

LIETUVOS EDUKOLOGIJOS UNIVERSITETAS
UGDYMO MOKSLŲ FAKULTETAS
EDUKOLOGIJOS KATEDRA

Snieguolė Vaičekauskienė

**V-VI KLASIŲ MOKINIŲ
DOROVINĖS NUOSTATOS
IR JŲ UGDYMO(SI) STRATEGIJOS**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

*Lietuvos
edukologijos
universiteto
leidykla*



Vilnius, 2016

Disertacija rengta 2012–2016 metais Lietuvos edukologijos universiteto Edukologijos katedroje, vadovaujantis Lietuvos edukologijos universiteto, Kauno technologijos universiteto, Lietuvos sporto universiteto, Šiaulių universiteto jungtinės doktorantūros reglamentu.

Mokslinė vadovė

prof. habil. dr. Elvyda Martišauskienė (Lietuvos edukologijos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S)

© Snieguolė Vaičekauskienė, 2016

© Lietuvos edukologijos universitetas, 2016

TURINYS

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS.....	5
LENTELIŲ SĄRAŠAS	6
ĮVADAS	7
DISERTACIJOJE VARTOJAMOS SĄVOKOS.....	16
1 skyrius. DOROVINIŲ NUOSTATŲ UGDYMO(SI) TEORINIAI PAGRINDAI	19
1.1. Dorovinių nuostatų apibrėžtis	19
1.1.1. Dvasiniai dorovinių nuostatų saitai	20
1.1.2. Filosofiniai dorovinių nuostatų aspektai	28
1.1.3. Psichologinės dorovinių nuostatų prieigos	38
1.1.4. Edukaciniai dorovinių nuostatų pamatai	46
1.2. Dorovinių nuostatų ugdymo(si) teorinės prielaidos	53
1.2.1. Paradigminiai dorovinių nuostatų ugdymo(si) aspektai	53
1.2.2. Sisteminės dorovinių nuostatų ugdymo(si) gairės (Lietuvos švietime).....	60
1.2.3. Tyrimais grįstos paauglių dorovinių nuostatų ugdymo(si) prerogatyvos	67
1.2.4. Jaunesniųjų paauglių dorovinių nuostatų ugdymo(si) modelis	73
2 skyrius. V–VI KLASIŲ MOKINIŲ DOROVINIŲ NUOSTATŲ TYRIMO METODOLOGIJA.....	85
2.1. Tyrimo loginė seka ir metodologija	85
2.2. Bandomojo tyrimo tikslas, metodai ir imtis	87
2.3. Diagnostinis V–VI klasių mokinių dorovinių nuostatų tyrimas	89
2.3.1. Tyrimo metodika, imtis ir organizavimas	89
2.3.2. Tyrimo metodikos tinkamumo pagrindimas	94
2.4. V–VI klasių mokinių dorovinių nuostatų ugdymo(si) projektas.....	97
2.4.1. Ugdomojo projekto konstravimas	97
2.4.2. Ugdomojo projekto įgyvendinimas.....	99
3 skyrius. V–VI KLASIŲ MOKINIŲ DOROVINIŲ NUOSTATŲ TYRIMO REZULTATAI	103
3.1. Bandomojo tyrimo rezultatų aptartis	103
3.1.1. Santykiai mokykloje: mokinių, mokytojų ir vertintojų požiūris	103
3.1.2. Vertybės bendrojo ugdymo mokykloje: pedagogų požiūris	110
3.2. Diagnostinio tyrimo rezultatų apžvalga	118
3.2.1. Žinių apie dorovines vertybes gilumas ir platumas	118

3.2.2. Emocinių išgyvenimų kryptingumas ir tvarumas.....	127
3.2.3. Dorovinės elgsenos stabilumas ir pagrįstumas.....	143
3.3. Dorovinę elgseną skatinantys faktoriai: mokinių tėvų ir klasių auklėtojų požiūris.....	152
4 skyrius. V–VI KLASIŲ MOKINIŲ DOROVINIŲ NUOSTATŲ UGDYMO(SI) STRATEGIJOS.....	158
4.1. Projektas kaip terpė dorovinėms nuostatomis ugdytis.....	158
4.2. Dorovinių nuostatų ugdymo(si) mokykloje sinergijos užtikrinimas.....	160
4.3. Mokytojų dorovinio ugdymo(si) lūkesčių žadinimas.....	163
4.4. Mokinių dorovinių vertybių internalizacijos skatinimas.....	168
DISKUSIJA.....	175
IŠVADOS.....	178
REKOMENDACIJOS.....	180
LITERATŪROS SĄRAŠAS.....	181
PRIEDAI.....	211

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

- 1 pav. Tyrimo planas
- 2 pav. Santykių pamokoje vertinimas pagal klasių pakopas (vidurkių palyginimas)
- 3 pav. Santykių pamokoje vertinimas pagal mokyklos tipą (vidurkių palyginimas)
- 4 pav. Santykių pamokoje vertinimas pagal mokyklos lokalizaciją (vidurkių palyginimas)
- 5 pav. Santykių pamokoje vertinimas pagal nemokamai maitinamų mokinių skaičių (vidurkių palyginimas)
- 6 pav. Mokinių tėvų nuomonių apie vaikų saugumą, tvarką ir drausmę pamokose pasiskirstymas skirtingose klasių pakopose (proc.)
- 7 pav. Mokinių nuomonių apie santykius pamokose ir tvarką mokykloje pasiskirstymas skirtingose klasių pakopose (proc.)
- 8 pav. V–VI klasių mokinių dorovinių žinių gilumas (proc.)
- 9 pav. Gebėjimo apibūdinti dorovines savybes palyginimas pagal mokinių pažangumą (proc.)
- 10 pav. V–VI klasių mokinių dorovinių vertybių raiška (proc.)
- 11 pav. V–VI klasių mokinių žinių apie dorovines vertybes lygis (proc.)
- 12 pav. Žinių apie dorovines vertybes skirstinys pagal dalyvavimą neformaliajame vaikų švietime (proc.)
- 13 pav. Žinių apie dorovines vertybes skirstinys pagal mokinio savijautą mokykloje (proc.)
- 14 pav. Skirtingo pažangumo mokinių žinių apie dorovines vertybes lygis (proc.)
- 15 pav. Mokinių žinių apie dorovines vertybes lygis pagal jų dalyvavimą mokyklos renginiuose (proc.)
- 16 pav. Jaunesniesiems paaugliams džiaugsmą kelianti elgsena (proc.)
- 17 pav. Jaunesniesiems paaugliams kaltę dažniausiai kelianti elgsena (proc.)
- 18 pav. Jaunesniesiems paaugliams gėdą keliantys veiksmai (proc.)
- 19 pav. Jaunesniesiems paaugliams dažniausiai baimę kelianti elgsena (proc.)
- 20 pav. Jaunesniesiems paaugliams liūdesį kelianti elgsena (proc.)
- 21 pav. Jaunesniesiems paaugliams pyktį keliantys veiksmai (proc.)
- 22 pav. V–VI klasių mokinių išgyvenimų raiška (proc.)
- 23 pav. Jaunesniųjų paauglių požiūrio į savo ir kito asmens dorovinę elgseną sklaidą (proc.)
- 24 pav. V–VI klasių mokinių, jų tėvų, klasių auklėtojų požiūrių į jaunesniųjų paauglių elgseną sklaidą (proc.)
- 25 pav. Jaunesniųjų paauglių pasirengimo veikti doroviškai pagrįstumas (proc.)
- 26 pav. Jaunesniųjų paauglių pasirengimo veikti doroviškai pagrįstumas pagal mokyklos lokalizaciją (proc.)
- 27 pav. Jaunesniųjų paauglių pasirengimo veikti doroviškai lygis skirtingose situacijose (proc.)
- 28 pav. Didžiausią poveikį vaiko elgesiui turintys faktoriai (proc.)
- 29 pav. Mažiausią poveikį vaiko elgesiui turintys faktoriai (proc.)
- 30 pav. Didžiausią poveikį mokinių dorovinėms nuostatomis turintys ugdymo būdai (proc.)
- 31 pav. Mažiausią poveikį mokinių dorovinėms nuostatomis turintys ugdymo būdai (proc.)
- 32 pav. Veiksniai, darantys įtaką dorovinių nuostatų ugdymuisi
- 33 pav. Ugdomojo projekto vykdymo schema
- 34 pav. Projekto ugdomųjų veiklų grupės ir turinys

LENTELIŲ SĄRAŠAS

- 1 lentelė. Dvasingumo apibrėžtis, skirtingų autorių požiūriu
- 2 lentelė. V–VI klasėse ugdomų dorovinių vertybių pavyzdžiai pagal bendrąsias programas
- 3 lentelė. 1990–2002 m. vykdytų asmens galių vystymosi tyrimų apžvalga socialiniuose moksluose
- 4 lentelė. V–VI klasių mokinių dorovinių nuostatų ugdymo(si) tyrimo modelis
- 5 lentelė. V–VI klasių mokinių dorovinių nuostatų turinys
- 6 lentelė. Pamatinių emocijų klasifikacija pagal skirtingus aptorius
- 7 lentelė. Tyrimo klausimyno struktūra
- 8 lentelė. Kokybinio tyrimo duomenų vertinimo skalė
- 9 lentelė. V–VI klasių mokinių vertybinių nuostatų apraiškų pasiskirstymas pagal faktorinį svorį
- 10 lentelė. Santykių pobūdį atskleidžiančių aspektų koreliaciniai ryšiai ($p < 0,05$)
- 11 lentelė. Mokyklos bendruomenės narių santykių pobūdį atskleidžiančių aspektų vertinimas (proc.)
- 12 lentelė. Apklausoje dalyvavusių V–XII klasių mokinių nuomonių pasiskirstymas (proc.)
- 13 lentelė. Dažniausiai išskiriamos dorovinės vertybės (kategorija „Vertybės“, dažnis vnt.)
- 14 lentelė. Mokyklos kultūros ir aplinkos vertybiniai aspektai (dažnis vnt.)
- 15 lentelė. Vertybių subkategorijos pagal subjektą (dažnis vnt.)
- 16 lentelė. Mokyklose svarbūs ugdymo(si) proceso organizavimo aspektai (dažnis vnt.)
- 17 lentelė. Elgsenos poveikis paauglių emocijoms, jausmams
- 18 lentelė. V–VI klasių mokinių ($n = 1\ 036$) malonius išgyvenimus teikiančios veiklos
- 19 lentelė. Veiklų, keliančių paaugliams malonius išgyvenimus, koreliacijos ryšiai
- 20 lentelė. Jaunesniųjų paauglių siekių skirtingose situacijose detalizavimas (dažnis vnt.)
- 21 lentelė. Pozityvių santykių kūrimas ugdymo(si) procese
- 22 lentelė. A mokyklos mokinių įsivertinimas iki ugdomojo projekto ir projektui pasibaigus
- 23 lentelė. B mokyklos mokinių įsivertinimas iki ugdomojo projekto ir projektui pasibaigus

ĮVADAS

Temos aktualumo pagrindimas. Sparčios technologijų ir ekonomikos kaitos, kultūros ir politikos susiliejimo, globalios žmogaus socialinės raidos ir visuomenės pažangos siekio amžiuje didžiausia vertybė – žmogus. Šiuolaikinės visuomenės dinamiškume sudėtinga numatyti, kokią įtaką žmogaus gyvenimui turės išoriniai ir vidiniai faktoriai, tačiau sutariama dėl vieno – doras, išmintingas ir kūrybingas žmogus yra svarbiausias visuomenės raidos ir gerovės garantas (Aramavičiūtė, 2004; Frankl, 2008, 2013; Covey, 2007, 2014; Fullan, 1998; Hattie, 2014; McLaughlin, 1997; Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“, 2012; OECD, 2015). Dorovinių vertybių supratimas, dorovinių nuostatų formavimasis ugdymo(si) procese yra svarbus kaip ir mokslo žinios – doras žmogus gebės atsakingai ir išmintingai naudoti mokslo žinias, kurti žmonijai prasmingus dalykus, užtikrinti darnią pasaulio raidą, jo tvarumą (Naumanen, 2004). Dorovinės nuostatos ne tik formuojasi, bet ir lemia santykius su kitais žmonėmis, pačiu savimi ir supančia aplinka, veikia asmenybės tapsmą, kuris yra ilgalaikis, nuolatinis procesas, – kiekvienas susipažįsta su labai skirtingomis vertybėmis, tačiau savo gyvenimą grindžia jam priimtina (paties prisiimta) vertybių sistema (Bitinas, 2013).

Nuostatos formuojasi remiantis žiniomis, požiūriais, įsitikinimais, pažintine ir emocine asmens patirtimi, išbandomos ir pritaikomos veikloje (Aspin, 2000; Bitinas, 2013; Jovaiša, 2001, 2003; Kriaučiūnienė, 2009; Uznadzė [Узнадзе], 1966). Dėl daugelio autentiškai persipinančių veiksnių jos yra sunkiai keičiamos. Ypač sudėtingas dorovinių nuostatų skeidimasis: suvokiamos žinios turi persipinti su dorovinėmis vertybėmis, kurios apima ir materialinę tikrovę, ir nusidriekia į transcendentinę. Dorovinės vertybės – svarbiausias dorovinių nuostatų pamatas, dvasingumo šaltinis, elementas, išskirtinis kultūros fenomenas, skatinantis žmogų ir pasaulį dvasiškai tobulėti (Aramavičiūtė, 2005a).

Dorovinės vertybės, išreiškia gėrio branduolį, neprievartiniu būdu reguliuoja žmogaus gyvenimą (Martišauskienė, Aramavičiūtė, 2009), jos nesaistomos su konkrečiais objektais, o apima visą žmogaus veiklą (Martišauskienė, 2008a, 2008b), padeda nuspręsti, kokie poreikiai, troškimai, siekiai jam yra vertingi ir svarbūs, formuoja nuostatas, lemia žmogaus elgseną (Durkheim, 2012; Earl et al., 2013; Education Services Australia, 2010; Groen et al., 2012; Lovat et al., 2009; McLoughlin, 2003, 2012; Neal, 1997; Palmer, 2003 ir kt.). Tačiau šiuolaikinėje visuomenėje susiliejant įvairioms gyvenimo sritims, vykstant vertybių kaitai, neretai imama abejoti, ar dorovinės vertybės priimtinos, privalomos visiems žmonėms (Bauman, 2007). Tokioje abejonių

aplinkoje tenka ieškoti įrodymų, tyrimų duomenimis grįsti, kad dorovinės vertybės, kultūros standartai, etinės normos sudaro visuomenės gyvenimo piramidės pamatą (RETINE, 2001), leidžia žmogui gyventi kilniai, oriai, padeda rūpintis kitais, jaustis svarbiam, reikalingam kitam žmogui ir taip įprasminti savo gyvenimą (Covey, 2007; OECD, 2015).

