical model. *Cognitive Development*, vol. 21, pgs. 388–400.

22. Aspy, D. N., Aspy, Cheryl B. (1998). Toward effective advocacy for humanistic values (žiūrėta 2010 02 20). Prieiga internetu <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=5&hid=4&sid=48d8dbcd-b180-4e14-be18-d57784e0098e%40sessionmgr12&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=ehh&AN=1449263>.
23. Astington, J. W. (2003). Sometimes necessary, never sufficient: False-belief understanding and social competence. In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development*, pgs. 13–38. New York: Psychology Press.
24. Augienė, D. (2002). Jaunesniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinio pažinimo plėtros ypatumai. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 61, p. 5–9.
25. Aukime sveiki: sveikatos ugdymo kursas: pradinių klasių mokytojo knyga. (1995). A. Zaborskis ir kt. Kaunas: Šviesa.
26. Bagdonavičius, V. (1987). *Filosofiniai Vydūno humanizmo pagrindai*. Vilnius: Mintis.
27. Bagdonienė, L., Blauzdys, V. (2004). VI klasės mokinių požiūris į mokymą(si) bendradarbiaujant per kūno kultūros pamokas. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 74, p. 43–47.
28. Baird, J. A., Astington, J. W. (2004). The role of mental state understanding in the development of moral cognition and moral action. In J. Baird & B. W. Sokol (Eds.), *Connections between theory of mind and sociomoral development*. *New directions for child and adolescent development*. San Francisco: Jossey-Bass, vol. 103, pgs. 37–49.
29. Bakutytė, R. (2002 a). Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų požiūris į humaniškumą ir jo formavimo reikšmė. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 56, p. 14–20.
30. Bakutytė, R. (2002 b). Tėvų įtaka pradinių klasių vaikų humaniškumo tapsmui. *Acta Paedagogica Vilnensia*, Nr. 9, p. 141–150.

31. Bakutytė, R. (2001 a). *Pradinių klasių mokinių humaniškumo ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
32. Bakutytė, R. (2001 b). II-IV klasių mokinių humaniško elgesio su artimiausiais aplinkos žmonėmis bruožai. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 54, p. 12–18.
33. Bakutytė, R. (1998). *II-IV klasių mokinių humaniškumo ugdymas*. Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
34. Bakūnaitė, J. (1998). *Auginu gyvybės medį*. Vilnius: Eugrimas.
35. Balčius, J. (1998). *Mišelis Montenis: ironija ir abejonė: dorovinis aspektas*. Vilnius: Lietuvos filosofijos ir sociologijos institutas.
36. Bandura, A. (1997). Elgesio teorija ir žmogaus modeliai. *Psichologija*, Nr. 16, p. 137–154.
37. Barkauskaitė, M., Žadeikaitė, L. (2006). Santykiai kaip žmogaus ugdymo metodologinė paradigma. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 83, p. 39–44.
38. Bell, L., Schniedewind, N. (1987). Reflective Minds/Intentional Hearts: Joining Humanistic Education and Critical Theory for Liberating. *Education. Journal of Education*, vol. 169, pgs. 55–77.
39. Bendroji priešmokyklinio ugdymo ir ugdymosi programa. (2002). Sudarytoja O. Monkevičienė ir kt. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
40. Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai: priešmokyklinis, pradinis ir pagrindinis ugdymas. (2003). Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo plėtotės centras.
41. Benesch, H. (2002). *Psichologijos atlasas*. Vilnius: Alma littera.
42. Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
43. Bitinas, B. (2004). *Hodegetika. Auklėjimo teorija ir technologija*. Vilnius: Kronta.

44. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
45. Bitinas, B. (1998). *Ugdymo tyrimų metodologija*. Vilnius: Jošara.
46. Bitinas, B. (1996). *Ugdymo filosofijos pagrindai*. Vilnius: VPU leidykla.
47. Bitinas, B. (1995). *Auklėjimo procesas*. Šiauliai: ŠPI.
48. Blasi, A. (1983). Bridging moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, vol. 3, pgs. 178–210.
49. Blauzdys, V. (2002). *Naujoviška kūno kultūros pamoka: mokymo priemonė kūno kultūros specialybės studentams, magistrantams*. Vilnius: VPU leidykla.
50. Blauzdys, V. (1997). Fizinis ugdymas mokykloje: pasirinkimo galimybės. *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. Humanizmas, demokratija ir pilietiškumas mokykloje: IV tarptautinė mokslinė konferencija: pranešimai ir tezės*. Vilnius, p. 29–31.
51. Bobrova, L., Ivanovas, P. (1997). *Pradinukų kūno kultūra: mokytojo knyga*. Kaunas: Šviesa.
52. Braslauskienė, R., Jonutytė, I. (2005). *Vaikų agresyvaus elgesio prevencija ugdymo institucijoje*. Klaipėda: KU leidykla.
53. Bromnick, R. D., Swallow, B. L. (2001). Parties, Lads, Friends, Love and Newcastle United: a study of young people's values (žiūrėta 2010 02 20). Prieiga internetu <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=13&hid=4&sid=48d8dbcd-b180-4e14-be18-d57784e0098e%40sessionmgr12&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=trh&AN=4790055>.
54. Brook, R., Goldstein, S. (2008). The mindset of teachers capable of fostering resilience in students. *Canadian Journal of School Psychology*, vol. 23(1), pgs. 114–126.
55. Buber, M. (1998). *Dialogo principas*. Vilnius: Katalikų pasaulis.



56. Bukšnytė, L., Kitrys, A. (2008). Mokinių patiriamo smurto bei savijautos ypatumai skirtingo tipo mokyklose. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 91, p. 60–65.
57. Bukauskienė, T. (1988). *Pedagogė Gabrielė Petkevičaitė-Bitė*. Vilnius: Mokslas.
58. Butkienė, G., Kepalaitė, A. (1996). *Mokymasis ir asmenybės brendimas: pedagoginės psichologijos įvadas studentams, mokytojams, tėvams*. Vilnius: Margi raštai.
59. Butvilas, T. (2004). *Netekties išgyvenimų ir kai kurie socializacijos aspektai jaunesniame mokykliniame amžiuje*. Vilnius: Ciklonas.
60. Camus, A. (1993). *Rinkiniai esė*. Vilnius: Baltos lankos.
61. Cibulskaitė, N. (2000). *Matematikos mokymo humanizavimas V-je pagrindinės mokyklos klasėje*. Daktaro disertacija. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
62. Corbett, B. (2001). Some Tools for Doing Moral Philosophy. *Contemporary Moral Problems*. Phil.2320:Spring (žiūrėta 2010 03 29). Prieiga internetu <http://Webster.edu/~corbetre/phylosophy/moralcontemp/tools.html>.
63. Cullity, G. (1998). *Moral Judgement*. The Routledge Encyclopedia of Philosophy. London: Routledge.
64. Currie, Roberts, Godeau et. al. editors (2008). Bullying others. *Health Behaviour In School – Aged Children International Report From The 2005/2006 Survey* (žiūrėta 2013 02 04). Prieiga internetu: <http://www.euro.who.int/Document/E91416.pdf>.
65. Čekuolienė, D. (2008). *Stebėjimas psichologijoje: moksliniai tyrimai, diagnostika ir korekcijos*. Vilnius: VU leidykla.
66. *Dabartinės Lietuvos kultūros raidos tendencijos: vertybiniai virsmai*. (2007). Stanislovas Juknevičius ... [et al.]. Sudarytoja R. Žiliukaitė. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.