Mokslininkai atkreipia dėmesį, kad žmogui nesutariant su pačiu savimi, prastėjant santykiams su kitais, priešasčių tenka ieškoti asmens dvasinėje plotmėje (Rupnik, 2001). Vis labiau globalėjančioje visuomenėje, besiremiančioje moralinio reliatyvizmo nuostatomis, neneigiančioje antidorovinių vertybių, patiriančioje vertybių krizes, vartotojiškos gyvenimo kultūros aspektus (Aramavičiūtė, 2004; Arendt, 1995; Gidens, 2000; Lobato, 2001; Rupnik, 2001), yra aktualu asmenybės raidą tirti įvairiais požiūriais: kognityvinių ir dorovinių raidos sąsajų, supančios aplinkos veiksnių, žmogaus patiriamų išgyvenimų ir jų įtakos asmenybės dorovinei brandai (Covey, 2014; Krebs, Denton, 2005; Campbell, Christopher, 1996; Jaffee, Hyde, 2000), ugdytojų vertybinių nuostatų, nes jos tiesiogiai veikia ugdytinių dvasinį vystymąsi (Fullan, 1998; Lovat et al., 2009; Martišauskienė, 2007, 2009; Stoll, Fink, 1998). Žmogaus vystymesi ypač svarbus jo dvasinis augimas.

Žmogus, kaip ir kitos gyvos būtybės, turi kūną, psichiką, o iš kitų gyvybės formų išsiskiria savo dvasia, gebėjimu peržengti (transcenduoti) juslumo ir kūniškumo ribas (Halder, 2002; Frankl, 2008, Martišauskienė, 2004), patirti išbandymus, ieškoti gyvenimo prasmės ir ryšio su amžinybe (Frankl, 2013; Hawkins, 2014; Millman, 2000; Veugelers, 2010; Zohar, Marchall, 2006 ir kt.). Dvasingumas peržengia tradicinę psichologinę ar psichofizinę žmogaus sampratą, dvasinė branda pasireiškia per žmogaus išmintį ir jo pozityvius, dorus veiksmus (Vaughan, 2002). Prasingas, aktyvus, kūrybiškas ir stabilus žmogaus ryšys su pasauliu liudija jo dvasingumą (Aramavičiūtė, 2005). Žmogaus dvasingumas – imanentinis jo asmenybės, individualybės pagrindas, žmogiškosios esmės raiška; žmogus dvasingas tiek, kiek jis priima žmogiškąsias, amžinąsias vertybes ir geba jomis vadovautis koreguodamas savo elgseną (Bitinas, 2000). Transcendencija (peržengimas) – svarbiausias žmogaus dvasinės dimensijos ypatumas, dėl kurio žmogus tampa asmeniu, galinčiu inicijuoti santykius su pasauliu, laisvai apsisprendamas valdyti savo fizines ir psichines galias (Martišauskienė, 2008). Žmoguje persipina *fizinė, psichinė ir dvasinė galios*. Žmogus – tridimensė būtybė: trijų žmogaus galių vienį tyrimais grindžia įvairių šalių psichologai, edukologai, sociologai, filosofai (Aramavičiūtė, 2007, 2005a, 2004; Bitinas, 2000; Covey, 2007; Frankl, 2008; Martišauskienė, 2011, 2008, 2005b, 2004; Mickūnas, 2014; Sanders, 2007; Scales, 2010; Vaughan, 2002; Zohar, Marshall, 2006 ir kt.). Tridimensė žmogaus samprata ypač svarbi asmens dorovinių nuostatų ugdymo(si) procese.

Dorovinis vystymasis, prasidėjęs vaikystėje, ypač suaktyvėja ankstyvojoje paauglystėje, kai tenka savarankiškai atskirti gėrį ir blogį, atpažinti savo ir kitų žmonių emocijas, jausmus, vertinti naujas patirtis, spręsti moralines dilemas. Kaip pastebi mokslininkai, įžengus į paauglystę, greičiau mąstoma, mokama rasti žinių, operuojama abstrakčiomis sąvokomis, imama jautriau elgtis su aplinkiniais, atsakingiau vertinti kitus ir save (Ališauskienė, 2005; Arnett, 2000; Lerner, 2005, 2006; Petrulytė, 2003; Žukauskienė, 2012). Nors paauglys neretai jaučia įtampą, beprasmiškumą, net agresiją (Martišauskienė, Aramavičiūtė, 2009; Bakutytė, 2001; Šaulienė, 2013), keičiasi jo santykiai su bendraamžiais ir suaugusiais, ima ryškėti nuostatų savitumas, dėl to yra skatintini paauglių dorovinės raidos tyrimai (Aramavičiūtė, 2005a). Be to, mokslininkai pastebi, kad jaunesnieji paaugliai dažnai yra idealistai, turi stiprų teisingumo jausmą (Kellough, Kellough, 2008; Scales, 2010).

Iš mokslinės literatūros akivaizdu, kad į vaikų, paauglių ir jaunuolių dorovinį vystymąsi žvelgiama iš skirtingų pozicijų: dorovinės vertybės apibrėžiamos kaip išskirtinis asmens dvasinės raidos pagrindas (Aramavičiūtė, Martišauskienė, 2014; Covey, 2007), išryškinamos humaniškumo kaip dorovės pagrindo apraiškos (Bakutytė, 2001), aptariama dorovinių vertybių raiška ir plėtotė sportinėje veikloje (Budreikaitė, Adaškevičienė, 2010; Budreikaitė, 2011, 2014), atskleidžiamas sveikų ir sergančių paauglių moralinis vystymasis (Senland, Higgins-D'Alessandro, 2013), analizuojami dorovinių vertybių ugdymo(si) veiksniai – mokyklos mikroklimatas, supanti aplinka (Lerner, 2005, 2006; Lerner et al., 1998; Thapa et al., 2013) ir kt. Asmens dorovinių nuostatų ugdymasis tyrinėjimo objektu dažniausiai pasirenkamas filosofijos, teologijos, psichologijos, pedagogikos, etikos, teosofijos moksluose bei doktrinos (Wundt, 2004), tačiau ir ne dvasios mokslų atstovai vis dažniau pripažįsta, kad šiuolaikinėje visuomenėje dėmesys asmens dorovei yra itin svarbus. Moksliniais tyrimais grindžiama, kad dorovinės vertybės ir jų pagrindu susiformavusios dorovinės nuostatos lemia geresnius žmogaus pasiekimus, jo sisteminių mąstymą (Gutman, Vorhaus, 2012; Yahyazadeh-Jeloudar, Lotfi-Goodarzi, 2012; Lewis et al., 2008; McFarland, 2014 ir kt.). Europos Sąjungos šalių švietimo ministrai, šiuolaikiniai ekonomikos specialistai taip pat išvelgia pamatinių vertybių, žmogaus dorovinio ugdymo(si) prasmę ir pastebi, kad dabartinėse mokyklose vertėtų susitelkti ne tik į žinias, bet labiau plėtoti socialinius įgūdžius, pilietiškumo, laisvės, tolerancijos ir nediskriminavimo vertybes, rūpintis asmens emocijomis ir dorovine elgsena (Committee for Economic Development, 2004; Paryžiaus deklaracija, 2015). Dorovinio ugdymo(si) svarbą išryškina ir 42 pasaulio šalyse vykdyto mokyklinio amžiaus vaikų gyvenamosios ir sveikatos tyrimo išvados (HBSC, 2014), kuriose pabrėžiama, kad Lietuvoje patyčių paplitimas tarp paauglių yra didžiausias (palyginti su kitomis

Europos ir Šiaurės Amerikos šalimis). Tyrimo studijoje teigiama, kad dažniausiai tyčiojamosi iš 11 metų mokinių.

Dorovinių nuostatų ugdymo(si) tyrimų būtinybę grindžia ne tik mokykloje, bet ir kitose aplinkose padažnėjusios patyčios, visuomenėje ryškėjanti nesantaika, agresija (Espelage, Swearer, 2003; Garandeanu, Cillessen, 2006; Olweus, 2003 ir kt.), besąlygiškas aukštų mokymosi pasiekimų vaikymasis nuvertinant moralinio ugdymo(si) svarbą (Taylor, 2011), augantys visuomenės lūkesčiai pedagogams ir ugdymo įstaigoms kaip moralaus žmogaus ugdytojams (Brimi, 2009; Narvaez, Lapsley, 2008; Wringer, 2006), liberalėjanti, modernėjanti identiteto raiška (Dill, 2012; Gidens, 2000; Noddings, 2010a), poreikis vertinti kuriamas dorovinio ugdymo programas (Koh, 2012), modeliuojamus įvairius dorovinio ugdymo(si) metodus (Noddings, 2010b), taikomas ugdymo(si) strategijas, kurių realus poveikis (matomas asmens veikloje konatyviniu lygmeniu) neretai mažesnis, nei tikėtasi (Schuitema et al., 2008). Lietuvos mokslininkų darbuose (Aramavičiūtė, 2005a; Martišauskienė, 2001, 2004, 2011; Šaulienė, 2013 ir kt.) taip pat atkreipiamas dėmesys į tai, kad dabartiniai paaugliai vis rečiau dorovines vertybes laiko svarbiomis, o pragmatizmas dominuoja paauglių vertybinių nuostatų lauke. Verta pastebėti, kad mokslininkai atskleidžia visuomenės vertybių kaitą, išryškina vertybių krizės poveikį šiuolaikinės visuomenės vystymuisi, dažniausiai analizuoja vyresniųjų paauglių (Martišauskienė, 2004; Šertvytienė, Laskienė, 2008) ir jaunuolių (Aramavičiūtė, 2005a; Stonytė, Gailienė, 2008) arba vaikų (Bakutyte, 2001; Monkevičienė, 2005) vertybes ar dorovines nuostatas, o dėmesys jaunesniųjų paauglių doroviniam ugdymui(si) yra mažas. Iš apžvelgtų šaltinių matyti, kad aktyviai dorovinių nuostatų aspektus Lietuvoje nagrinėja įvairių universitetų magistrantai, tačiau dažniausiai tai mažos apimties ir gylio tyrimai, o išvados ir rekomendacijos juose apsiriboja bendro pobūdžio, iš teorinių įžvalgų išplaukiančiais teiginiais. Jaunesniųjų paauglių dorovinių nuostatų ugdymo(si) tyrimo aktualumą grindžia ir empiriniai Lietuvos mokyklų veiklos kokybės stebėjimo duomenys, iš kurių matyti, kad mūsų šalies mokyklose vienam iš kompetencijos dėmenų – nuostatoms – skiriama nepakankamai dėmesio: kasmet tik kas šeštoje ar septintoje vertinamoje mokykloje *vertybės, elgesio normos ir principai* įvertinami kaip stiprusis veiklos aspektas (Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, 2013, 2014, 2015).

Edukologų ir psichologų požiūriu, dorovinis vaikų ir paauglių ugdymas(is) yra itin svarbus ir aktualus – dorovinės nuostatos įgalina asmenį laimingai gyventi ir sėkmingai veikti globaliame pasaulyje, tačiau, remiantis įvairių šaltinių analizės rezultatais, tenka pastebėti, kad ugdymo praktikoje dažniausiai vyrauja dėmesys kognityviniams mokinių gebėjimams, stokojama aiškaus ir kryptingo mokinių dorovinio ugdymo(si) strategijų. Dorovinį ugdymą(si) laikyti lygiaverčiu fizinių, emocinių,

intelektinių gebėjimų ugdymui(si) svarbu ne dėl to, kad jis yra nuolatinis procesas, besireiškiantis kiekvienoje asmens veikloje, santykiuose su kitu žmogumi, aplinka ir savimi. Žmogaus dorovinis augimas yra pamatinis dėmuo visapusiškoje asmenybės ūgtyje (Covey, 2007, 2008; OECD, 2015; RETINE, 2001 ir kt.). Dorovinių nuostatų fenomenas yra ypatingas, subtilus, asmeniškasis ir gilus reiškinys. Dorovinių nuostatų ugdymui(si) aiškintis reikalingas tarpdisciplininis kritinis požiūris, ypač edukacinio ir psichinio diskurso analizė kaip pamatas paveikiai jaunesniųjų paauglių dorovinių nuostatų raiškai ir jų ugdymo(si) strategijoms. Tačiau iš apžvelgtos literatūros ir šaltinių matyti, kad mokslo darbų, analizuojančių jaunesniųjų paauglių dorovines nuostatas ir jų ugdymo(si) strategijas, stokojama. Todėl mokslinei problemai spręsti formuluotas klausimas: *kaip ugdyti V–VI klasių mokinių dorovines nuostatas šiuolaikinėje bendrojo ugdymo mokykloje?*

Tyrimo objektas – V–VI klasių mokinių dorovinės nuostatos ir jų ugdymo(si) strategijos.

Tyrimo tikslas – atskleisti V–VI klasių mokinių dorovinių nuostatų raišką ir jų ugdymo(si) strategijas bendrojo ugdymo mokykloje.

Tyrimo uždaviniai:

1. Išryškinti dorovinių nuostatų apibrėžtį filosofijos, psichologijos ir edukologijos mokslų požiūriu.
2. Aptarti dorovinių nuostatų ugdymo(si) prielaidas Lietuvos švietimo sistemoje.
3. Parengti dorovinių nuostatų tyrimo modelį.
4. Nustatyti V–VI klasių mokinių dorovinių nuostatų raišką.
5. Apibrėžti ir patikrinti dorovinių nuostatų ugdymo(si) strategijas.

Tyrimo teorinės nuostatos

Egzistencializmo filosofija (Buber, 2001; Heidegger, 1975, 1992; Jaspers, 1998; Maceina, 1991, 2002; Sartre, 2011; Šliogeris, 1990, 1996; Berdiajev [Бердяев], 1993), akcentuojančia žmogaus apsisprendimą išsiveržti iš būties netikrumo ir ieškoti savosios prasmės, nepasiduoti nuasmeninančiam aplinkos spaudimui. Vadovautasi egzistencialistų nuostata, kad žmogui kaip socialiai būtybei yra svarbi dora ir darni komunikacija: bendraujant su kitais, mokomasi įveikti išankstines nuostatas ir laisvai save kurti, apsispręsti ir pasirinkti tarp gėrio ir blogio, o pasirinkus, būti atsakingam už savo veiksmus. Svarbiu laikomas gebėjimas save peržengti, iškilti virš asmeninių interesų, veikti kitų žmonių labui. Iš čia kyla svarbus ugdytojo vaidmuo ir jo misija – skatinti vaiko ugdymo(si) procesą, mokyti suvokti žmogaus egzistencinę prasmę, gyventi vadovaujantis amžinosiomis, amžių tėkmėje nekintančiomis, vertybėmis, gebėti laisvai, sąmoningai, atsakingai, sąžiningai rinktis.