67. Davidavičienė, A. (2001). *Narkotinių medžiagų vartojimo prevencijos programa ir standartas. Metodinė priemonė*. Vilnius: Efrata.
68. DeCarvalho, R. (1991). The humanistic paradigm in education. *The Humanistic Psychologist*, vol. 19(1), pgs. 88–104.
69. Dewey, J. (1997). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
70. Dystervėgas, A. (1988). *Apie aukščiausių ugdymo principą. Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa.
71. Dumčienė, A. (2004). *Auklėjimo pagrindai: studijų knyga*. Kaunas: Lietuvos kūno kultūros akademija.
72. Dzenuškaitė, S. (1984). *Paauglių dorovinio idealo bruožai*. Kaunas: Šviesa.
73. Eldar, E., Ayvazo, S. (2009). Educating Through the Physical – Rationale. *Education & Treatment of Children*, vol. 32, p. 471–486.
74. Eldar, E. (2008). Educating through the physical-behavioral interpretation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 13(3), p. 215–229.
75. Eliot T. G. (1993). *Pastabos apie kultūros apibrėžimą. Kultūros prigimtis*. Vilnius: Valst. Leidybos centras.
76. Erik de Corte, Franz E. Weinert. (1996). International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology. *Oxford Pergamon*.
77. Farmer, R. (1984). Humanistic Education and Self-Actualization Theory. *Education*, vol. 105, p. 162–172.
78. Fromas, E. (1990). *Turėti ar būti?* Vilnius: Mintis.
79. Flynn, B. (2004). Maurice Merleau-Ponty. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (žiūrėta 2010 03 29). Prieiga internetu <http://plato.stanford.edu/archives/sum2004/entries/merlean-ponty/>.
80. Flynn, C. P. (1999). Exploring the Link Between Corporal Punishment and Children's Cruelty to Animals. *Journal of Marriage & the Family*, vol. 61, pgs. 971–983.

81. Gage, N. L., Berliner, D. C. (1994). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alna littera.
82. Gailienė, I., Kavaliauskaitė, L. (2006). Tėvų ir mokytojų nuostatos į pradinį klasių mokinių vertinimą. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 81, p. 121–126.
83. Gailienė, I. (2004). Prievara prieš vaikus: pradinį klasių mokinių patirties ir elgesio analizė. *Ugdymo psichologija*, Nr. 11-12, p. 109–118.
84. Gailienė, I.; Kuklinskaitė, K. (2004). Prievara prieš vaikus: pradinį klasių mokinių patirties ir elgesio analizė. *Ugdymo psichologija*, Nr. 11–12, p. 109–118.
85. Gasser, L., Keller, M. (2010). Are the competent the morally good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying. *Social Development*, vol. 18(4), pgs. 798–816.
86. Gibbs, J. C. (2003). *Moral development and reality. Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. Thousand Oaks, CA: Sage.
87. Giannopulu, I., Escolano, S., Cusin, F., Citeau, H., Dellatolas G. (2008). Teachers' reporting of behavioural problems and cognitive-academic performances in children aged 5–7 years. *British Journal of Educational Psychology*. The British Psychological Society, vol. 78, pgs. 127–147.
88. Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behaviour*, vol. 32, pgs. 528–539.
89. Giddens, A. (2005). *Sociologija*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
90. Giddens, A. (2000). *Modernybė ir asmens tapatumas: asmuo ir visuomenė vėlyvosios modernybės amžiuje*. Vilnius: Pradai.
91. Girdvainis, G., Pocevičienė, R. (2011). Patyčių paplitimo Akmenės rajono bendrojo lavinimo mokyklose analizė. *Socialiniai mokslai. Edukologija*. Jaunųjų mokslininkų darbai, Nr. 1(30), p. 28–35.

92. Girdvainis, G., Pocevičienė, R. (2009). Patyčių raiškos Šiaulių miesto bendrojo lavinimo mokyklose analizė. *Socialiniai mokslai. Edukologija*. Jaunųjų mokslininkų darbai, Nr. 4(25), p. 136–142.
93. Girdzijauskienė, R. (2004). Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų emocijų išgyvenimų muzikinės veiklos metu ypatumai. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 72, p. 38–43.
94. Girdzijauskas, A. (2008). *Aukštesniųjų klasių mokinių dorovinės kultūros ugdymas muzikine veikla*. Daktaro disertacija. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
95. Girnius, J. (1995). *Raštai*. T. 3. Vilnius: Mintis.
96. Grabauskienė, A. (1993). Dorovinio auklėjimo pagrindai. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 29, p. 39–50.
97. Grey, D. (2009). *Pirmoji pagalba mokytojui*. Vilnius: Tyto alba.
98. Grootings, P., Nielsen, S. (2005). Teachers and Trainers: Professionals and Stakeholders in the Reform of Vocational Education and Training. *ETF Yearbook 2005 Teachers and Trainers*. Luxembourg, pgs. 11–28.
99. Grusec, J. E. & Goodnow, J. J. (1994) Impact of parental discipline methods on the child's internalisation of values: a reconceptualization of current points of view, *Developmental Psychology*, vol. 30(1), pgs. 4–19.
100. Gudonis, V., Šatkauskienė, R. (2012). Priekabiavimas prie V–IX klasių mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių. *Pedagogika*, Nr. 106, p. 100–110.
101. Gumuliauskienė, A., Juodaitytė, A., Malinauskienė, D. (2010). Tyrimais grįstos smurto ir patyčių prevencijos galimybių paieškos. *Mokytojų ugdymas*, Nr. 14(1), p. 194–207.
102. Gumuliauskienė, A. (2001). Jaunesniųjų moksleivių savęs vertinimo ypatumai kaip socialinės brandos apraiškos. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 54, p. 79–85.
103. Gučas, A. (1990). *Vaiko ir paauglio psichologija*. Kaunas: Šviesa.

104. Haidt, J. (2003). The moral Emotions. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, H. H. Goldsmith (eds). *Handbook Of Affective Sciences*. Oxford: Oxford University Press.
105. Halder, A. (2002). *Filosofijos žodynas*. Vilnius: Alma littera.
106. Halder, A. (2005). *Filosofijos žodynas*. Vilnius: Alma littera.
107. Hardy, S. A., Padilla-Walker, L. M., Carlo, G. (2008). Parenting dimensions and adolescents' internalisation of moral values. *Journal of Moral Education*, vol. 37, pgs. 205–223.
108. Haydon, G. (2004). Values education: sustaining the ethical. *Journal of Moral Education*, vol. 33, pgs. 115–129.
109. Hartmanas, N. (1989). *Apie etinių vertybių esmę. Gėrio kontūrai*. Vilnius: Mintis.
110. Hastings, P.D., Zahn-Waxler, C., Robinson, J., Usher, B., Bridges, D. (2000). The development of concern for others in children with behaviour problems. *Developmental Psychology*, vol. 36, pgs. 531–546.
111. Heideggeris, M. (1992). *Rinktiniai raštai*. Vilnius: Mintis.
112. Heideggeris, M. (1989). *Apie humanizmą. Gėrio kontūrai*. Vilnius: Mintis.
113. Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
114. Hellison, D. (1995) *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
115. Herman J. (1997). *Trauma and Recovery*. New York: Basic Books.
116. Hitchman, S. (2004). The Entity Relationship Model and Practical Data Modeling. *Journal of Conceptual Modeling*, vol. 31, pgs. 33–45.
117. Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development. Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
118. Hudson, W. D. (1993). *Modern Moral Philosophy*. UK: The MacMillan Press Ltd.

119. Huitt, W. (2009). Humanism and open education. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved February 14, 2011, (žiūrėta 2013 08 20). Prieiga internetu <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affsys/humed.html>.
120. Huitt, W. (2004). Moral and character Development. *Educational Psychology Interactive* (žiūrėta 2010 03 29). Prieiga internetu <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/morchz/>.
121. Huitt, W. (1997). An overview of humanistic education. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University (žiūrėta 2013 08 20). Prieiga internetu <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/affsys/humed.html>.
122. Ivanovas, P. (1997). *Kūno kultūros pamokų turinys (antroji klasė)*. Šiauliai: Šviesa.
123. Young, M. E. (1995). A classroom application of Grusec and Goodnow's discipline model of internalization values. *Education*, vol. 115, pgs. 405–406.
124. Jackūnas, Ž. (2006). *Lietuvos švietimo kaitos linkmės (1988–2005)*. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.
125. Jackūnas, Ž. (1997). Demokratinio švietimo sklaida Lietuvoje. *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. Humanizmas, demokratija ir pilietiškumas mokykloje: IV tarptautinė mokslinė konferencija: pranešimai ir tezės*. Vilnius, p. 57–59.
126. Jaras, V. G. (1999). *Kūno kultūros humanizavimo ir demokratizavimo linkmė*. Vilnius: A.Varno person. įm.
127. Jaras, V. G. (1997). Kūno kultūros humanizavimo ir demokratizavimo aspektai. *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. Humanizmas, demokratija ir pilietiškumas mokykloje: IV tarptautinė mokslinė konferencija: pranešimai ir tezės*. Vilnius, p. 60–64.
128. Jasmontas, A. (2003). *Pažinimo filosofijos metmenys*. Vilnius: Versus Auris.

129. Jonilienė, M. (2008 a.). Vaiko dorinių vaizdinių ir juos lydinių išgyvenimų ypatumai. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 92, p. 103–109.
130. Jonilienė, M. (2008 b.). 4–6 metų vaikų doro elgesio ypatumai. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 90, p. 136–141.
131. Jonilienė, M. (2007). *Ketverių–šešerių metų vaikų dorinis ugdymas etnomuzika*. Daktaro disertacijos santrauka. Vilnius: VPU.
132. Jonuška, V. (1995). *Filosofijos pradmenys*. Vilnius: Rotas.
133. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
134. Jovaiša, L. (2003). *Hodegetika: auklėjimo mokslas*. Vilnius: Agora.
135. Jovaiša, L. (2002). *Edukologijos įvadas*. Vilnius: VU leidykla.
136. Jovaiša, L. (2001 a). *Ugdymo mokslas ir praktika*. Analitinių straipsnių monografija. Vilnius: Agora.
137. Jovaiša L. (2001 b). *Edukologijos pradmenys*. Šiauliai: ŠU leidykla.
138. Jovaiša, L. (1997). *Edukologijos pradmenys*. Kaunas: Technologija.
139. Jovaiša, L. (1996). *Edukologijos įvadas: mokomoji knyga*. Kaunas: Technologija.
140. Jovaiša, L. (1995). *Hodegetika: auklėjimo mokslas*. Vilnius: Agora.
141. Jovaiša, L. (1993 a). *Edukologijos įvadas*. Kaunas: VU leidykla.
142. Jovaiša, L. (1993 b). *Pedagogikos terminai*. Kaunas: Šviesa.
143. Juodaitytė, A. (2002). *Socializacija ir ugdymas vaikystėje*. Vilnius: Petro ofsetas.
144. Juodraitis, A. (1998). Deviantinio elgesio vaikai: pedagoginės – psichologinės problemos. *Specialiųjų poreikių vaikai*. Šiauliai, p. 40–49.

145. Kairienė, B., Ščerbakova, D. (2008). Vaikų patiriamo smurto mokykloje prevencinės galimybės. *Socialinis darbas*, Nr. 7(2), p. 67–75.
146. Kantas, I. (1991). *Sprendimo galios kritika*. Vilnius: Mintis.
147. Kantas, I. (1990). *Apie pedagogiką*. Kaunas: Šviesa.
148. Kalenda, Č. (1997). Istorinė humanizmo sklaida: ekologinis aspektas. *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. Humanizmas, demokratija ir pilietiškumas mokykloje: IV tarptautinė mokslinė konferencija: mokslo darbai*. Vilnius, p. 73–76.
149. Kalenda, Č. (1981). *Dorovės samprata*. Vilnius: Mintis.
150. Kardelis, K. (1997). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Technologija.
151. Karčiauskienė, M. (1989). *Pradinio švietimo raida Lietuvoje XIX a. antroje pusėje ir XX a. pradžioje*. Kaunas: Šviesa.
152. Kašelionienė, N. (1997). Keli humanizmo aspektai europietiško romantizmo kontekste. *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. Humanizmas, demokratija ir pilietiškumas mokykloje: IV tarptautinė mokslinė konferencija: pranešimai ir tezės*. Vilnius, p. 186–189.
153. Kierkegaard, S. (2002). *Baimė ir drebėjimas*. Vilnius: Aidai.
154. Knudson, D. V., & Morrison, C. S. (2002). *Qualitative analysis of human movement*. Champaign IL: Human Kinetics.
155. Krettenauer, T., Malti, T., & Sokol, B. W. (2008). The development of moral emotion expectancies and the happy victimizer phenomenon: A critical review of theory and application. *European Journal of Developmental Science*, vol. 2, pgs. 221–235.
156. Kriaučiūnienė, R. (2009). *Būsimųjų užsienio kalbų mokytojų dorinės nuostatos ir jų ugdymas universitete*. Daktaro disertacija. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
157. Kriaučiūnienė, R. (2007). Dorinė nuostata kaip mokslinio pažinimo objektas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, Nr. 18, p. 80–92.



158. Komenskis, J., A. (1986). *Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa.
159. Konfucijus. (1994). *Apmąstymai ir pašnekesiai*. Vilnius: Pradai.
160. Konstantinovas, N., Medinskis, J., Šabajeva, M. (1978). *Pedagogikos istorija: vadovėlis pedagoginių institutų studentams*. Vilnius: Mokslas.
161. Kučinskaitė, J. (2007). Vaikų agresijos mastai kelia nerimą (žiūrėta 2007 11 05). Prieiga internetu <http://www.veidas.lt/lt/leidinys.kategorija/lt/leidinys.full/45dc2d23b8321>.
162. Kultūra ir religija. (1995). G. H. Chesterton... [et al.]. Sudarytojas S. Juknevičius. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
163. Kultūra globalizacijos sąlygomis. (2006). R. Žiliukaitė ... [et al.]. Sudarytojas ir mokslinis redaktorius S. Juknevičius. Vilnius: Gerelė.
164. Kutnick, P., Kington, A. (2005). Children's friendships and learning in school: Cognitive enhancement through social interaction?. *British Journal of Educational Psychology*. The British Psychological Society, vol. 75, pgs. 521–538.
165. Kuzmickas, B. (2001). *Laimė, asmenybė, vertybės. Monografija*. Vilnius: LTU Leidybos centras.
166. Kūno kultūra silpnesnės sveikatos moksleiviams: metodinės rekomendacijos. (2003). Parengė E. Rožanskienė, E. Švedas, L.Švedienė, I. Užlienė, S. Vorobjova. Vilnius: LRŠMM Švietimo aprūpinimo centras.
167. Kvieskienė, G. (2003). *Socializacija ir vaiko gerovė*. Vilnius: VPU leidykla.
168. Lan, G., McMahon, S., Rieger, F., King, N., Gowing, M. (2005). Differences by Gender in the Moral Reasoning, Personal Values and Value Types of Accounting Major: A Study. (žiūrėta 2010 03 29). Prieiga internetu <http://accessmylibrary.com/>.