Personalizmo filosofijos idėjomis (Buford, 1999; Lobato, 2001; Mounier, 1996), pabrėžiančiomis žmogaus prigimties ir individualybės, saviaktualizacijos ir savirealizacijos sąsajas, personalizuotą ugdymą(si). Žmogus – asmuo, jam svarbu gyventi oriai (galėti ir gebėti jausti absoliučią vidinę vertę), būti vertinamam, tuomet yra išlaisvinamas jo kūrybingumas, motyvacija tobulėti, gyventi darnoje, kurti save ir pasaulį – tapti doram. Pažįstant tiesą, su meile, laisvai ir valingai veikti ir tikslingai siekti tapti savita asmenybe, atvira būčiai. Gyvenant visuomenėje (atlikdamas pasaulietiškąją misiją), per laisvą, kryptingą proto ir valios veikimą, suvokti, *kas aš esu?*, dvasiškai augti, siekti transcendentinės būties.

Humanistinė psichologija ir pedagogika (Bitinas, 2000; Frankl, 2008, 2010, 2013; Maslow, 2006, 2011; Rogers, 1969), pagal kurias svarbiausia žmoguje – kuriantysis pradas ir gyvenimo prasmės paieškos. Žmogaus branda – jo paties pastangų ir aplinkos sąveikos, ugdymo ir saviugdos rezultatas. Abu šie veiksniai yra labai svarbūs žmogaus tapsmui: ugdytojas padeda ir nukreipia, o pats ugdytinis laisvai ir atsakingai apsisprendžia, renkasi vertybes ir sąmoningai keičia savo elgesį. Ugdymo(si) pamatas – amžinosios (bazinės, idealiosios) vertybės.

Holistinio ugdymo samprata (Bitinas, 2000; Forbes, 2003; Hattie, 2014; Miller, 1997, 2000; Smuts, 1926): vaikas formuojasi kaip vientisa, neskaidoma asmenybė, jo ugdymo(si) procesas yra viena sistema, ribų neturintis, kūrybiškas ir pagarbus procesas, kuriame kognityviniai, emociniai ir įvairūs aplinkos veiksniai turi įtakos asmens dorovinio požiūrio į pasaulį formavimuisi ir jo elgsenai.

Socialinio konstruktyvizmo teorija (Bandura, 2009; Berger, Luckmann, 1991, 1999; Goldman, 1999; Gower, 2012; Helmke, 2012), teigiančia, kad tiesa mokymosi procese konstruojama remiantis empiriniais faktais, patikrinta logika, patirtimi, ją reflektuojant. Tiesa atrandama ir kuriama aktyviai veikiant, bendraujant, bendradarbiaujant, išgyvenant autentiškus potyrius; ugdymas(is) visuomet veikiamas tam tikrų socialinio, kultūrinio, pedagoginio konteksto sąlygų, kurios taip pat svarbios socialiai konstruojamam moksliniam žinojimui.

Asmenybės raidos psichologija (Allport, 1998; Berk, 2006; Erikson, 1963, [Эриксон] 1997; Legkauskas, 2013; Gross, 1998; Piaget, 1952; Trimakas, 1997; Vygotsky, 1978; Žukauskienė, 2013) – žmogus turi įveikti kiekvieno savo amžiaus tarpsnio vystymosi uždavinius, patiriamus iššūkius – neišsprendęs šių uždavinių, jausis nelaimingas, gyvens mažiau sveikai ir sėkmingai. Žmogus – sociali būtybė. Nuo to, kaip jis suvokia situaciją, gali formuotis nuostatos, įsitikinimus ir valdyti savo elgesį.

Disertacinio tyrimo metodologinės nuostatos

Tyrimo metodologija gindžiama mišrių metodų koncepcija (Bitinas, 2006; Creswell, 1998; Kardelis, 2002; Schwandt, 1997, Teddlie, Tashakkori, 2009; Tidikis, 2003 ir kt.).

Kokybinis ir kiekybinis tyrimo metodai laikyti lygiaverčiais, neteikiant prioriteto kuriam nors vienam iš jų. Kiekybiniu tyrimu atskleidžiami svarbiausi tiriamo objekto požymiai ir veiksniai (Bitinas, 2006; Rudzkienė, 2005). Kokybinėmis priemonėmis siekiama objektyviau suvokti ir aprašyti tiriamą objektą, pamatyti situaciją respondentų akimis (Bitinas, 2006; Bitinas et al., 2008; Morkevičius et al., 2008, Pukėnas, 2009). Pagrindiniai mišrių metodų taikymo motyvai: siekis surinkti įvairesnę ir patikimesnę empirinę medžiagą, tyrimo rezultatus pagrįsti skirtingais duomenų šaltiniais, vienu metodu surinkti ar išanalizuoti duomenys papildytų, praturtintų ar patikrintų kitu metodu surinktus ar išanalizuotus duomenis.

Ginamieji disertacijos teiginiai

1. Dorovinės nuostatos siejamos su žmogaus kaip fizinių, psichinių ir dvasinių galių vienio samprata, kuri apibrėžta mokslinėje literatūroje. Tačiau atliktas diagnostinis tyrimas rodo negilias jų (visų galių) sąsajas dabartinėje mokykloje: ugdymo(si) procese dažniausiai dėmesys skiriamas fizinių ir psichinių galių vystymui, aplenkiant dvasines, kurios įgalina žmogų pažinti tikrovę (transcenduoti), peržengti juslumo ir kūniškumo ribas, t. y. save valdyti. Todėl laikomasi pozicijos, kad ugdymo(si) procese svarbi sinergijos paradigma, laiduojanti kokybinius asmenybės ūgties virsmus per savaiminių patirčių ir tikslingai planuotų sudėtingų ugdymo(si) proceso sistemų suvaldymą.

2. Paauglių dorovinių nuostatų ugdymas(is) sietinas su pedagogo dorovinių nuostatų žadinimu ir jų nukreipimu į ugdymo(si) proceso strategavimą:

- sąlygų dorovinių nuostatų ugdymui(si) mokykloje sinergijos užtikrinimą;
- pedagogų dorovinių nuostatų ugdymo(si) lūkesčių žadinimą;
- mokinių dorovinių vertybių internalizacijos skatinimą.

Tyrimo rezultatų naujumas, teorinis reikšmingumas

- *susintetintos skirtingų mokslo sričių (filosofijos, psichologijos, edukologijos) išvalgos*: išryškinta žmogaus sampratos (kaip kūno, proto ir dvasios vienio) reikšmė, žmogaus harmonijos su pačiu savimi ir kitais žmonėmis prasmė, autentiškumo, atsakingumo ir orumo vertybių svarba;
- *išryškintos dorovinių nuostatų dvasinės ištakos*, nes dvasingumas – ypatinga žmogaus galia, pasireiškianti gebėjimu transcenduoti ir autentiškais, dvasinėmis vertybėmis grindžiamais, santykiniais su pasauliu;
- *sudaryta jaunesniųjų paauglių dorovinių nuostatų ugdymo(si) tyrimo priemonė*: parengtas dorovinių nuostatų tyrimo modelis, atspindintis nuostatos esmę ir prasmę (juo remiantis parengtos originalios tyrimo priemonės), įgalinantis nuosekliai analizuoti jaunesniųjų paauglių dorovinių nuostatų ugdymo(si) ypatumus, išryškinti sėkmingiausias ugdymo(si) strategijas;

- *nustatyta* šiuolaikinių jaunesniųjų paauglių dorovinių nuostatų raiška, jai poveikį darantys veiksniai (lytis, užimtumas neformaliojo vaikų švietimo veiklose, mokymosi pasiekimai), taip pat mokinių dorovinio ugdymo(si) poreikiai, dorovinės elgsenos stabilumas, saugumo jausmas, emociniai išgyvenimai;
- *praplėsta ir pagilinta dorovinių nuostatų ugdymo(si) teorija ir įrodyta*, kad bendra, integrali ugdytojų veikla, jų lūkesčiai, prasmingesnio dorovinių vertybių pažinimo, emocinio išgyvenimo ir praktinio patyrimo (dorovinių vertybių internalizacijos) skatinimas yra svarbios strategijos ugdant V–VI klasių mokinių dorovines nuostatas.

Praktinis darbo reikšmingumas

Praktiškai išbandytas dorovinių nuostatų teorinis-empirinis modelis bei originalios tyrimo priemonės yra tinkami naudoti vertinant jaunesniųjų paauglių dorovinių nuostatų situaciją. Tyrimo empiriniai duomenys pagrindžia *holistinio asmenybės ugdymo(si)*, visų žmogaus galių – fizinių, psichinių, dvasinių – subordinuotos plėtotės svarbą. Remiantis šios disertacijos išvadomis gali vykti tolesnės diskusijos ir plėtojamos idėjos, kaip mokykloje paveikiau konstruoti jaunesniųjų paauglių dorovinių nuostatų ugdymą(si). Tokių diskusijų plėtojimas mokykloje yra labai svarbus, nes gali optimizuoti fundamentinių teorijų sklaidą naujoje situacijoje.

Tyrimo rezultatai gali būti naudojami:

- bendrojo ugdymo mokyklose tobulinant ir kryptingiau organizuojant ir vertinant formalųjį bei neformalųjį vaikų švietimą;
- planuojant (pertvarkant, tobulinant) ugdymo turinį (ugdymo programas (lot. *curriculum*), ugdymo planus, mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo sistemą, ugdymo projektus ir kt.);
- organizuojant ir vertinant pedagoginio personalo darbą, teikiant jiems pagalbą;
- aukštosiose mokyklose pertvarkant pedagogų rengimo (ugdymo) programas;
- asmenims savarankiškai, neformaliojo būdu, tobulinantiems savo bendrąsias ir profesines kompetencijas.

Disertacinio tyrimo rezultatų aprobavimas

Disertacijos tema pakelbtos publikacijos recenzuojamuose periodiniuose leidiniuose: Martišauskienė, E., **Vaičekauskienė, S.** (2015). Vertybės bendrojo ugdymo mokykloje: pedagogų požiūris. *Pedagogika*, 118(2), 127–124.

Vaičekauskienė, S. (2015). Šiuolaikinių jaunesniųjų paauglių požiūris į dorovines vertybes. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 34, 62–73.

Vaičekauskienė, S. (2015). Moral Values of Early Adolescents: Conative Level. In *International Scientific Conference “Society, integration, education”, II*, 233–244.

Martišauskienė, E., **Vaičekauskienė, S.** (2016). Santykiai mokykloje: išorinis vertinimas. *Pedagogika*, 121(1), 83–100.

Pranešimai tarptautinėse mokslinėse konferencijose:

Vaičekauskienė, S. (2012). Socializacija mokykloje: vertybinės nuostatos žinių kontekste. Iš *Tarptautinė mokslinė praktinė konferencija „Socialinės inovacijos ir partnerystė“*. Vilnius: LEU, 2012 m. lapkričio 8–9 d.

Vaičekauskienė, S. (2013). Vertybinis ugdymas geros mokyklos sampratų kaitoje. Iš *Tarptautinė mokslinė praktinė konferencija „Pedagogas transformacinių procesų sąlygomis: metodologija, teorija, praktika“*. Vilnius: LEU, 2013 m. rugsėjo 26 d.

Vaičekauskienė, S. (2014). Community Relations in Lithuanian schools: the views of pupils, their parents and external evaluators. In *The international conference “Education, Research and Development”*. Elenite, Bulgarija, 2014 m. rugsėjo 4–8 d.

Vaičekauskienė, S. (2014). Experiences of teenagers as indicators of moral learning. In *Proceedings of the 4th European Conference on Education and Applied Psychology*. Austria, Vienna, 2014 m. spalio 14 d.

Kitos, su disertacijos tema susijusios, publikacijos:

Survutaitė, D., **Vaičekauskienė, S.** (2015). Didaktikos paradigmų atspindžiai istorijos pamokų kokybės vertinime. Iš *Ugdymo paradigmos iššūkiai didaktikai: kolektyvinė monografija*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.

Darbo struktūra ir apimtis

Darbą sudaro įvadas, keturi skyriai, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas ir priedai. Darbe pateiktos 57 vaizdinės priemonės (23 lentelės ir 34 paveikslai). Remtasi 566 literatūros šaltiniais. Darbo apimtis – 180 puslapių (be literatūros sąrašo ir priedų).

DISERTACIJOJE VARTOJAMOS SĄVOKOS

Dora – realizuota dorovė, doras elgesys (Jovaiša, 2003).

Dorybė – asmenybės dvasinės laikysenos gebėjimas, kur svarbiausia yra visą žmogaus gyvenimą apibrėžianti galia – laivė realizuoti gėrį (Halder, 2002); aukso vidurys tarp dviejų kraštutinumų. Skiriamos dvi dorybių rūšys: teologinės, kurios auga be ribų, ir moralinės, kurių tobulumas slypi viduje. Siekti dorybės (būti doram) žmogui lengva tuomet, kai jis to nori (Gudaitytė, 2011).

Dorovė – tai žmonių pažiūrų bei įsitikinimų ir kartu praktinių santykių sritis. Ją sudaro dorovinė sąmonė, motyvuotas elgesys bei doroviniai santykiai. Dorovinė žmonių veikla ir santykiai atsispindi ir įsitvirtina jų sąmonėje (Žemaitis, 1983; Aramavičiūtė, 2005a).

Dorovinė pozicija – kognityvinė, emocinė ir praktinė dorovinių vertybių internalizacijos charakteristika (Aramavičiūtė, 1985).

Doroviniai santykiai – žmonių asmeniniai santykiai. Doroviniai santykiai yra dorovinės sąmonės ir dorovinės veiklos vienovė (Aramavičiūtė, 1985).

Dorovinės vertybės – pagrindinė dvasinių vertybių sritis, orientuojanti žmogaus elgesį ir veiksmingai daranti įtaką jo gyvenimo keliui. Jos yra ta ašis, apie kurią sukasi visi dorovinio gyvenimo fenomenai: pažiūros, įsitikinimai, principai, idėjos, idealai ir kt. (*Etikos žodynas*, 2005).

Dvasia – žmogaus požymis: tiek, kiek žmogus, kaip baigtinė būtybė, įstengia peržengti juslumo ir kūniškumo ribas, remdamasis (Platono) dvasios siela arba (Aristotelio) dvasia sieloje, t. y. kiek jis pajėgia pakilti virš visko (Halder, 2002).

Dvasingumas – amžinas žmogaus troškimas būti kažkuo didesniu nei mūsų pačių ego (Palmer, 2003); tai proto ir jausmų jungtis ir darna, nuolatinis sąžinės budėjimas. Dvasingumas reiškiasi idealumu, žmoniškumu, savitvarda (Tijūnėlienė, Barkauskaitė, 2009); autentiški asmens santykiai *su meile* tiesa, gėriu, grožiu persmelkiantys visą žmogaus būtį ir nusidriekiantys kūrėjo link (Martišauskienė, 2013).

Emocijos – tai žmogaus reakcija į gyvenimo situacijas, įvykius ar objektus. Emocijos gali skirtis *intensyvumu* (išgyvenimų ir fiziologinių reakcijų gilumas), *reaktyvumu* (trukmė laiko požiūriu, greita reakcija ar kaita), *poveikiu elgsenai* (gali stimuliuoti arba stabdyti), *modalumu* (reagavimo specifika), *kryptimi* (susijusi, nukreipta į tam tikrą, konkretų objektą), *poliariškumu* (pozityvi ar negatyvi) (Izard [Изард], 2007).

Gėris – žmogaus gebėjimas mąstyti ir ieškoti prasmės; aukščiausias žmogui pasiekiamas gėris – sielos veikla jai būdingos geriausios ir tobuliausios dorybės prasme (Aristotelis, 1990); žmogaus prigimtinis gebėjimas pažinti ir atskirti esminius

dalykus, juos vystyti ir plėtoti siekiant moralinio (dorovinio) tobulumo (Solovjov [Соловьев], 1996).

Grožis – vienas iš žmogaus gyvenimo principų, lemiančių gyvenimo tobulumą (Šalkauskis, 2014); harmonija, reiškinio ir esmės dermės tobulumo laipsnis (Halder, 2002).

Jausmai – pastovios, nuoseklios (teigiamos arba neigiamos), ilgai trunkančios žmogaus emocinės būsenos. Jausmai – aukštesnio lygmens emociniai išgyvenimai, išsivystę ilgoje žmonijos istorijoje, plėtojantis žmogaus socialinėms galioms. Jausmai, skirtingai nei emocijos, būdingi tik žmogui, stabiliai veikia jo motyvaciją (Izard [Изард], 2007).

Nuostata – santykinai ilgalaikių, pastovių, pozityvių ir negatyvių *vertinimų, emocijų išgyvenimų ir tendencijų atitinkamai veikti* socialinius objektus visuma (Kriaučiūnienė, 2009). Nuostatą sudaro trys tradicinės dvasinio gyvenimo dedamosios – pažinimas, išgyvenimai ir valia veikti (Uznadzė [Узнэдзэ], 2001).

Projektas – tikslinga socialinės ir ugdomosios veiklos dalis, praturtinanti ugdytinių patirtį, pagilinti demokratinio bei moralinio gyvenimo supratimą; *veikla, kurioje aktyviomis pastangomis sprendžiamos įvairios edukacinės problemos* (Bitinas, 2006; Egan, 2014).

Sąžinė – aukojimasis, savęs ir savo ego pajungimas aukštesniam tikslui (Covey, 2007); žmogaus santykio su savimi ir kitais žmonėmis reiškinys (Halder, 2002); vidinis žmogaus teisėjas, jo elgesio vertintojas, sprendžiantis apie žmogaus veiksmų dorovinę prasmę (Žemaitis, 1983).

Sinergija – visuotinė sąveikos dimensija (atsiskleidžianti per santykio fenomeną) ir jos interpretacijos (Vabalas-Gudaitis, 1983).

Sinergtika – tai mokslas apie saviorganizacijos, bendradarbiavimo procesus, vykstančius įvairios prigimties sudėtingose atvirose sistemose (Kanišauskas, 2008); tai bendras veikimas arba veikimas viena kryptimi, siekiant aukštesnio (geresnio) rezultato: sinergetinė paradigma švietimą ir ugdymo procesą leidžia interpretuoti kaip sudėtingas, nelineines, atviras, nepasikartojančias sistemas, kai svarbiausia ne jas sudarantys objektai, bet santykiai tarp jų, kurie ir lemia sistemų kismą (Birgelytė, 2005).

Tiesa – tikroviškumas ir sąžiningumas, žmogaus socialinėje veikloje išgrynintas kriterijus, kuriuo remiantis vertinamas asmens požiūris, įsitikinimai, elgsena ar ketinimas veikti (Gardner, 2011); žmogaus savybė pažinti ir atskleisti esamybę remiantis koku nors pagrindu (Halder, 2002); protu grindžiamas gėris (Solovjov [Соловьев], 1996); pamatinė ugdymo vertybė (Martišauskienė, 2005c).

Transcendencinė žmogaus būtis – siekis pakilti virš daiktų pasaulio, gebėjimas kritinėse situacijose ramiai ir laisvai priimti savo likimą, būti pačiu savimi, būti em-

patiškam, jausti ir mylėti kitą žmogų, atsiduoti veiklai, pasauliui, gyvenimui, kelti naujus tikslus, kurti ir ugdyti save; transcendencija – tai gebėjimas peržengti įprastą pažinimą, savo poreikius, interesus (Hösle, 1997; Maceina, 2004, 2002; Wojtyła, 1994).

Vertybės – tai, ko trokštama ir siekiama. <...> vertybės kinta, keičiantis socialinėms sąlygoms; tačiau įsitvirtinusios tampa socialinės tikrovės raidos determinantais (Bitinas, 2000). Vertybės – tai papročiai, elgesio standartai bei principai, kuriuos laiko pageidaujama tam tikra kultūra, žmonių grupė ar individas. Tai daugiareikšmė, sudėtinga, apibendrinta sąvoka, kaip algoritmas matematikoje ar meniškumas literatūroje (Vasiliasukas, 2005).

Vertybių internalizacija – vertybių kaip auklėjimo tikslo transformavimas į psichologinį konstruktą, jos tapimas elgesio vidiniu determinantu, asmenybės pozicijos struktūriniu komponentu (Bitinas, 2004). Kitų žmonių požiūrių, nuomonių, standartų, vertinimų perėmimas; tai superego formavimosi mechanizmas (*Elektroninis tarptautinių žodžių žodynas*, www.tzz.lt).

Vertybinė nuostata – tai pastovi asmenybės savybė, susijusi su siekiamu idealu (*Psichologijos žodynas*, 1993). Vertybės tampa *vertybinėmis nuostatomis*, kai atsiranda tų vertybių siekimas. Daiktas, procesas arba reiškiny, kuriam asmenybė teikia didžiausią reikšmę, santykis su kuriuo asmenybės Ego yra svarbus ir kuris lemia asmenybės veiklos kryptingumą, vadinamas vertybine nuostata (Suslavičius, 1995).

1 skyrius. DOROVINIŲ NUOSTATŲ UGDYMO(SI) TEORINIAI PAGRINDAI

Nors mokslinėje erdvėje dorovinių nuostatų ugdymas(is) aptariamas skirtingais požiūriais (vertybių raiškos ir plėtotės, jų įtakos asmens mokymosi rezultatams, kompetencijoms ir kt.), tačiau lieka ir neanalizuotų aspektų. Šioje disertacinio tyrimo dalyje gilinamasi į dorovinių nuostatų apibrėžtį.

1.1. DOROVINIŲ NUOSTATŲ APIBRĖŽTIS

Nuostata – tai žmogaus subjektyvus asmeninių poreikių patenkinimo siekis ir jo pasirengimas veikti atsižvelgiant į objektyvias aplinkybes, išorinius faktorius. Nuostatą sudaro trys tradicinės dedamosios – *pažinimas, išgyvenimai ir valia veikti* (Uznadzė [Узнадзе], 1966, 2004). Nors mokslinėje erdvėje būta bandymų šį trimatį nuostatos modelį tikslinti, detalizuoti (Asmolv, 2002; Nadirašvili, 1987; Natadzė [Натадзе] 1972; Norakidzė [Норакидзе], 1983; Prangišvili [Прангишвили], 1973 ir kt.), tačiau D. Uznadzės ([Узнадзе] 1966) išskirti „sąmoningi ir nesąmoningi“ (p. 136) komponentai – kognityvinis, emocinis ir konatyvinis – dažnai laikomi įvairių struktūrinių modelių ašimi ir, apžvelgus įvairių mokslo sričių atstovų (Bitinas, 2000, 2004; Colman, 2013; Jovaiša, 2003; Kriauciūnienė, 2008, 2009; Suslavičius, 1995) darbus, galima teigti, kad dauguma jų remiasi D. Uznadzės ([Узнадзе] 1966, 2004) idėjomis.

Šiuolaikinėje mokslinėje erdvėje nuostatos fenomeno sudėtingumą ir daugialypumą atskleidžia įvairi sąvokos traktuotė: išžvelgiami ir itin skirtingi, ir tapatūs aspektai, aptikta nuostatos ir vertybės sampratų tapatinimo atvejų. Nuostata apibrėžiama kaip žmogaus įsitikinimas, jo nuomonė, emocinė reakcija, palankūs ar nepalankūs jausmai apie save patį, kitus žmones, įvykius, aplinką, daiktus, įvairius reiškinius, abstrakčias idėjas ar parengtis reaguoti į aplinkos poveikius. Kai kurių autorių požiūriu, nuostata laikoma ir „motyvacinio planu, dorovine pozicija, vidiniu planu, asmenybės kryptingumu, moraline maksima, dorovine vertybe“ (Uzdila, 2008, p. 152), teigiama, kad „nuostatos išryškėja žmogaus manierose, gyvenimo būde, energijoje“ (Neale et al., 2008, p. 143). Nors nuostatos apibrėžtyje naudojama gana daug epitetų, tačiau juose galima išskirti *tris esminius* komponentus – kognityvinį, emocinį-vertinamąjį ir konatyvinį (veiklos).

Verta pabrėžti ir atskirti sampratose išryškinamus du dalykus: *požiūrį*, kuris yra žmogaus sąmonės dalis, ir *nuostatą*, kuri yra pasąmonės dalis (Pukelis, 2004). *Požiūris, perėjęs į pasyvią būseną, įgyja nuostatos formą*, o „susidūrus su tam tikra problema, atitinkama nuostata aktyvuojasi“ (Pukelis, 2004, p. 136). Nuostatoje visuomet yra aksiologinis aspektas – nuostata lemia, kaip bus sprendžiama problema ir koks susidarys asmens požiūris į pačią problemą, kaip žmogus elgsis vienoje ar kitoje situacijoje (ten pat). Pasak D. Aspino (2000), požiūriai yra sunkiai keičiami ir ši problema laikoma viena sudėtingiausių kalbant apie ugdymą, ypač dorovės, todėl neretai jie tapatinami su nuostatomis. A. H. Maslow (2006) pastebi, kad „žmogaus gyvenimo niekada neperprasime, kol neatsižvelgsime į aukščiausius jo siekius“ (p. 13), neįžvelgsime jo dvasinio potencialo, būties vertybių nelaikysime svarbiausiomis. Todėl šiame darbe į nuostatos fenomeną žvelgiama holistiškai, neatskiriant žmogaus sąmonės ir pasąmonės dalių. Manytina, kad toks požiūris ypač svarbus nuostatai jungiantis su žmogaus dorove. Jaunesniųjų paauglių dorovinės nuostatos ir jų ugdymas(is) aptariamas remiantis trimačiu modeliu: išryškinami trys nuostatų lygmenys – kognityvinis, emocinis-vertinamasis ir konatyvinis (Uznadzé [Узнадзе], 2004), analizuojami per dorovinių vertybių naraciją (Halder, 2002). Tokia prieiga pasirinkta dėl dorovinės nuostatos fenomeno sudėtingumo ir dėl tiriamųjų amžiaus tarpsnyje patiriamų psichofizinės raidos ypatumų. Jaunesniųjų paauglių pažintinės galios, palyginti su vaikystės amžiaus tarpsniu, funkcionuoja visavertiškiau, bet suvokiamos žinios turi persipinti su dorovinėmis vertybėmis, būti išgyventos ir patirtos suliejant materialinę ir transcendentinę tikrovę.

Pirmas disertacijos skyrius skirtas dorovinės nuostatos sampratos teorinėms priegoms. Jame atskleidžiamas dvasinis dorovinių nuostatų daugiadimensiškumas, aptariami skirtingi požiūriai į dorovines nuostatas kaip specifinį žmogaus vystymosi reiškinį.

1.1.1. Dvasiniai dorovinių nuostatų saitai

Ieškant dorovinių nuostatų ištakų, tenka atsiremti į dvasinę dimensiją. Apžvelgus įvairių šalių filosofijos, edukologijos, psichologijos, teologijos ir kitų mokslo sričių autorių darbus matyti, kad dvasingumo samprata traktuojama gana skirtingai, mokslinėje erdvėje „apstu *dvasingumo* dimensiją referuojančių predikatų“ (Kanišauskas, 2013, p. 713) ir „dvasingumas, kaip dvasios sklaida realybėje, yra viena iš sunkiausiai apibrėžiamų žmogaus definicijų“ (Martišauskienė, 2008b, p. 115). Užsienio autoriai taip pat atkreipia dėmesį į dvasingumo apibrėžčių gausą, bando jas struktūruoti at-

sižvelgdami į žmogaus sampratą ir jo vystymosi aspektus, remdamiesi dvasinėmis vertybėmis grindžiamais santykiais su kitais žmonėmis (Bagnasco, 2012; Giacalone, Jurkiewicz, 2003; Sun, Shek, 2012; Veugelers, 2010; Zinnbauer et al., 1999 ir kt.). Matyti, kad dvasingumo samprata tiesiogiai siejasi su *žmogaus fenomenu*, jo fizinių, psichinių ir dvasinių galių pažinimu ir svarbos žmogaus būčiai priskyrimu.

Žmogus kaip ir kitos gyvos būtybės turi kūną, psichiką, tačiau iš kitų gyvybės formų jis išsiskiria savo *dvasia*, t. y. „aukščiausiu mūsų gebėjimu“ (Covey, 2007, p. 56), gebėjimu „peržengti juslumo ir kūniškumo nubrėžtas ribas“ (Halder, 2002, p. 53), patirti išbandymus, ieškoti gyvenimo prasmės ir ryšio su amžinybe, kai „žmogui susidūrus pačiam su savimi, atsiskiria dvasinis ir psichofizinis matmuo“ (Frankl, 2008, p. 343). Dvasia – žmogaus galia peržengti tikrovę (transcenduoti) ir „visa, kas susiklosto asmens transcendencijoje, yra dvasiška“ (Martišauskienė, 2006, p. 46). Dvasinių žmogaus savybių išraiška gali būti labai įvairi: dvasiniai ieškojimai atsakymų į gyvenimo prasmės klausimus, užuojauta, atjauta, nuoširdus paslaugumas, patarnavimas kitam – „gyvenimas kitų vardan“, valia ir viltis, vidinė taika (Carson, 1989; Sun, Shek, 2012). Dvasia suponuoja asmeniškumą – žmogiškosios būties pagrindą.