169. Lapė, J., Navikas, G. (2003). *Psichologijos įvadas: vadovėlis*. Vilnius: LTU leidybos centras.
170. Laskienė, S. (2003). *Sporto filosofijos metodiniai orientyrai. II dalis*. Kaunas: LKKA.
171. Laužikas, J. (1993). *Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa.
172. Laužikas, J. (1997). *Rinktiniai raštai*. Kaunas: Šviesa.
173. Leedy, P.D., Ormrod, J.E. (2005). *Practical research: Planing and Design* (8th ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
174. Legkauskas, V. (2008). *Socialinė psichologija*. Vilnius: Vaga.
175. Lekavičienė, R., Vasilaiskaitė, Z., Antinienė, D., Almonaitienė, J. (2010). *Bendravimo psichologija šiuolaikiškai*. Vilnius: Alma littera.
176. Lepeškieienė, V. (1996). *Humanistinis ugdymas mokykloje*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
177. Lickona, T. (1991). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. USA: Bantam Books.
178. Lietuvos kūno kultūros ženklo programa „Augti ir stiprėti“. (2004). Sudarytojas S. Norkus. Šiauliai: „Šiaurės Lietuvos“ leidykla.
179. Lileikis, S. (2008). *Valdymo psichologija: nuo altruizmo iki savireguliacijos: studijų knyga*. Klaipėda: KU leidykla.
180. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2004 m. vasario 25 d. įsakymas Nr. ISAK-256. Vilnius. Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata.
181. Lietuvos švietimo plėtotės strateginės nuostatos: švietimo gairės (2003–2012) (2002). Vilnius: Švietimo kaitos fondas.
182. Lietuvos švietimo koncepcija. (1992). Vilnius: Leidybos centras.
183. Locke, J. (2000). *Esė apie žmogaus intelektą*. Vilnius: Pradai.
184. Lukšienė, M. (2000). *Jungtys*. Vilnius: Alma littera.
185. Luobikienė, I. 2007. *Socialinių tyrimų metodika*. Kaunas: KTU.

186. Maceina, A. (1991). *Tautinis auklėjimas. Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa.
187. Maccoby, E.E., Martin, J.A. (1983). *Socialization in the context of the family: Parent-child interaction*. Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development. New York: Wiley.
188. Malti, T., Gasser, L., Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). Children's interpretive understanding, moral judgments, and emotion attributions: Relations to social behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 28, pgs. 275–292.
189. Malti, T., Gasser, L., Buchmann, M. (2009). Aggressive and Prosocial Children's Emotion Attributions and Moral Reasoning. *Aggressive Behavior*, vol. 35, pgs. 90–102.
190. Malti, T., Gummerum, M., Keller, M., & Buchmann, M. (2009). Children's moral motivation, sympathy, and prosocial behaviour. *Child Development*, vol. 80(2), pgs. 442–460.
191. Malti, T., Keller, M. (2009). The relation of elementary-school children's externalizing behaviour to emotion attributions, evaluation of consequences, and moral reasoning. *European Journal of Developmental Psychology*, vol. 6(5), p. 592–614.
192. Maslow, A., H. (2006). *Motyvacija ir asmenybė*. Vilnius: Apostrofa.
193. Maslow, A. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking Press.
194. Maritain, J. (1995). *Integralinis humanizmas - kultūra ir religija*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
195. Martišauskienė, E. (2008). Dvasingumas: ištakos ir metodologinės ugdymo priegios. *Acta Paedagogica Vilnensia*, Nr. 20, p. 115–125.
196. Martišauskienė, E. (2007). Mokytojų vertybinės nuostatos ir jų sklaida pedagoginėje veikloje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, Nr. 19, p. 135–147.

197. Martišauskienė, E. (2006). Fundamentinės ugdymo idėjos ir jų sklaida šiuolaikinėje edukologijoje. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 83, p. 45–51.
198. Martišauskienė, E. (2005 a). Paauglių dvasinių vertybių internalizacijos ypatumai integruoto ugdymo mokykloje. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 80, p. 126–131.
199. Martišauskienė, E. (2005 b). Dvasingumo ugdymas, keičiantis ugdymo paradigmai. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 79, p. 32–38.
200. Martišauskienė, E. (2004 a). *Paauglių dvasingumas kaip pedagoginis reiškiny*s. Vilnius: VPU leidykla.
201. Martišauskienė, E. (2004 b). Mokyklinio nerimo ir dvasinės sklaidos paralelės paauglystėje. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 73, p. 118–123.
202. Martišauskienė, E. (2004 c). Estetinio santykio su tikrove svarba paauglių dvasiniam tapsmui. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 72, p. 56–62.
203. Martišauskienė, E. (2001 a). Emocinė vertybių internalizacija paauglystėje. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 55, p. 19–26.
204. Martišauskienė, E. (2001 b). Mokytojų ir paauglių santykiai jų dvasinės sklaidos kontekste. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 52, p. 35–42.
205. Martišauskienė, E. (1997). *Paauglių dorovinių vertinimų formavimas*. Vilnius: VPU leidykla.
206. Martišauskienė, E. (1994). *Paauglių dorovinių vertinimų ypatumai*. I d. Vilnius: VPU leidykla.
207. Matonis, V. (2002). *Renesansas: grožis, menas, ugdymas*. Vilnius: VPU leidykla.
208. Mažeikis, G. (1998). *Renesanso simbolinis mastymas*. Šiauliai: ŠU leidykla.
209. McDowell, J. (1979). Virtue and Reason. *The Monoist*, vol. 63, pgs. 331–350.
210. McLaughlin, T. H. (1997). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: demokratiškumas, vertybės, įvairovė*. Kaunas: Technologija.

211. Miller, P.A., Eisenberg, N. (1988). The relation between empathy to aggressive and externalising antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, vol. 103, pgs. 324–344.
212. Miškinis, K. (2002). *Sporto pedagogikos pagrindai: vadovėlis kūno kultūros ir sporto specialybių studentams*. Kaunas: LKKA.
213. Miškinis, K. (1998). *Trenerio etika*. Kaunas: Šviesa.
214. Myers, D. G. (2008 a). *Socialinė psichologija*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
215. Myers, D. G. (2008 b). *Psichologija*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
216. Myers, D. G. (2000). *Psichologija*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
217. Montvilaitė, S. (2005). Empirinis ir racionalus pažinimas XX a. pirmosios pusės Lietuvos ugdymo moksle. *Acta Pedagogica Vilnensia*, Nr. 15, p. 103–111.
218. Morris, G. S. D., & Stiehl, J. (1999). *Changing kids' games* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
219. Morkūnienė, J. (2002). *Socialinė filosofija: šiuolaikinė mąstymo paradigma*. Vilnius: LTU leidybos centras.
220. Morkūnienė, J. (1995). *Humanizmas. Filosofinės teorijos metmenys*. Vilnius: „Baltic ECO“ leidybos centras.
221. Munjė, E. (1996). *Personalizmas*. Vilnius: Pradai.
222. Nasvytienė, D., Balčaitytė, I. (2009). Mokytojų, ugdančių elgesio ir emocinių problemų turinčius vaikus, patyrimo analizė. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 96, p. 20–27.
223. National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2008). Mothers' and Fathers' Support for Child Autonomy and Early School Achievement. *Developmental Psychology*, vol. 44(4), pgs. 895–907.
224. Navaitis, G. (1997). *Psichologinė parama vaikui*. Vilnius: Tyto alba.

225. Neimantas, R. (2007). Šiuolaikinės Lietuvos kultūros plėtros pagrindinė kryptis: keistis, kad išliktum savimi (žiūrėta 2007 05 28). Prieiga internetu [http://209.85.129.104/search?q=cache:S4Ttl\\_hg3KMJ:www.lithuanian.net/menas/orientas.htm+humanistines+vertybes&hl=lt&ct=clnk&cd=2&gl=lt](http://209.85.129.104/search?q=cache:S4Ttl_hg3KMJ:www.lithuanian.net/menas/orientas.htm+humanistines+vertybes&hl=lt&ct=clnk&cd=2&gl=lt).
226. Nockolite, A., Doll, B. (2008). Resilience applied in school strengthening classroom environment for learning. *Canadian Journal of School Psychology*, vol. 23(1), pgs. 94–113.
227. Nunner-Winkler, G., Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, vol. 59, pgs. 1323–1338.
228. Oates, D. Vantrice Ed.D. (2011). In Support of Reasonable Humanistic Education, *ECI Interdisciplinary Journal for Legal and Social Policy*: Vol. 1, Issue 1, Article 4, (žiūrėta 2013 08 22). Prieiga internetu <http://ecipublications.org/ijlsp/vol1/iss1/4>.
229. Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Cabridge, MA: Blackwell.
230. Ozolas, R. (1988). Pasakojimai apie filosofus ir filosofiją. Vilnius: Vyturys.
231. Ozolinš, J., T. (2010). Creating Public Values: Schools as moral habitats. *Educational Philosophy and Theory*, vol. 42, pgs. 410–423.
232. Palujanskienė, A. (2005). Paauglių agresija kaip charakterio akcentuacijų pasireiškimo forma. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 80, p. 132–140.
233. Palujanskienė A., Uzdila J., V. (2004). Agresija ir konfliktiškumas šiandieninėje mokykloje. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 73, p. 124–127.
234. Pateraki L, Houndoumadi A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, vol. 21, p. 167–75.

235. Paurienė, A. (1984). *Mokymasis ir grįžtamoji informacija pamokoje*. Kaunas: Šviesa.
236. Pikūnas, J., Palujanskienė, A. (2001). *Asmenybės vystymasis: kelias į savęs atradimą*. Kaunas: Pasaulio lietuvių kultūros, mokslo ir švietimo centras.
237. Pikūnas, J., Palujanskienė, A. (2000). *Asmenybės vystymasis*. Kaunas: VDU leidykla.
238. Pileckaitė - Markovienė, M. (2005). Santykių su bendraamžiais ir vidinės darnos sąsajos jaunesniame mokykliniame amžiuje. *Ugdymo psichologija*, Nr. 14, p. 7–12.
239. Pileckaitė - Markovienė, M. (2003). Skirtingo pažangumo jaunesniųjų moksleivių savivertės, mokymosi motyvacijos ir mokyklinio nerimastingumo ypatumai. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 67, p. 84–91.
240. Pileckaitė - Markovienė, M. (2001). *Vidinė darna ir jos raiškos vaikystėje savitumai*. Vilnius: VPU.
241. Petty, R.E., Cacioppo, J.T (1986). *Communication and Persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. New York: Springer.
242. Piskin, M. (2002). School Bullying: Definition, Types Related Faktors and Strategies to Prevent Bullying. *Educational Sciences: Teory and Practice*, vol. 2, pgs. 555–562.
243. Plužek, Z. (1996). *Pastoracinė psichologija*. Vilnius: Amžius.
244. Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos. (2008). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
245. Prenciple, A., Helwing, C. (2002). The development of reasoning about the teaching of values in school and family contexts. *Child Development*, vol. 73, pgs. 841–856.
246. Prince-Embury, S., Courville, T. (2008). Comparison of one, two, and three-factor models of personal resilience using the resiliency scales for children and adolescents. *Canadian Journal of School Psychology*, vol. 31(1), pgs. 11–25.

247. Psichologijos žodynas. (1993). Red. R. Augis ir kt. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
248. Pukelis, K. (1998). *Mokytojų rengimas ir filosofinės studijos, arba raktas nuo antrų ugdymo reformos durų*. Monografija. Kaunas: Versmė.
249. Pukelis, K. (1995). *Mokytojų rengimas ir tautos kultūra*. Monografija. Kaunas: Aušra.
250. Radušis, M. (2007). Į vaiko agresiją geriausia reaguoti ramiai (žiūrėta 2007 05 28). Prieiga internetu <http://209.85.135.104/search?q=cache:mwWNhLO2B-sJ:www.klaipeda.daily.lt/temp.php%3Fid%3D1122488994+vaik%20%25%20B3+agresijos+tyrimai&hl=lt&ct=clnk&cd=3&gl=lt>.
251. Radzevičienė, L. (1997). *Ankstyvojo ir ikimokyklinio amžiaus vaikų emocijų ir elgesio sutrikimai bei jų korekcija*. Šiauliai: ŠPI.
252. Railienė, L. (1997). Humaniškumas ir asmenybės ugdymas. *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. Humanizmas, demokratija ir pilietiškumas mokykloje: IV tarptautinė mokslinė konferencija: pranešimai ir tezės*. Vilnius, p. 289–293.
253. Rajeckas, V. (2004). *Pedagogikos pagrindai*. Vilnius: Parama.
254. Rajeckas, V. (2001). Ugdymo tikslo samprata. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 55, p. 10–13.
255. Rajeckas, V. (1999). *Mokymo organizavimas*. Kaunas: Šviesa.
256. Rajeckas, V. (1997). Mokymo prieinamumas - humanistinės mokyklos bruožas. *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. Humanizmas, demokratija ir pilietiškumas mokykloje: IV tarptautinė mokslinė konferencija: pranešimai ir tezės*. Vilnius, p. 294–298.
257. Ramya, S. G, Kulkani, M. L. (2011). Bullying among school children: prevalence and association with common symptoms in childhood, vol. 78(3), pgs. 307–10.