Asmuo negali būti be kūno, tačiau jį valdo „žmogaus dvasia – dvasinė siela“ (Maceina, 1990, p. 245) arba žmogaus savasis Aš, skatinantis žmogų atsižvelgti į poreikius, laisvai apsispręsti ir veikti – save valdyti. Dvasiniai žmogaus poreikiai apima gyvenimo prasmę, tikslą, siekį ugdyti dėkingumą, atlaidumą, gerumą (Sun, Shek, 2012), gebėjimą peržengti materialiuosius gyvenimo dalykus ir suteikti gilią prasmę transcendencijai (Myers et al., 2000). Įvairūs autoriai pastebi, kad tikrasis žmogaus dvasingumas atsiskleidžia ne ypatingose gyvenimo situacijose, bet „įprastu metu, kai jis nedaro nieko didingo ir įdomaus <...>, iš jo nusistatymo įprastų dalykų atžvilgiu, kai į jį nėra nukreiptas kitų dėmesys“ (Chambers, 2011, p. 96), nes „padarę kokį gerą darbą tarsi papildome savo dvasinę sąskaitą, iš kurios paskui mums ima byrėti palūkanos“ (Hawkins, 2014, p. 105). Taigi dvasingumas – savita žmogaus savybė, atsiverianti ir besiplėtojanti įprastinėje, ne tik atskiro žmogaus kasdienėje veikloje, bet ir visos visuomenės raidoje. Neatsitiktinai mokslinėje literatūroje išskiriama gana daug dvasingumo dimensijų, apimančių vis kitus žmogaus gyvenimo, veiklos, ugdymo(si) (vidinio augimo) elementus (1 lentelė).

1 lentelė. Dvasingumo apibrėžtis, skirtingų autorių požiūriu

Dvasingumo dimensija	Turinys	Šaltinis
Dvasinė gerovė (angl. <i>spiritualwell-being</i>)	Gyvenimas kuriant ir palaikant vientisus santykius su Dievu, savimi, kitais žmonėmis.	Ellison (1983), Moberg (1984)
Dvasinė transcendencija (angl. <i>spiritualtranscendence</i>)	Asmens siekis nuolat (neatidėliojant) analizuoti savo gyvenimą (veiklą), pažvelgti į jį iš kitos, didesnės, objektyvesnės, kilnesnės perspektyvos.	Piedmont (1999)
Dvasinis augimas (angl. <i>spiritualdevelopment</i>)	Sisteminis ir periodiškasis dvasinių potyrių procesas, kuriame galiausiai randasi dvasinis virsmas.	Chandler, Holder (1992)
Dvasinis sveikatingumas (angl. <i>spiritualwellness</i>)	Dvasingumo implikacija ir integracija su kitomis asmens galiomis, lemianti maksimaliai atviras asmens augimo ir savirealizacijos galimybes.	Westgate (1996)
Dvasiniai poreikiai (angl. <i>spiritualneeds</i>)	Visi būtini veiksniai asmens dinamiškam santykiui su Dievu (kaip jį supranta, apibrėžta pats asmuo) nustatyti ir išlaikyti ir iš tokių santykių patirti atleidimą, meilę, viltį, pasitikėjimą, prasmę ir tikslą gyvenime.	Stawood, Stoll (1975)
Dvasinis rūpestis (angl. <i>aspiritualdistress</i>)	Gyvenimo principas, kuris persmelkia visą žmogaus būtį, sujungia biologines ir psichosocialines galias, skatina kritiškai vertinti ir siekti transcendencijos.	Kim et al. (1987)
Dvasinis intelektas (angl. <i>spiritualintelligence</i>)	Tai asmens gebėjimas, mokėjimas ir įgūdis peržengti fizinę ir materialinę tikrovę, siekis būti doram, patirti gilesnės sąmonės būsenas, apmąstyti kasdienę patirtį ir panaudoti dvasinius išteklius problemoms spręsti.	Emmons (2000)
Dvasinė savimonė (angl. <i>spiritualself-consciousness</i>)	Gilūs ir dažni asmens savo tikėjimo ir įsitikinimų apmąstymai.	Leak, Fich (1999)
Dvasinis augimas (angl. <i>spiritualgrowth</i>)	Individualių poreikių, ypač priskiriamų aukštesniesiems pagal jų hierarchiją, siekio ir patenkinimo lygio reflektavimas.	Burack (1999)
Dvasinė sveikata (angl. <i>spiritualhealth</i>)	Optimalus asmens dvasinės savasties stiprinimas telkiant visas žmogaus galias ir intuiciją, kad tobulinimas vyktų ne tik atsakingai laikantis etikos normų, bet nuosekliai siekiant doros (moralinio buvimo savimi).	Stroudenmire et al. (1986)

Pagal Giacalone, Jurkiewicz, 2003

Verta pastebėti, kad dvasingumo dimensijos apima horizontaliuosius (su savimi, kitais žmonėmis ir aplinka) ir vertikaliuosius (transcendencija, Dievo tikėjimas) žmogaus egzistencijos elementus, persipina su vertybėmis, įsitikinimais ir požiūriu į gyvenimą (Martišauskienė, 2004; Sun, Shek, 2012). Dvasingumas visuomet *reiškiasi autentiškais santykiais su pasauliu*, kurie su meile, tiesa, gėriu, grožiu persmelkia visą žmogaus būtį ir nusidriekia Kūrėjo link (Martišauskienė, 2004). Žmogaus „gyvenimą

paveikia ne dvasia savaiame, o pasaulyje esanti dvasia: paveikia savo jėga, persmelkiančia ir perkeičiančia“ (Buber, 1998, p. 117). Pasak M. Buberio (1998), žmogus pats renkasi gyvenimą ir jį vertina per savo atspindį, „savęs regėjimą“ kitame žmoguje – santykyje su kitu žmogumi per kalbą, veiksmus, jausmus ir išgyvenimus. Todėl dvasingumas yra „žymiai daugiau nei tik gebėjimas suteikti / atrasti teisingus atsakymus <...>. Dvasingumas reikalauja aukšto lygio moralinio patikimumo, net ir tuomet, kai aplink labai daug ir neįprastų pagundų“ (Kupperman, 2005, p. 210). Dvasingumas – tai kaip įkvėpimas ir pajėgumas transcendencijai, t. y. gebėjimui pažvelgti į situaciją kito žmogaus akimis. Dėl ko kiekvienam reikia ugdytis intuiciją, kritinį išvalgumą, pajautimą ir empatiją – likę neišspręsti, emociniai ar etiniai aspektai stabdo dvasinį žmogaus vystymąsi – tapimą žmogumi (Vaughan, 2002).

Dvasingumas yra egzistencinė žmogaus kaip asmens būties forma, imanentinė savybė, kuri padeda žmogui tapti asmeniu (Martišauskienė, 2004), kuri yra nepaveldima, vaikui neperduodama (Frankl, 2008). Iš esmės žmogus nuo žmogaus savo prigimtimi nesiskiria: kiekvienas gimdamas „yra dvasinis gyvūnas, kuris gali tapti arba Dievo, arba velnio sūnumi“ (Lewis, 2007, p. 254). Pasak N. J. Bullio (1969), „vaikas negimsta sąžiningas, tačiau turi duomenis, kurie leidžia jam tapti doram“ (p. 15) – dvasingumas reiškiasi iš jo mintinių įsitikinimų, jausmų, gyvenimo tikslų. Tačiau ir mintys, ir įsitikinimai, ir jausmai, ir gyvenimo tikslai gali būti skirtingi. Vadinasi, skirtingas bus ir kiekvieno žmogaus dvasingumas (dvasingumo lygmuo). Dvasingas žmogus siekia to, kas amžina, nemirtinga, nematoma – aukščiausio dvasingumo lygmens (Carr, 1995). Todėl į dvasingumą turėtų būti žvelgiama kaip į daugiamatį ir daugiabriaunį fenomeną (Aramavičiūtė, 2010), ryškiausiai pasireiškiantį per asmens *sąžinę, tiesos ieškojimus, meilę*. Gal todėl net manoma, kad dvasingumas – tai „tarsi universali religija. Ar tikintis, ar netikintis, kiekvienas žmogus turi meilės ir užuojautos, nes užuojauta mums suteikia vidinės stiprybės, vilties ir psichinę ramybę. Tai būtina visiems“ (Grey, 1998, p. 177, cit. pagal Vaughan, 2002, p. 19).

Nors dvasingumo apibrėžtyje nėra tiesioginių sąsajų su religija, vis dėlto tenka pastebėti, kad šiuolaikinėje visuomenėje dvasingumo fenomeno ypatingumas vis dar kelia tam tikrą sumaištį. Kaip pastebi mokyklinės, klinikinės ir religijos psichologijos profesoriai P. C. Hillis ir K. I. Pergamentas (2008), psichologai ir kitų socialinių mokslų atstovai dažnai „laikosi atokiai nuo religinės ir dvasingumo tematikos“ (p. 65). Tačiau matyti ir išimčių – psichinės sveikatos priežiūros specialistai neretai remiasi šio fenomeno tyrinėtojų darbais. Šiuolaikinėje visuomenėje dvasingumas įgauna daug įvairių formų per žmogaus ryšius su gamta, artimiausia aplinka, šeima, religija, kultūra ir kitus aspektus (McLoughlin, 2003, 2012). Kita vertus, ir religija ne tik atlieka savo pagrindinę teologinę misiją, bet dalyvauja ir visuomenės dvasinės

kultūros formavimesi – istorijos tėkmėje ji turėjo įtakos tam tikroms visuomenės tradicijoms, elgesio normoms, vertybėms, įsitvirtinusioms visuomenės sąmonėje ir gyvenime (Grigas, 1998; Kinnier et al., 2000; Klaipėdos universiteto Baltijos regiono istorijos ir archeologijos institutas, 2015). Religinis gyvenimas yra įgavęs tam tikrų saviraiškos ir savirealizacijos bruožų – asmuo gali formuoti savitas religinių prasmų sistemas, kurios ne visada sutelpa į tradicinės religijos rėmus (Luckman, 1967).

Verta pastebėti, kad sąvoka „dvasinis“ neretai vartojama, siekiant išryškinti priešpriešą fizinei galiai – tai, „kas žmoguje yra nematerialu (emocijos, aistros, atmintis ir pan.), dažnai vadinama „dvasiniu“. Tačiau „dvasinis“, nebūtinai yra geras. Pats nematerialumo faktas nėra niekuo ypatingai nuostabus“ (Lewis, 2007, p. 253). Dvasingumo ir religijos sampratas vienija, Aristotelio žodžiais tariant, „vidurio doktrina“, kaip svarbiausioji, centrinė ašis – *žmogaus dora*. Žmogaus dorovinis augimas kyla iš žmogaus „dvasios periferijos“ (Maceina, 2002) – dorovinis ugdymasis vyksta tik paties žmogaus valia ir pastangomis. Dorybė formuojasi žmoguje – tai yra lengva, jeigu žmogus to nori (Gudaitytė, 2011).

Save suvokiantis žmogus, siekdamas būti doras, sutelkia pažinimo ir kūrybos jėgas, siekia tobulumo pasirinktame pasaulietiniame gyvenime ar religijoje. Tačiau daug sumaišties sukelia daugelyje knygų vartojami žodžiai „dvasia“ ir „dvasinis“, turint galvoje *santykinais* antgamtinį elementą žmoguje, elementą, kurį žmogui dovanuoja Kūrėjas (Lewis, 2007); ir religijoje vartojama sąvoka „dvasinis“, turint galvoje „gyvybę, kuri atsiranda tokiose racionaliose būtybėse, kai jos savo noru atsiduoda dieviškai malonei ir tampa dangiškojo Tėvo Kristuje sūnus“ (ten pat, p. 254). Kaip pastebi A. Šliogeris (1996), religijos teorija, nukreipta į dangiškąjį pasaulį, nesunkiai atsiskiria nuo „šio“, proto ir jausmais suvokiamo, pasaulio, tačiau sąvokų sampratos, jų „giminystės reikia ieškoti ne pasaulio paviršiuje, bet jo gelmėje“ (p. 86). Dvasingumo ir religijos gelmė (arba sąsaja) – žmogaus kaip asmens savastis – Aš.

Šiuolaikiniame, globalėjančiame, mokslo žiniomis ir moderniomis technologijomis grindžiamame pasaulyje yra dalykų, kurie peržengia tradicinę psichologinę žmogaus sampratą (Martišauskienė, 2005a, 2005b). Dvasingumas – vienas iš tokių: jis iškyla, kai „sąmonė perauga“ į gyvenimo – kūno, proto, sielos ir dvasios – vienovę, kai dvasinė branda išreiškiama per išmintį ir pozityvius veiksmus (Vaughan, 2002), ateina per mūsų vidinius įsitikinimus ir vertybes, tikėjimą gerumu ir tai gali daryti bet kas – nepriklausomai nuo jo religinių įsitikinimų (Krishnakumar, Neck, 2002), per prasmės paieškas ir suvokimą, kad „prasmė yra riba, už kurios nebegalime trauktis, kurią turime priimti“ (Frankl, 2008, p. 345). Žmogaus gyvenimo prasmės paieškos ypač svarbios dabartinėje visuomenėje, kur, pasak mokslininkų (Aramavičiūtė, 2010; Baker, 2006; Giroux, 2012; Pyragas, Borodinienė, 2011; Rupnik, 1997 ir kt.), silpsta

orientacija į aukščiausius idealus, leidžiančius žmogui formuoti savitą pasaulio sampratą, save valdyti, palaikyti asmenybės stiprybę ir vientisumą, suvokti savojo gyvenimo prasmę ir turėti aiškų gyvenimo tikslą.

Vyraujant pragmatiniam ir hedonistiniam požiūriui į žmogų ir jo gyvenimo esmę, nyksta, neretai iškreipiama dvasingumo esmė (Aramavičiūtė, Martišauskienė, 2013, 2014; Baker, 2006; Buber, 1998; Giroux, 2012; Stančienė, Žilionis, 2011 ir kt.). Globalėjančioje šiuolaikinėje visuomenėje dvasingumas dažnai grindžiamas praktikos įvairove, remiama daugeliu tradicijų ir požiūrių: „dvasinį kelią gali pabrėžti pasikėlimas į aukštesnes sąmonės būsenas ir savęs transcendencija arba nusileidimas į bendrystę su gamta ir kūno suvokimu“ (Wuthnow, 1998; Wilber, 1995, iš Vaughan, 2002, p. 21). Bet kurioje mokslo disciplinoje ir asmeniniame žmogaus, o ir visos visuomenės gyvenime, dvasingumas yra pamatinis dėmuo – „pasireiškia kaip tik tuo, kad sugebama atsiriboti ir nusigręžti nuo psichofizinio organizmo“ (Frankl, 2008, p. 343). Nors dvasingumas reiškiasi įvairiomis formomis, tačiau visas jas vienija *sąžinė* – ji „geriausiai pasako, kas yra visuotinis, visų laikų kultūroms, religijoms ir visuomenėms bendras gėris ir blogis“ (Covey, 2007, p. 158). Sąžinė – kaip vidinis žmogaus teisėjas, jo elgesio vertintojas, sprendžiantis apie žmogaus veiksmų dvasinę prasmę (Žemaitis, 1983), jo santykio su savimi ir kitais žmonėmis pagrindas (Halder, 2002).