258. Raudeliūnaitė, R. (2007). Nepamokinė veikla kaip sutrikusio regėjimo paauglių socialinių įgūdžių ugdymo veiksnys. *Acta Paedagogica Vilnensia*, Nr. 19, p. 69–81.
259. Rauduvaitytė, A. (2005). Pradinių klasių mokinių asmenybės dorinis ugdymas filosofijos kontekste, pasitelkiant populiariąją muziką. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 76, p. 128–134.
260. Rimienė, V. (2006). Studentų kritinio mąstymo dispozicijų ir įgūdžių kaitos galimybės. *Acta Paedagogica Vilnensia*, Nr. 17, p. 78–85.
261. Robichaud M. G. R. (2007). *Vaikas kenčia pažėminimus mokykloje*. Vilnius: Baltos lankos.
262. Robinson III, E. H., Jones, K., & Hayes, B. (2000). Humanistic Education to Character Education: An Ideological Journey. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*, vol. 39(1), pgs. 21–25.
263. Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. The major statement on education by one of most articulate of the humanistic psychologists. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company.
264. Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.
265. Rogers, C. R. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
266. Rosati, C.S. (2006). Moral Motivation. The Stanford Encyclopedia of Philocophy (žiūrėta 2010 03 29). Prieiga internetu <http://plato.stanford.edu/entries/moral-motivation/>.
267. Roterdamiėtis, E. (2000). *Pagiriamasis žodis kvailybei*. Vilnius: Alma littera.
268. Rønnlund, M., Karlsson, E. (2006). The relation between dimensions of attachment and internalising or externalising problems during adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, vol. 167, pgs. 47–63.
269. Rudaitienė, A. (2006). *Psichologija: pažink save*. Vilnius: Standartų spaustuvė.

270. Rupšienė, L., Plačienienė, D. (2002). Vaikų agresyvumas: šiuolaikinės pradžios mokyklos problema ir jos sprendimo gairės. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 59, p. 37–44.
271. Rupšienė, L. (1996). Šiuolaikinės pradžios mokyklos moksleivių nuostatos mokytis. *Mokslinės praktinės konferencijos medžiaga. Pradinis ugdymas: retrospektyva ir perspektyva*. Šiauliai, p. 196–200.
272. Sakalauskas, V. (1998). *Statistika su statistika*. Vilnius: Margi raštai.
273. Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (2004). *Motor learning and performance: A problem-based learning approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
274. Suslavičius, A. (2006). *Socialinė psichologija*. Vilnius: VU leidykla.
275. Suslavičius, A. (1988). *Semantinio diferencialo metodika*. Vilnius: VU leidykla.
276. Sezemanas, V. (1997). *Raštai*. T.2. Vilnius: Mintis.
277. Skernevičius, J., Raslanas, A., Dadelienė, R. (2004). *Sporto mokslo tyrimų metodologija*. Vilnius: LSIC.
278. Smetana, J., Killen, M. (2008). Moral cognition, emotions, and neuroscience: An integrative developmental view. *European Journal of Developmental Science*, vol. 2, pgs. 324–339.
279. Socialinės apsaugos terminų žodynas. (1999). Parengė S. Angele ... [et al.]. Vilnius: Sveikatos ekonomikos centras.
280. Socialinių įgūdžių ugdymo vadovas: pradinių klasių moksleivių įgūdžiams lavinti. (2001). Parengė S. Kemerienė ... [et al.]. Vilnius: G. Kusio firma.
281. Spilthenner, G. (2005). What is Value Judgment? (žiūrėta 2010 04 14). Prieiga internetu [http://www.sorite.org/Issue\\_16/spielthe.htm](http://www.sorite.org/Issue_16/spielthe.htm).
282. Sporto terminų žodynas. (1996). Parengė S. Stonkus. Kaunas: LKKI.

283. Sporto terminų žodynas. (2002). T. 1. 2-asis pataisytas ir papildytas leidimas. Aiškinamasis žodynas. Parengė S. Stonkus. Kaunas: LKKA.
284. Sprindžiūnas, A. (1998). Tolerancijos samprata ir ugdymo galimybės. *Acta paedagogica Vilnensia*, Nr. 5, p. 141–159.
285. Subačienė, Z. (1997). Humanizmo idėjos dėstant geografiją. Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. *Humanizmas, demokratija ir pilietiškumas mokykloje: IV tarptautinė mokslinė konferencija: pranešimai ir tezės*. Vilnius, p. 317–319.
286. Stančienė, D., M. (2005). Dorovinių galių fenomenologinė įžvalga: vertybinis ugdymo aspektas. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 79, p. 46–48.
287. Stahlberg, D., Frey, D. (1998). *Attitude I: Structure, Measurement and Functions*. Introduction to social Psychology (ed. Hawstone M., Stroebe W., Codol J.P., Stephenson G.M.). Basil Blackwell Ltd.
288. Stephenson, J., Linfoot, K., Martin, A. (2000). Behaviors of Concern to Teachers in the Early Years of School. *International Journal of Disability, Development & Education*, vol. 47(3), pgs. 225–235.
289. Stams, G. J., Brugman, D., Dekovic, M., van Rosmale, L., van derLaan, P., & Gibbs, J. C. (2006). The moral judgment of juvenile delinquents: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 34, pgs. 697–713.
290. Stoškus, K. (1981). *Etiketas ir žmonių bendravimas*. Vilnius: Mintis.
291. Stulpinas, T. (2005). *Ugdymo perspektyvos: idealai, tikslai, uždaviniai: studijų knyga*. Šiauliai: ŠU leidykla.
292. Stulpinas, T. (2004). *Bendrojo ir specialiojo ugdymo principai*. Šiauliai: ŠU leidykla.
293. Stulpinas, T. (2002). Moksleivių neigiamų emocijų priežastys. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 56, p. 169–173.
294. Stulpinas, T. (1995). *Mokyklinis ugdymas kaip visybiškas procesas*. Habilitacinis darbas. Šiauliai: ŠU leidykla.

295. Schweitzer, A. (1989). *Kultūra ir etika*. Vilnius: Mintis.
296. Sullivan, E. C. (2006). Character Education in the Gymnasium: Teaching More than the Physical (žiūrėta 2010 02 20). Prieiga internetu <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=26&hid=12&sid=40b20f72-7ef7-449d-8e22-806efde53e3b%40sessionmgr11&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZO%3d%3d#db=trh&AN=25387949>.
297. Sugai, G., Lewis, T., J. (1996). Preferred and Promising for Social Skills Instruction. Focus on exceptional children, vol. 29(4), pgs. 1–16.
298. Sutton, J., Smith, P. K., Swettenham, J. (1999). Bullying and theory of mind: A critique of the social skills deficit view of antisocial behaviour. *Social Development*, vol. 8, pgs. 117–127.
299. Swindler, J. K. (1998). Constructivist Moral Realism (žiūrėta 2010 07 30). Prieiga internetu <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Soci/SociSwin.htm>.
300. Šalkauskis, S. (1992). *Rinktiniai raštai*. Vilnius: Leidybos centras.
301. Šalkauskis, S. (1990). *Raštai*. Vilnius: Mintis.
302. Šmitienė, G. (1999). *Saviraiškos vaidmuo ugdant 6-8 metų vaikų dorovinį elgesį*. Daktaro disertacija. Vilnius: VPU leidykla.
303. Šukys, S. (2002). *Socialiniai, moraliniai sporto sociologijos aspektai: mokomoji priemonė*. Kaunas: LKKA.
304. Šveiberienė D. (1998). Teigiamo savęs vertinimo ugdymo reikšmė jaunesniame mokykliniame amžiuje. *Mokytojo veikla – ieškojimų ir sprendimų kelyje: straipsnių rinkinys*. Sudarytoja A. Zakienė. Vilnius, p. 47–60.
305. Šventickas, A. (2001). Ugdymo proceso dalyvių (mokinių) požiūriai į mokymosi rezultatų tikrinimą ir vertinimą. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 48, p. 60–74.