Tenka pastebėti, kad į *sąžinės* fenomeną taip pat žvelgiama skirtingai. Asmens *sąžinė* laikoma psichinės plotmės definicija, „nes ji sujungia visą spektrą psichikos operacijų“ (Spohn, 2000, p. 123); etikos norma, nes lemia individualaus ir visuomeninio gyvenimo laikyseną, apima asmens įsitikinimus, įpročius, elgimosi būdus, išreiškia besąlygiškus, visuotinai galiojančius reikalavimus, kurių pažeidimas vertinamas kaip nederamas ir nedoras elgesys (Halder, 2002); kaip „refleksyvus moralinis žinojimas“ (Spohn, 2000, p. 123) – ji atnaujina žmogaus moralinį jautrumą, apima giliausius apmąstymus santykyje su kitu žmogumi (sąžiningumas prieš kitą žmogų), tarpusavio atskaitomybę; kaip „vidinis žmogaus elgesio vertintojas, sprendžiantis apie mūsų veiksmų dorovinę prasmę“ (Žemaitis, 1983, p. 268); kaip dalis žmogaus – tai ne svetimas balsas, sakantis žmogui daryti ar nedaryti, arba daugiau nei jo dalis – tai vieta, kur jis atranda savo tikrąjį Aš (Bagnasco, 2012). Taigi sąžinė yra žmogaus atsakingumo už savo poelgius jausmas, minčių, žodžių ir veiksmų darna, dėl ko laikytina svarbiausia dvasine kategorija – *sąžinė žmogų pakylėja iš psichinės plotmės į dvasinę*, nes „*sąžinė yra aukojimasis*, savęs ir savo ego pajungimas aukštesniam tikslui, reikalui ar principui“ (Covey, 2007, p. 76). Tai žmogaus gebėjimas išmintingai elgtis, su dora žvelgti į aplinkinį pasaulį bet kokiose situacijose – „veikti gerai darant gera“ (Covey, 2007, p. 326).

Dvasingumo definicijoje svarbiausias akcentas – žmogaus mokėjimas ir įgūdis *valdyti save*. Be to, yra svarbu, kad asmens savęs valdymas būtų matomas, – kitu atveju žmogus nėra pasiekęs aukšto dvasinio lygmens – kūno, psichikos, dvasios vienio (Covey, 2007; Vaughan, 2002; Wigglesworth, 2012; Zohar, Marshall, 2006; Cholodnaja [Холодная], 2011; Ožiganova [Ожиганова], 2010). Aukštas dvasingumo lygmuo gali būti apibūdinamas kaip žmogaus sugebėjimas savo gyvenime kelti tikslus, jų siekti, rasti veiklos prasmę ir gyventi harmoningą gyvenimą, pasiekti santarvę ir harmoniją su savimi, kitais žmonėmis ir aplinka, kurioje žmogus gyvena, gebėjimą būti laimingam ir padėti kitiems tai aptikti savyje, arba, kaip teigia neurologijos ir psichiatrijos profesorius V. Franklis (2008), – gebėti pakilti virš savęs, atsistoti priešais save. Psichologas F. Vaughanas (2002) pastebi, kad dvasingumas yra susijęs su emocijomis, išgyvenimais ir valia – „dvasinė praktika kuria intrapersonalinį ir tarpasmeninį jautrumą“ (p. 20); dvasingumas – gebėjimas pamatyti dalykus iš daugiau nei vienos perspektyvos ir žmogaus viduje vykstančių procesų – suvokimo, pajautos (vertinimo), įsitikinimų ir elgsenos santykio (sąveikos), suvokimo, nes bet kuri forma (kūnas, protas, emocijos) reikalauja dorovinio ugdymo(si) ir tvarkos. Kita vertus, asmens dorumas yra nuolatinis „sąžinės lavinimas ir jos balso klausymas“, „įtikinamiausias būdas ugdyti dvasingumą – lavinti sąžinę“ (Covey, 2007, p. 324). Paauglystė – tinkamiausias metas doroviniam ugdymuisi: paaugliai geba mąstyti abstrakčiai, jie dažnai užduoda klausimus apie gyvenimą, jo prasmę, tikslą – paauglystė yra intensyvaus „ideologinio bado“ laikotarpis, kuriame vyrauja didelis noras bendrauti, kurti santykius, atrasti tikslus ir prasmes (King, Boyatzis, 2004), tačiau, kaip pastebi psichologai, edukologai ir sociologai, paauglių dvasingumo ugdymo(si), dorovinių nuostatų formavimo klausimų analizė gana reta, empirinių tyrimų stokojama (King, Boyatzis, 2004; Sun, Shek, 2012).

Dorovinis ugdymasis – procesas, kurio metu stimuliuojamas žmogaus dvasinis aktyvumas (Aramavičiūtė, 1998), padedama susitelkti pilnatvei, tikslui ir kryptčiai (Yahyazadeh-Jeloudar, Lotfi-Goodarzi, 2012, p. 299), mokoma siekti gyvenimo prasmės – „atsakomybės sau ir už save, artimiesiems ir už artimuosius, pagaliau – visuomenei ir už visuomenę“ (Bitinas, 2000, p. 83), formuojamos nuostatos – asmenybės parengtis įprastai reaguoti į aplinkos poveikius (Jovaiša, 2003). Dėmesys asmens dorovinių nuostatų formavimuisi turi „visa apimančią, persmelkiančią ir motyvuojamąją jėgą, kreipiančią asmenybę doros elgesio link“ (Kriauciūnienė, 2009, p. 80), todėl šis procesas turi būti konstruktyvus – gerai apmąstytas, tikslingai sukonstruotas. Dorovinių nuostatų ugdymo(si) pamatas – vertybės. Kita vertus, asmens pasirinktos vertybės gali būti laikomos jo dorovinio elgesio vertinimo kriterijumi.

Iš įvairių autorių darbų matyti, kad vertybės gali apimti daugelį prasmių – kas prasminga asmeniui įvairiais požiūriais, kas atitinka jo poreikius. Skirtingi požiūriai lemia ir tai, kad vertybės grupuojamos labai įvairiai – nuo dorovinių iki antidorovinių (Hartman, 1989). Tačiau būtent dorovinės vertybės, arba, kai kurių mokslininkų teigimu, dvasinės, o edukologijos ir filosofijos klasikų terminologija, didžiosios, amžinosios arba humanistinės vertybės, yra viena svarbiausių žmogaus gyvenimo sąlygų. Amžinosios vertybės sudaro *žmogiškosios būties prasmės esmę*, per jas žmogus save kaip individą susieja su kitais, be ko žmogiškoji egzistencija, skirtingai nuo gyvūnų egzistencijos, sunkiai išsivaizduojama, nes nepakyla į žmogiškąjį lygmenį. Reikia pabrėžti, kad būtent amžinosios vertybės – *tiesa, gėris, grožis*, dar kitaip vadinamos transcendentalijomis, išskirtos dar antikos laikais, funkcionuoja ir dabar: jos nėra susitartos, tačiau amžių tėkmėje įvairių mokslo sričių mokslininkų (Gardner, 2011; Jaspers, 1998; Saint-Pierre, 1998; Turley, 2014 ir kt.) iš naujo patvirtinamos ir pagrindžiamos.

Mokslininkai (Hartman, 1989; Lickona, 1991, 2009; Lobato, 2001; Williams, 2002; Žemaitis, 1983 ir kt.), kalbėdami apie dvasines vertybes, apibūdindami jas kaip savitą vertybių sritį, dažniausiai išskiria gėrį, meilę, pagarbą, atsakomybę, sąžiningumą, teisingumą, tačiau taip pat pažymi, kad šių vertybių sąrašą galima plėsti, dorovinės vertybės – gyvenimo prasmės ir pilnatvės sąlyga. Dorovinės vertybės įeina į kitas vertybių sistemas, kurias mokslininkai labai įvairiai stuktūroja. Pavyzdžiui, išskiriamos prigimtinių, egzistencinių, praktinių, ekonominės, socialinės, kultūrinės, psichinės, dvasinės (Jovaiša, 2003). Dvasinių vertybių (tiesos, gėrio ir grožio) kategorijos nelaikytinos sinonimais, nes jos yra tik dvasinių vertybių konkretinimas (Aramavičiūtė, Martišauskienė, 2014; Rodger, 2000). B. Bitinas (2004) atkreipia dėmesį į tai, kad *vertybių raiška ugdymo turinyje* yra daug svarbesnė nei jų struktūra ir vertybes skirsto bei jas detalizuoja pagal funkcijas ir lygmenis (vertybės, veikiančios asmenybės socialinį formavimąsi, būtinos ugdymo(si) tikslams ir ugdymo turiniui), vertybių ištakas (transcendentinė tikrovė, socialinė tikrovė, žmogaus savastis) (Bitinas, 2000). Dorovinės vertybės yra tos „gijos, kurios jungia asmenis, sudaro pamatinį santykių atskaitos tašką“ (Martišauskienė, 2007, p. 135), suvienija, padeda įveikti kliūtis ir veikti atsakingai arba, kaip pastebi C. S. Lewis (1989), „kai žmogus tampa geresnis, jis vis aiškiau suvokia jame vis dar esant blogio. Kai žmogus tampa blogesnis, vis mažiau suvokia savo blogumą“ (cit. pagal Covey, 2007, p. 326). Todėl doroviniame ugdymesi svarbus ir turinys, ir pats procesas: svarbus pažinimas, prasmės suvokimas, santykis su kitu žmogumi, kad emocinių išgyvenimų veikiami formuotųsi ilgalaikiai, pastovūs, pozityvūs ir negatyvūs vertinimai, įgūdis atitinkamai veikti įvairius socialinius objektus (Kriaučiūnienė, 2009). Tačiau dorovinis ugdymasis, kaip sudėtingas fenomenas,

turėtų būti nagrinėjamas ne tik aptariant dvasines dorovinių nuostatų ištakas, bet ir filosofinius, psichologinius bei edukacinius dorovinių nuostatų aspektus.

Taigi dvasingumas – ypatinga žmogaus galia, išskirianti jį iš kitų gyvų būtybių; tik žmogui būdinga savybė, sudaranti sąlygas jam tapti asmeniu. Dvasingumas reiškiasi gebėjimu transcenduoti (peržengti tikrovę, žvelgti į save ar situaciją kito žmogaus akimis), todėl saistomas su transcendentalijomis (tiesa, gėriu, grožiu). Nors minimos dvasinės vertybės yra glaudžiai susijusios, vienos kitomis aptariamoms, bet ypatinga vieta skiriama dorovinėms (gėrio sampratos konkretnimui), nes giliausiai apibūdina žmogų kaip asmenį, Aš, tampa jo santykių atskaitos tašku. Be to, dvasingumas visada tapatinamas su gėrio apraiškomis, kurios gali siekti religinius aspektus arba ne.

Pastebėtina, kad vienintelės dvasingumo sampratos nėra – apibrėžtys skiriasi atsižvelgiant į žmogaus fenomeno (atskirų jo fizinių, psichinių ir dvasinių galių) traktavimą. Tačiau šiuolaikinėje visuomenėje dvimatė žmogaus (kūno ir psichikos galių) samprata tampa vis mažiau priimtina, dažniau į žmogų žvelgiama kaip į kūno, psichikos ir dvasios vienį. Nors vis dar kartais dvasingumu įvardijama priešprieša kūniškosioms galioms arba materialiam gyvenimui, tačiau visos žmogaus galios reikalingos įprasminant jo santykį su tikrove. Šis siekis, visų pirma, turi būti remiamas dorovinėmis vertybėmis, doros siekimu, kuri yra svarbiausia dvasingumo, žmogaus būties ašis. Dvasinės dorovinių nuostatų ištakos glūdi imanentinėje žmogaus galioje laisvai apsispręsti ir siekti aukščiausio dorybės lygmens.

1.1.2. Filosofiniai dorovinių nuostatų aspektai

Dvasingumo, vertybinių nuostatų esmė išnyra tik plačiame kontekste, žvelgiant į žmogų ir pasaulį. Todėl svarbu atsiremti į filosofines išvalgas. Ypač jos reikšmingos nuostatos kaip dvasingumo esminės raiškos subtiliam fenomenui tirti, nes „vertybės – etinės ar estetinės – negali būti paaiškintos vien psichinėmis būsenomis“ (Mickūnas, Stewart, 1994, p. 123), taip negalima suprasti žmogaus tik tiriant jo organizmą ar psichiką, „reikia tirti asmens pasaulį“ (ten pat, p. 141), o „realus žmogaus supratimas <...> yra galimas tiktai žvelgiant į jį jo pasaulio kontekste“ (p. 141). Siekiant atskleisti dorovinių nuostatų aspektus, analizuotos įvairių filosofijos krypčių (egzistencializmo, fenomenologijos, personalizmo, neotomizmo, modernizmo / postmodernizmo) išvalgos.

Filosofų darbuose dorovės problemos svarstomos nuo seniausių laikų. Vertinga laikyta tai, kas teisinga, gražu ir gera. Remiantis šiuo kriterijumi, išskirtos aukščiausios vertybės – *tiesa, grožis ir gėris*, – kurių empirinė raiška sudaro dorovinių nuostatų pag-

rindą. Remdamiesi antikos išminčių idėjomis, šiuolaikiniai mokslininkai analizuoja dorovinių vertybių teorinį pagrindimą, dorovinius santykius, visuomenės moralės kaitos aspektus. Dažnai svarstoma sokratiškoji žmogaus esmės kryptis – *pažink pats save* ir *būk autentiškas* – ypač aktuali šiuolaikinėje ugdymo sistemoje.

Iš apžvelgtų mokslo darbų matyti, kad tiek antikos mąstytojų, tiek šiuolaikinių filosofų požiūris, gilinantis į dorovinių nuostatų aspektus, dorovines vertybes, nėra vienalytis. Skirtingoms išvalgoms įtakos turi tiek nevienoda žmogaus, jo galių samprata, tiek įvairios istorinės, visuomenės raidos aplinkybės. Filosofinių išvalgų kaita ypač išryškėja istoriškai sudėtingais laikotarpiais (karo, visuomenės kultūrinių, ekonominių, politinių ir kitų pokyčių metu), kurie turi reikšmingos įtakos tradicinių vertybių kaitai ar net praradimui ir naujų priėmimui. Pasak K. Jasperso (1998), istorija „slenka nuo vieno sąmyšio prie kito, nuo vienos negandos prie kitos, šviesios laimės akimirkos joje išnyra tarsi kokios salos, trumpą laiką neužlietos srovės, o vėliau vėl joje nugrimzta, ir visa <...> tarsi gatvė, kurią šėtonas grindžia sudužusiomis vertybėmis“ (p. 108).

P. Lasinskas (2013) yra pastebėjęs, kad „gyvenimo našta žmogui padeda pakelti ir filosofija. Filosofuojantis žmogus yra saugus, jis tampa morališkai atsparus išoriniam poveikiui“ (p. 13). Kaip šio saugumo ieško įvairios (pagrindinės) filosofinės srovės?