306. Šventickas, A. (2000). Mokyklos humanizavimo ir demokratizavimo svarba tikrinant ir vertinant mokinių mokymosi rezultatus. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 47, p. 60–67.
307. Šventickas, A. (1997). Mokyklos humanizavimo ir demokratizavimo įtaka geriems mokinių ugdymo rezultatams. *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. Humanizmas, demokratija ir pilietiškumas mokykloje: IV tarptautinė mokslinė konferencija: pranešimai ir tezės*. Vilnius, p. 144–148.
308. Tamošauskas, P., Sakalys, V. (2003). Humanistinės fizinio ugdymo paradigmos metodologiniai principai. *Sporto mokslas*, Nr. 3(33), p. 10–14.
309. Tamošauskas, P. (2000). *Humanistiškai orientuotas studentų fizinis ugdymas*. Vilnius: Technika.
310. Tamošauskas, P. (1999). Humanistiškai orientuoto studentų fizinio ugdymo koncepcijos esminiai bruožai. *Sporto mokslas*, Nr. 2(16), p. 43–47.
311. Tamošauskas, P. (1997). Žmogaus kūno ir dvasios sąveikos klausimu. *Sporto mokslas*, Nr. 2(7), p. 39–42.
312. Tamulaitienė, A. (1984). *Aukštesniųjų klasių mokinių rengimas darbui ir profesijos pasirinkimui (Humanitarinio išsilavinimo pagrindu)*. Kaunas: Šviesa.
313. Targamadzė, V., Valeckienė, D. (2007). Patyčių bendrojo lavinimo mokykloje samprata: priežasčių, formų ir pasekmių diskursas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, Nr. 19, p. 159–171.
314. Tereškinas, A. (2001). *Kūno žmės: seksualumas, identitetas, erdvė Lietuvos kultūroje*. Vilnius: Baltos lankos.
315. Thompson, K. L., Gullone, E. (2003). Promotion of Empathy and Prosocial Behaviour in Children through Humane Education. *Australian Psychologist*, vol. 38, pgs. 175–182.
316. Tijūnėlienė, O. (2005). Lietuvos universitetų studentų dvasiniai poreikiai. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 79, p. 54–62.

317. Tijūnėlienė, O. (2006). Vertybių filosofijos idėjų sklaida Lietuvoje – vertybių pedagogikos raidos veiksnys. *Kun. Izidoriaus Tamošaičio nuostatų interpretacija. SOTER*, Nr. 18(46), p. 109–119.
318. Tijūnėlienė, O. (1996). *Pedagoginiai santykiai Lietuvoje (1990-1940)*. Klaipėda: KU leidykla.
319. Topping, K. J., Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10-12 years. *British Journal of Educational Psychology*. The British Psychological Society, vol. 77, pgs. 271-288.
320. Torosian, V. (1998). Humanism: Dangerous Illusion, Desperate Faith or Duty of Time? (žiūrėta 2010 07 30). Prieiga internetu <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Huma/HumaToro.htm>.
321. Uzdila, J., Palujanskienė, A. (2005). Valios formavimas - ugdymo esmė. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 80, p. 79–84.
322. Uzdila, J. (1993). *Dorinis asmenybės ugdymas šeimoje*. Vilnius: Academia.
323. Ursery, D. (2005). Moral Reasoning Guidelines (žiūrėta 2010 03 29). Prieiga internetu <http://www.stedwards.edu/ursery/guide.htm>.
324. Vareikienė, I. (2011). *Mokinių patyčios ir jų prevencijos galimybės Kauno miesto mokyklose*. Daktaro disertacija. Kaunas: Lietuvos sveikatos mokslų universitetas medicinos akademija.
325. Vareikienė, I. (2009). Patyčių ir jų formų paplitimas tarp Kauno miesto mokyklų moksleivių (pradiniai patyčių prevencijos programos duomenys). Lietuvos bendrosios praktikos gydytojas. Moksliniai darbai. Tomas XIII, Nr. 12, p. 738–743.
326. Vaišvila, Č. (1974). *Matematinė sportinių tyrimų statistika*. Kaunas: Šviesa.
327. Vaišvila, A. (1994). Filosofinė žmogaus samprata. *Filosofija. Sociologija*, Nr. 12, p. 36–44.

328. Vaitkevičius, J. (1995). *Socialinės pedagogikos pagrindai*. Vilnius: Egalda.
329. Vaitkevičius, J. (1993). Žmogus – visuomeninių santykių objektas ir subjektas. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 29, p. 27–38.
330. Vaitkevičiūtė, V. (1999). *Tarptautinių žodžių žodynas*. Vilnius: Žodynas.
331. Vaitkevičiūtė, V. (2004). *Tarptautinių žodžių žodynas*. Vilnius: Žodynas.
332. Valickas, G. (1997). *Psichologinis asocialaus elgesio ištakos*. Monografija aukštųjų mokyklų studentams. Vilnius: Lietuvos teisės akademija.
333. Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos, patvirtinta Lietuvos Respublikos Seimo 2003 m. liepos 4 d. nutarimu Nr. IX-1700 (Žin., 2003, Nr. 71–3216).
334. Vasiliauskas, R. (2005 a). *Vertybių pedagogika: išvalgos į vertybių ugdymo teoriją ir praktiką*. Vilnius: VPU leidykla.
335. Vasiliauskas, R. (2005 b). Mokyimo turinio įtaka kuriant mokinio vertybių sistemą. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 77, p. 20–24.
336. Vasiliauskas, R. (2004). Vertybių integravimas į ugdymo procesą mokykloje. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 74, p. 69–72.
337. Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare*, vol. 37(1), pgs. 105–119.
338. Virbalienė, A. Mokytojo asmenybės bruožų ir ugdymo procese atliekamų vaidmenų ryšys su paauglių orumo ugdymusi. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, Nr. 1 (64), p. 51–58.
339. Vitkauskas, R. (2004). Mokytojo dvasingumo apraiškos muzikinio ugdymo realybėje. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 72, p. 161–165.

340. Vitkauskas, R. (2002). Humanistinio ugdymo tendencijos muzikos pedagogikoje. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 63, p. 43–48.
341. Vydūnas (1991 a). Sveikata. Jaunumas. Grožė: gimdymo slėpiniai. Sudarė V. Bagdonavičius. Kaunas: Farmacija.
342. Vydūnas (1991 b). *Raštai*. T. II. Vilnius: Mintis.
343. Vydūnas (1990). *Raštai*. T. I. Vilnius: Mintis.
344. Watts, Jr. R. H., Cashwell, C. S., Schweiger, W. K. (2004). Fostering Intrinsic Motivation in Children: A Humanistic Counseling Process. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*, vol. 43(7048), pgs. 16–24.
345. Williams, K., Chambers, M., Logan, S., Robinson, D. (1996). Associations of common health symptoms With bullying in primary school children. *British Medical Journal*, vol. 313, pgs. 17–19.
346. Williams, T. (2002). Is There a Hierarchy of Values? (žiūrėta 2010 03 29). Prieiga internetu <http://regnumchristi.org/englich/imprimir/index.phtml>.
347. Wilnatis, A. (2003). Humaniškas auklėjimas – tik viltis? *Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, Nr. 2, p. 38–48.
348. Wojtyła, K. (1997). *Asmuo ir veiksma*. Vilnius: Aidai.
349. Wood, D. (1998). *How Children Think and Learn*. 2nd edition. Oxford.
350. Zaborskis A., Vareikienė I. (2008). Patyčios Lietuvos mokyklose HBSC tyrimo duomenimis: pokyčiai 1994–2006 ir tarptautinis palyginimas. *Modernūs požiūriai į patyčias ir smurto prevenciją mokyklose: tarptautinės konferencijos medžiaga*. Vilnius, p. 68–73.
351. Zaborskis, A., Cirtautienė, L., Žemaitienė, N. (2005). Moksleivių patyčios Lietuvos mokyklose 1994–2002. *Medicina*, Nr. 41(7), p. 614–620.
352. Zaborskis, A., Vareikienė, I. (2002). Patyčios mokykloje ir jų sąsajos su moksleivių sveikata bei gyvenimu. *Medicina*, Nr. 44(3), p. 232–239.



353. Zaborskis A., Makari, J. (2001). *Lietuvos moksleivių gyvenšana: raida 1994-1998 metais ir vertinimas tarptautiniu požiūriu*. Panevėžys: E. Vaičekausko leidykla.
354. Zajančauskaitė, L. (1998). Moksleivių orientacijų į moralines vertybes ypatumai. *Filosofija. Sociologija*, Nr. 2, p. 44–52.
355. Zuožienė, I., J., Bacevičienė, R., Tarūtienė, S., A. (2004). Būsimųjų kūno kultūros mokytojų morfofunkcinių rodiklių ir fizinio parengtumo analizė. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, Nr. 1(51), p. 82–87.
356. Žarienė, A., Ruzgienė, A. (2001). Berniukų ir mergaičių agresyvumas žaidimų aikštelėse. *Pedagogika. Mokslo darbai*, Nr. 53, p. 138–141.
357. Želvys, R. (1995). *Bendravimo psichologija*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
358. Žemaitis, V. (2005). *Etikos žodynas*. Vilnius: Rosma.
359. Žemaitis, V. (1998 a). *Elgesio kultūra: žodynelis*. Vilnius: Lietuvos filosofijos ir sociologijos institutas.
360. Žemaitis, V. (1998 b). *Pedagoginis autoritetas*. Vilnius: Lietuvos etinės kultūros draugija „Ethos“.
361. Žemaitis, V. (1997). *Pedagoginis etiketas*. Vilnius: Lietuvos etinės kultūros draugija „Ethos“.
362. Žemgulienė, A., Montvilaitė, S. (2008). Pradinio ugdymo kokybės lūkesčiai socialinės įtampos laukų kontekste. *Pedagogika. Mokslo darbai*, Nr. 90, p. 121–128.
363. Žilionis, J. (1997). J. M. Pečkauskaitė apie krikščioniškąją dorą kaip humaniškų santykių ugdymo pamatą. Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. *Humanizmas, demokratija ir pilietiškumas mokykloje: IV tarptautinė mokslinė konferencija: pranešimai ir tezės*. Vilnius, p. 182–185.
364. Žygaitienė, B. (2003). VI-VIII klasių moksleivių nuostatos elgesio kultūros vertybių atžvilgiu. *Pedagogika. Mokslo darbai*, Nr. 67, p. 72–76.

365. Žygaitienė, B. (2002). Kai kurie mokinių elgesio kultūros ugdymo aspektai. *Pedagogika*. Mokslo darbai, Nr. 63, p. 120–126.
366. Žukauskienė, R., Malinauskaitė, O. (2008). Skirtumai tarp lyčių, prognozuojant elgesio ir emocinius sunkumus paauglystėje pagal asmenybės bruožus ir tėvų auklėjimo stilių. *Psichologija*, Nr. 38, p. 63–83.
367. Žukauskienė, R. (1998). *Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų agresyvaus elgesio ypatumai*. Daktaro disertacija: Vilnius: VPU leidykla.
368. Žukauskienė, R. (1996). *Raidos psichologija*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
369. Додонов, Б. И. (1978). *Эмоция как ценность*. Москва: Издательство политической литературы: Политиздат.

## PRIEDAI

- 1 priedas. Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymo(si) kūno kultūros pamokose programa.
- 2 priedas. Konstatuojamojo tyrimo jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų anketa.
- 3 priedas. Konstatuojamojo tyrimo jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų mokytojų anketa.
- 4 priedas. Pirmojo tyrimo jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų anketa.
- 5 priedas. Pirmojo tyrimo jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų mokytojų anketa.
- 6 priedas. Humaniško apraiškų požymių, teigiamų ir neigiamų išgyvenimų bei apsisprendimo kūno kultūros pamokose reikšmingumo anketa.
- 7 priedas. Vaiko elgesio stebėjimo kūno kultūros pamokose lentelė.
- 8 priedas. Visos klasės vaikų elgesio stebėjimo kūno kultūros pamokose lentelė.
- 9 priedas. E grupės vaikų elgesio stebėjimo kūno kultūros pamokose pirmo ir antro tyrimo palyginimas.
- 10 priedas. K grupės vaikų elgesio stebėjimo kūno kultūros pamokose pirmo ir antro tyrimo palyginimas.
- 11 priedas. E grupės visos klasės vaikų elgesio stebėjimo kūno kultūros pamokose pirmo ir antro tyrimo palyginimas.
- 12 priedas. K grupės visos klasės vaikų elgesio stebėjimo kūno kultūros pamokose pirmo ir antro tyrimo palyginimas.
- 13 priedas. E grupės berniukų elgesio stebėjimo kūno kultūros pamokose pirmo ir antro tyrimo palyginimas.
- 14 priedas. E grupės mergaičių elgesio stebėjimo kūno kultūros pamokose pirmo ir antro tyrimo palyginimas.
- 15 priedas. K grupės berniukų elgesio stebėjimo kūno kultūros pamokose pirmo ir antro tyrimo palyginimas.
- 16 priedas. K grupės mergaičių elgesio stebėjimo kūno kultūros pamokose pirmo ir antro tyrimo palyginimas.
- 17 priedas. Atsiliepimai apie jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymo(si) kūno kultūros pamokose programą. Sutikimai leisti vykdyti pedagoginį eksperimentą. Pažymos apie vykdytą pedagoginį eksperimentą.

Klaipėdos universiteto leidykla

Rolandas Jančiauskas

JAUNESNIOJO MOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ  
HUMANIŠKUMO UGDYMAS KŪNO KULTŪROS PAMOKOSE

*Daktaro disertacija*

Klaipėda, 2013

---

SL 1335. 2013 11 20. Apimtis 13,25 sąl. sp. l. Tiražas 15 egz.

Išleido ir spausdino Klaipėdos universiteto leidykla, Herkaus Manto g. 84, 92294 Klaipėda

Tel. (8 46) 398 891, el. paštas: leidykla@ku.lt; interneto adresas: <http://www.ku.lt/leidykla/>