Egzistencializmo filosofija analizuojant dorovinių nuostatų ugdymą(si) yra svarbi tuo, kad žmogaus būtis čia suprantama ne „kaip ko nors buvimas apskritai, o kaip žmogaus buvimo realizacijos būdą“ (Halder, 2002, p. 56). Egzistencializmas skelbia laisvą žmogaus pasirinkimą ir atsakomybę už savo veiksmus ir savojo Aš formavimą – žmogui negalima primesti jokių gyvenimo normų, nurodinėti, kaip jam reikia elgtis, nes jis visuomet pats laisvai ir sąmoningai renkasi, jis turi atsakomybės ir pareigos jausmą, o nuo to pasirinkimo priklauso paties žmogaus likimas. Nepalankių gyvenimo aplinkybių vedinas, žmogus gali būti maištingas, tačiau tai nereiškia, kad jis daro ką nors bloga, priešingai – jis tik gina savo orumą, savarankiškumą, autentiškumą, savo pasiryžimą būti pačiu savimi. Pasak filosofų, egzistencializmas „yra ypatingas savimonės filosofijos variantas“ (Azenbacher, 1992) arba „filosofija konkrečiam asmeniui“ (Flynn, 2006, p. 11). Šios krypties atstovai analizuoja žmogaus buvimą ir vietą (prasmę) pasaulyje, pasisako už kiekvieno asmens autentiškumą, neigia bet kokią autokratiškumą, dogmatiškumą. Pasak egzistencialistų (Anzenbacher, 1992; Buber, 1998, 2001; Flynn, 2006; Girnius, 2002; Heidegger, 1998, 1975; Jaspers, 1998; Kierkegaard, 1997, 2000, 2006; Maceina, 2002, 2004; Sartre, 1996, 2009, 2011; Šliogeris, 1981, 1985, 2011; Berdiajev [Бердяев], 1993 ir kt.), svarbiausios dorybės (egzistencinės dimencijos) yra nuoširdumas, asmeninis tikrumas (autentiškumas), nerimas, kaltė, o atsakomybės stoka, abejingumas kitų išgyvenimams, nesąžiningumas yra moralinis

blogis. Kaip pastebi T. R. Flynnas (2006), mes gimstame biologinėmis būtybėmis, o turime tapti egzistencinėmis ir priiimti atsakomybę už savo veiksmus. Pasak egzistencialistų, kad ir kaip žmogus bežvelgtų į pasaulį, jis visuomet renkasi pats ir tampa tuo, kuo planuoja būti, yra tas, kuo pats save padaro: „apsisprendimas yra žmogaus substancija. Svyruodamas tarp gėrio ir blogio, jis ryžtasi tam, ką laiko gėriu“ (Jaspers, 1998, p. 65). Žmogus renkasi ne tik savo elgesį, bet ir jausmus, emocijas: jei žmogus liūdnas, esą toks jo pasirinkimas (Flynn, 2006). Pasak J. P. Sartre'o (2011), žmogaus pasirinkimas – jo savasties kūrimas. Egzistencinių gyvenimo aspektų ignoravimas gali sukelti patologines būsenas, o aiškus įsisąmoninimas, gilus išgyvenimas – autentiškumo ir visaverčio prasmingo gyvenimo priedaids.

Egzistencialistai, svarstydami žmogaus vidinio Aš ir jį supančio pasaulio skirtumus, laikėsi pozicijos, kad svarbiausia gyvenime – išlikti savimi, nepasiduoti savęs nuasmeninimui, susvetimėjusiai aplinkai. Tačiau žmogui „išlikimas savimi“ nėra lengva užduotis: jis – sociali būtybė, komunikuojanti, nuolat veikianti daiktų ir žmonių pasaulyje. N. Berdiajevas (1993) pritaria sociologams, kad žmogus savastį formuoja socialinėje aplinkoje, bendraudamas ir kurdamas santykius su kitais, tačiau taip pat pabrėžia, kad socializacija iš žmogaus pareikalauja prisitaikymo ir tai gali jį „pastūmėti į naudingą melą, apsaugantį ir aprūpinantį“ (p. 324), ir tuomet žmogus, siekdamas eiti tiesos ir teisingumo keliu, dažnai patiria vidinį konfliktą. N. Berdiajevas (1993) laikėsi nuomonės, kad žmogaus dvasingumą socialinė aplinka veikia tik nedidele dalimi, nes „dvasingumas eina iš vidaus, ne iš išorės“ (p. 325). Pasak A. Schopenhauerio (cit. pagal Jaspers, 1998, p. 32), nėra „nei objekto be subjekto, nei subjekto be objekto“, todėl žmogų lydi ne tik sėkmė, bet ir iššūkiai. Taip išryškėja ir žmogaus būties esmė: „tarp tiesos ir sėkmės nėra jokios iš anksto nustatytos harmonijos“ (Buber, 2001, p. 102), harmoniją turi kurti pats žmogus. Pasak T. R. Flynno (2006), užklumpantys socialiniai ir ekonominiai sunkumai gali būti ne tik atskiro žmogaus, bet ir visos visuomenės paviršutiniškumo ir prisitaikėliško priežastis arba, kaip teigia M. Buberis (1998), „žmogus dėl prigimties silpnumo nuolatos yra gundomas „klaidžiojančių minčių“ ir šiam gundymui paprastai neatsispiria“ (p. 25). Taigi, egzistencialistų darbuose į žmogaus būtį žvelgiama dvejopai – ir kaip į transcendentinę, ir kaip į daiktinę.

Transcendentinė žmogaus būtis – siekis pakilti virš daiktų pasaulio, gebėjimas kritinėse situacijose ramiai ir laisvai priimti savo likimą, būti pačiu savimi, būti empatiškam, jausti ir mylėti kitą žmogų, atsiduoti veiklai, pasauliui, gyvenimui, kelti naujus tikslus, kurti ir ugdyti save; transcendencija – tai gebėjimas peržengti įprastą pažinimą, savo poreikius, interesus (Hösle, 1997; Kalenda, 1996; Maceina, 2004; Wojtyła, 1994). Pasak A. Šliogerio (2011), transcendencijoje yra svarbi *tiesa*: ir manyje, ir už manęs, ir „TARP“, per kurią žmogus eina į susitikimą su transcendencija. Ir tas

susitikimas įvyksta, kai „žmogus įsibūna į savo baigtinumą ir todėl apskritai gali susitikti su tuo, kas nėra jis pats“ (p. 609). K. Jaspersas (1998) pastebi, kad „aš galiu būti tik su kitais, vienas aš esu niekas. Ne tik intelekto komunikacijai su intelektu, dvasios – su dvasia, bet ir egzistencijos komunikacijai su egzistencija <...>. Pritarimas ir puolimas reikalingi ne tam, kad įgytum pranašumą, o tam, kad suartėtum su kitu žmogumi“ (p. 28), M. Buberis (1998) antrina: „Aš tampa tik tavajame *Tu*“ (p. 80), „nėra jokio Aš paties savaime – visuomet yra tik Aš iš žodžių poros *Aš–Tu* arba iš žodžių poros *Aš–Tai*“ (p. 70), „pamatinis žodis *Aš–Tu* steigia santykio pasaulį“ (p. 73). Per santykį su aplinka ir kitu žmogumi suvokiamos laisvės ribos ir tampa atsakingu – mokomasi pasirinkti, apsispręsti ir gyventi darniai, atsakingai. Daiktinė būtis reiškia žmonių susvetimėjimą, savojo Aš praradimą, sumaterialėjimą, savęs suliginimą su empirinio pasaulio daiktais, kuomet žmonės ir aplinka tampa priemone tikslui pasiekti. Žmogus „gali savo interesą nukreipti į tai, kas duota objektyviai, *atsisakydamas savęs, savo asmeninio individualaus subjektyvumo ir vidujybės*. Šios galimybės būdingas pavyzdys yra *mokslinis-techninis* interesas“ (Azenbacher, 1992, p. 56). Daiktinės būties pasirinkimui įtakos turi žmogaus negebėjimas pasinaudoti laisve ir nenoras prisimti atsakomybę. Atsakomybė ir žmogiškoji tiesa neatsiejamos. Tiesa tarpžmogiškumo srityje reiškia tai, kad žmogus kitam žmogui leidžia dalyvauti savyje, savojoje būtyje (Buber, 2001). Tačiau „santykis yra abipusiškumas“ (Buber, 1998, p. 75) – santykis nėra tik tai, ką gali stebėti iš šalies, bet ir tai, kaip ir kokį santykį pats kuri, kaip sieki tobulumo. Egzistencialistų įžvalgose galima matyti gana ryškias sąsajas su amžinosiomis vertybėmis (transcendentalijomis – tiesa, gėriu, grožiu), kurios nesiejamos su jokiais konkrečiais daiktais ar reiškiniais, tačiau turi esminės įtakos prasmingai žmogaus egzistencijai.

Verta pabrėžti, kad nei transcendentinę, nei daiktiškąją žmogaus būtį egzistencialistai nelaikė absoliučiai paskiromis ir pripažino, kad išoriškai yra matomas tik žmogiškosios egzistencijos paviršius, o visa kita lieka nepasiekiamose egzistencijos gelmėse (Šliogeris, 1985). Nors būties duotybė subjektui neįrodoma, iš nieko neišvedama, tačiau ir apie empirinį pasaulį negalima svarstyti jį atskiriant nuo savojo Aš (Berdiajev [Бердяев], 1993). Pasak A. Azenbacherio (1992), žmogaus egzistencija yra paremta išgyvenimais, „suprantant savo būtį kaip buvimą–mirties-link <...> patiriant būties trapumą ribinėse situacijose“ (p. 57). Taigi, egzistencialistams yra svarbi dorovinė žmogaus būties prasmės problematika, kurią jie analizavo eidami skirtingais keliais – per ryšį su Dievu (M. Buber, A. Jaspers, N. Berdiajev) ir tokį ryšį atmesdami (M. Heidegger, J. P. Sartre).

Ir religinio, ir ateistinio egzistencializmo atstovų darbuose galima išskirti kelis žmogaus dorovės aspektus, kuriuos tiek vieni, tiek kiti laikė svarbiais. Visų pirma,

bendroji žmogaus pozicija – tai žmogaus apsisprendimas išsiveržti iš būties netikrumo ir ieškoti savosios prasmės, nepasiduoti nuasmeninančiam aplinkos spaudimui. Antra, žmogui kaip socialiai būtybei yra svarbi dora ir darni komunikacija: bendraujant su kitais, mokomasi įveikti išankstines nuostatas ir laisvai save kurti, mokomasi laisvai apsispręsti ir pasirinkti tarp gėrio ir blogio, o pasirinkus, būti atsakingam už savo veiksmus. Pasak J. P. Sartre'o (2007), žmogus pirmiausia, pasirodo, egzistuoja pasaulyje ir tik po to „apibrėžia save“, o jei jis to nepadarė, jis yra niekas. Egzistencializmo atstovams yra svarbios amžinosios vertybės, todėl į pasaulį ir žmogaus būtį dažnai žvelgiama ne iš mokslo, bet iš žmogaus pozicijos: *žmogaus būtis – dvasinės kultūros reiškinys*. Pasak J. P. Sartre'o (1974), žmogus turi suvokti, kad jis yra atsakingas už visa ir viską, kas vyksta jo artimoje aplinkoje ir pasaulyje. Žmogaus tapsme svarbiausias gyvenimo atskaitos taškas – ugdytis meilę ir pagarbą žmonėms, žmogaus orumui, dvasinei gerovei (Halder, 2002). Todėl visame ugdymo(si) procese (bet kurioje disciplinoje, bet kuriuo metu) turėtų būti skiriama pakankamai dėmesio atsakingam dorovinių pasirinkimų ir apsisprendimų autentiškumui – mokomasi suvokti „moralinį buvimą savimi“ (Taylor, 1996, p. 37), pasitikėti kitais ir savimi, išžvelgti dorovinę prasmę savo jausmuose, santykiuose su kitais, analizuoti savo elgesį, būti sąžiningam, išsvermingam.

Užsienio ir Lietuvos mokslininkams (Fromm, 1990; Girnius, 1995; Hartman, 1989; Heidegger, 1989, 1992; Maceina, 1991; Maritain, 1995; Schweitzer, 1989; Šalkauskis, 1990, 1992; Vydūnas, 1990 ir kt.) humaniškumas yra svarbus veiksnys stiprinant dvasingumą – žmogaus egzistencija prasminga tuomet, kai jis įsipareigoja prasmingai būčiai, autentiškiems santykiams su savimi ir kitais. R. Jančiauskas (2013), aptardamas humaniškumo interpretacijas filosofijoje ir pedagogikoje, pastebi, kad įvairių epochų filosofų darbuose galima išžvelgti skirtingas humaniškumo raiškos formas ir svarbiausiais laikomus požymius, tačiau humaniškumo problema vis dar yra „aktuali ir dabarties pasauliui ir lemia šiandieninę švietimo sistemos kaitą“ (p. 22), nes humaniškumas kaip „viena didžiausių žmogaus dvasinės būties apraiškų, savyje implikuojanti daugybę kitų vertybių, kurios sudaro dorovės turinį ir esmę, labiausiai atsispindi santykiuose su kitais žmonėmis“ (p. 30). Kurdamas humaniškus santykius, žmogus ugdomi prasmingos būties, sąmoningumo ir savo vidinių galių, siekia dvasinio tobulėjimo (Vaivada, 2014). Taigi egzistencializmas žmogaus būties pamatu laiko amžinąsias vertybes kaip žmogaus vidinę galią einant gėrio link, meilę ir žmogiškumą viskam – ir aplinkai, ir savo paties tobulėjimui. Šios vertybės – svarbi paradigmė prieiga konstruojant dorovinių nuostatų ugdymo(si) procesą.

Žmogaus būties aspektai itin svarbūs *fenomenologijoje*, kur aptariami fenomenai – reiškiniai, kurie kaip juslinis suvokimas perteikia duotybę, pažįstamą mąstymu, sąmo-

ningu išgyvenimu, matytiną ir aprašytiną tokią, kokia (akivaizdžiai) pasirodo (Halder, 2002). Fenomenologijos atstovai dorovinius klausimus analizavo pirmenybę teikdami ne subjektyviajai (kaip tai darė egzistencialistai), o objektyviajai refleksijai, arba, kitaip tariant, subjektyviųjų patirčių tam tikram bendrumui: būtina visuomet atsižvelgti į žmogaus dorovines nuostatas, kurios „prabyla kaip sąžinės balsas“ (Kuzmickas 1989, p. 16). Pasak A. Azenbacherio (1992), fenomenologija yra žmogaus „esmės filosofija“, o „*esmės (teorinę) filosofiją atitinka vertybių filosofija*“ (p. 55). Fenomenologai (Hartman, 1989; Heidegger, 1975, 1992, 1989; Hegel, 1997; Husserl, 1989, 2005; Mickūnas, 2014; Mickūnas, Stewart, 1994; Ricoeur, 1992) laikėsi pozicijos, kad tikrovė pažįstama betarpiškai ir autentiškai, per besikeičiančias žmogaus nuostatas į supantį pasaulį: tiesa yra idealioji žmogiškojo pažinimo galimybė, absoliučioji norma visokiems protams ir jų sprendimams, „pasaulis neturi kitos prasmės (reikšmės) be tos, kurią jis gauna iš sąmonės, o sąmonė neturi kitos prasmės (reikšmės) be tos, kurią gauna iš pasaulio“ (Husserl, cit. pagal Kanišauskas, 2009, p. 78), todėl transcendentalinė pasaulio samprata negali būti traktuojama gamtamokslinėmis, fizinėmis raiškos priemonėmis. Pasak A. Mickūno (2014), „reikėtų paisyti įvairių intencijų, kurios išreiškia pagrindinę „moralės“ temą, ir nutarti, kokios reikšmės yra bendros“ (p. 106), „žmogus yra daugiau negu tai, kas pasirodo dabartyje“ (p. 70). Kitaip tariant, filosofai, nagrinėdami žmogaus sąmonės ir pašmonės aspektus, giliai svarsto dorovines problemas.

Pripažįstant žmogaus sąmonės intencionalumą ir iracionalumą, pripažįstamas ir sąmonės gebėjimas analizuoti, interpretuoti ir vertinti. Žmogaus ir jį supančios tikrovės santykis yra „neaprašomas sąvokomis, o gali būti tik išgyvenamas“ (Kuzmickas, 1989, p. 18), nes „nėra jokių pastovių vertybių ar esybių, kuriomis žmogus galėtų remtis sutelkdamas savo gyvenimui prasmės, jis privalo pats kurti prasmę, nepaliumamai kurdamas save, rinkdamasis ir apsisprenddamas“ (ten pat). Žmogaus gyvenimas turi etinį tikslą – savigarbą – etišką žmogaus elgseną ir atsakomybę prieš patį save ir kitus, stengiantis suprasti „save kaip kitą“, nes mes esame „čia ir dabar“, esame priklausomi nuo aplinkybių (Ricoeur, 1992). Pagarbą ir teisingumą fenomenologai laiko aukščiausiomis dorybėmis ir savojo Aš gerovę lemiančiais veiksniais ir pastebi, kad net ir dichotominiuose dalykuose galima įžvelgti dialektiką. Pasak N. Hartmano (1989), dorovinės vertybės yra asmens vertybės – įpareigojantys idealūs principai, susiję su žmogaus valia, veiksmu, nusiteikimu, pasireiškiantys per žmogaus sąžinę, atsakomybės jausmą ir kaltės suvokimą. M. Heidegeris (1992) vertybes grindžia filosofine tiesa: plėtoja žmogaus būties, prasmės, savasties klausimus ir atkreipia dėmesį, kad neturėtų būti painiojama prasmė ir būtis. A. Mickūnas (2014) svarbiais laiko dialogą ir polilogą, kurie praplečia tiesos supratimą, „sukuria „virš“ asmeninę sąmonę, svarbią žmogaus „kultūrinimui“ ir tiesos paieškai“ (p. 103).

M. Scheleris (1954, 1989) į žmogaus būtį žvelgė dar giliau ir plačiau. Žmogaus būtį traktavo kaip įvairių mokslų ir filosofijos sintezę ir manė, kad „nagrinėjant dvasią, reikia kitokio požiūrio“ (Scheler, 1989, p. 211). Žmogaus esmė, pasak M. Schelerio (1989), – ne tik mąstymas, valia ar kitos psichinės išraiškos, bet ir meilė: „mūsų širdis pirmiausiai skirta mylėti“, meilė „būtinai suponuoja atsakomąją meilę ir tarpusavio meilę“ (p. 215). Per meilę skleidžiasi žmogaus savivertė, atrandamos saviraiškos galimybės ir tikra laisvė – gebėjimas pasirinkti aukščiausias dvasines vertybes ir jomis vadovautis gyvenime. Anot M. Schelerio (1954), yra svarbu „žadinti žmonių gebėjimą suvokti ir pažinti tokius reiškinius, apie kuriuos nieko aiškaus negalima pasakyti žodžiais, meno simboliais, juo labiau, mokslo kalba, kurie gali atsiskleisti tik intuityviai“ (Kuzmickas, 2012, p. 123–124). Kitaip tariant, šis filosofas pripažino emocijų, jausmų, gebėjimo peržengti save svarbą ir laikėsi pozicijos, kad viską žmogus pasiekia savo valia. Žmogaus sąmonė vertybių nekuria – jos atsiskleidžia per asmens santykį su kitais žmonėmis ir savimi, todėl niekas kitas, tik pats žmogus, mylėdamas kitus ir gerbdamas save, intuityviai susivokdamas savyje, apmąstydamas pažįsta ir pripažįsta vertybes ir jomis grindžia savo gyvenimą (Scheler, 1954). Apibendrinant verta išskirti tai, kad fenomenologai, išryškindami socialinių reiškinių ir žmonių santykių savitumą, akcentavo socialinių reiškinių autentiškumą ir kitoniškumą, Kitaip tariant, socialinis reiškinys yra toks, kokį jį sukuria ar patiria atskiri asmenys. Pasak fenomenologų, norint objektyviai pažinti socialinę tikrovę, nėra būtina remtis gamtos mokslams būdinga metodologija, – tikrovė gali būti pažįstama betarpiškai ir autentiškai, gilinantis į atskirus fenomenus, per transcendentinę (tiesos, gėrio, grožio) sampratą. Todėl ir dorovinių nuostatų ugdymo(si) procese turėtų būti skiriama pakankamai dėmesio žmogaus autentiškumui (asmeniškumui, atvirumui, refleksyvumui) ir orumui (pagarbai, savigarbai, tolerantiškumui), nes transcendencijos fenomenas yra itin asmeniškas ir gilus.

Analizuojant dorovinio ugdymo(si) aspektus, *personalizmas* svarbus tuo, kad skiria dėmesį žmogaus asmens individualumo, substancionalumo ir laisvo saviveiksmiškumo aptarčiai, žmonių tarpusavio santykiams ir jų oriai komunikacijai (Halder, 2002). Personalizmo atstovai (Buford, 1999; Yong, 1999; Kohak, 1999; Mounier, 1996; Arinin [Аринин], 2005; Ерштейн [Эпштейн], 2011) analizuoja žmogaus egzistencijos prasmę ir prigimtį, kuri suvokiama kaip laisva, kūrybiška, unikali ir transcendentali, kurianti humaniškus tarpusavio santykius. Asmuo žmogiškajame egzistavime ieškodamas savojo kelio siekia autentiškumo: ieškodamas atsakymų, pažindamas save, suprasdamas visuomenės aplinką, nuolat ugdomi ir kuria (Buford, 1999; Mounier, 1996). Šiame savęs kūrime slypi žmogaus nelygstamas kilnumas, „kuriuo remiasi visos žmogiškosios teisės, yra grindžiamas ne tuo, kad žmogus yra asmenybė, vadinasi išsiskleidęs savo

galiomis, bet tuo, kad jis yra asmuo, vadinasi, vienkartinis, vientisinis, visados tas pats. Asmens atžvilgiu visi žmonės yra lygūs“ (Maceina, 1981, p. 14). Personalizmo atstovai materialųjį pasaulį, vis labiau besiveržiantį į žmogaus būtį, kritikavo ir jį laikė žmogaus tapsmo, dvasinio pasaulio raidos trukdžiu. Daiktų ir mokslo gerovės pasaulyje žmogus tampa netikras, svetimas sau pačiam, todėl yra labai svarbi vidinė išmintis – svarbu tai, kad kiekvienas žmogus turi atlikti savo tiesioginių interesų ir savo paties „gyvenimo aukojimą, o tai yra itin asmeniška“ (p. 157). Anot M. Epšteino (2011), gyvenimo aukojimą reikėtų suprasti ir kaip dvasinį siekį: jis veikia tokia stipria jėga, kad gali viską gauti ir viską prarasti – tai tarsi „statymas ant amžinybės“; tik kūrybingos asmenybės gali gyventi darnoje, bet ne todėl, kad jų veikla panaši, o todėl, kad jie yra tikrieji kūrėjai. Taigi, pasak personalizmo atstovų, tikrasis žmogaus tikslas – būti doram, mylėti, sąžiningai ir ištvermingai kurti save ir pasaulį, atvirai ir oriai atsiduoti vertybėms, kurių hierarchijoje aukščiausiomis laikomos amžinosios vertybės. Svarbiausia – ugdyti save kaip asmenybę, pranokstančią save, nukreiptą į kitus, teigiančią kito dvasios laisvę kaip savo paties.

Personalistinę žmogaus teoriją – požiūrį į žmogaus būtį, į žmogų kaip asmenybę, žmogaus ir visuomenės santykį – plėtojo ir *neotomistai*. Neotomizmo idėjos šiuolaikinėje visuomenėje svarbios dėl jų požiūrio į mokslo ir tikėjimo tiesas – nuosekliai nagrinėdami žmogaus būtį ir buvimą, remiasi kosmologijos, biologijos, antropologijos mokslų įžvalgomis. Tokiu būdu neotomistai išryškina mokslo žinių, intelekto ir vertybių prasmę ugdymo(si) procese. Dvilypis neotomistų požiūris į tiesą atliepia įvairiapusį jų požiūrį į žmogų – „žmogus tobulėja dvejopai: individas – pagal materialius, asmenybė – pagal sielos ir dvasios dėsnius“ (Ratnikaitė, Uzdila, 2008, p. 41). Neotomistų teigimu, dvasinė žmogaus prigimtis yra netgi svarbesnė – ji iškelia žmogų virš kasdienybės, skatina asmens savivoką, asmenybės tapsmą – „kūne viskas susiję su dvasios dalyvavimu“ (Lobato, 2001, p. 69). Dvasia valdoma, o dvasios ir intelekto santykis atskleidžia žmogaus unikalią ypatybę – gebėjimą užtikrinti dvasinio ir materialaus pasaulio sinergiją: žmogaus siela, „dvasinės būties pagrindas“ (Lobato, 2001, p. 71), yra ypatinga, nes turi intelektą, ir žmogaus intelektas yra ypatingas, nes turi sielą (Akvinietis, 2000). Žmogui svarbus jo pasirinkimų ir apsisprendimų autentiškumas, jo kaip asmens orumas, todėl žmogus tiesą siekia pažinti remdamasis savo vidinėmis galiomis – meile ir laisve veikti, o pažindamas, ugdo dorovines nuostatas, galvoja apie prasmingą gyvenimą, tampa atsakingas ir atviras būčiai.

Verta pastebėti, kad šiuolaikinėje visuomenėje, sparčioje mokslinės pažangos ir technologinės raidos šviesoje, požiūris į žmogaus būtį nevienodas: svarbiomis laikomos tradicinės, amžinosios vertybės ir kartu pasisakoma už naujas, modernias žmogaus raiškos kryptis, novatoriškas vertybes. Besikeičiantis požiūris į gyvenimo prasmę,

žmogaus būtį ryškėjo simbolizmo, impresionizmo, ekspresionizmo, siurrealizmo, estetizmo ir kitų šakų atstovų darbuose. Tačiau kintanti žmogaus būties vaizdavimo forma nėra svarbiausia. Daug svarbiau yra tai, kad šiuolaikinėje visuomenėje vis aiškiau stebima su *modernizmu ir postmodernizmu* atėjusi visuomenės normų kaita, arba, kaip teigia mokslininkai (Gowans, 2010; Weigel, 2006 ir kt.), visuomenėje vis labiau ryškėjantis vertybių sąmyšis, plintančios moralinio reliatyvizmo idėjos.

Reliatyvus požiūris menkina ir žmogaus kaip asmens vertę – pragmatiškėjant visuomenei, neretai žmogus vertinamas ne dėl savo humaniškumo, autentiškumo, orumo, o už tam tikrus nuopelnus, matuojamus ekonominiais matais. Dėl reliatyvizmo, tradicinių visuomenės normų nuvertinimo, modernizmas ir postmodernizmas yra laikomi negatyviomis filosofijomis, tačiau vienos tiesos veikiausiai nėra (Wong, 1984): kiekvienas žmogus turėtų pabandyti mokytis iš kitų – ne universalūs suvaržymai, logika ir faktai, bet vertybiniai aspektai turėtų skatinti žmonių tarpusavio bendravimą ir bendradarbiavimą. Kiti postmodernizmo filosofijos atstovai – P. Feyerabend (1993), Lakatos et al. (1999) – pastebi, kad reiškinų suvokimą ir jų aiškinimą dažnai lemia pasirinkta paradigma – kaip ir kokius santykius asmuo kuria su kitais, priklauso nuo jo asmeninio požiūrio, nusistatymo. P. Feyerabendas (1993) kalbėdamas apie mokslą pastebi, kad jis neprogresuoja remdamasis tik vienu metodu ar jų rinkiniu, nes nėra universalių metodų, mokslas vystosi tuomet, kai peržiūri taisykles ir postulatus (keiti, netgi laužai nusistovėjusias normas). Pasak filosofo P. Feyerabendo (1993), mokslas gali sau leisti tam tikrą anarchizmą, tačiau visuomenėje (net ir pliuralistinėje) turėtų būti laikomasi tradicinių normų ir, jei reikia, galima netgi apriboti mokslo naudojimą visuomenėje, kad jis nebūtų represuojančia ideologija vietoj visuomenę išlaisvinančio judėjimo. Nors šiuolaikinėje visuomenėje tradicinės vertybės – tiesa, gėris, grožis – priskiriamos reliatyvioms, tačiau tokiuose teiginiuose galima išvelgti ir paradoksą: šiuolaikinėje visuomenėje asmens laisvas apsisprendimas, jo siekis save valdyti vis dar yra vertinamas sąžiningumo matu, o meilė ir autentiški santykiai yra laikomi vertybėmis.

R. Rorty (1999) taip pat išryškina modernios, liberalios visuomenės paradoksus – būtent liberaliojoje žmogaus teisių kultūroje radosi nemažai žiaurumo apraiškų. Minėtas filosofas, kalbėdamas apie žmogaus laisvą veikimo pasirinkimą, žmonių tarpusavio santykius pastebi, kad neretai yra ignoruojamas orumas: „Žmonės, pažindami vieni kitus, nėra linkę galvoti apie kitus, besiskiriančius nuo jų kaip kvazižmones. Tokia manipuliacija tik išplečia rūšiavimą naudojant terminus *mūsų rūšies žmonės*, arba *žmonės, kaip mes*“ (p. 86). Nors R. Rorty (1999) kritikuoja modernios liberaliosios visuomenės paradoksus, tačiau taip pat teigia, kad liberalios bendruomenės įvairovė palengvina visuomenės atvirumą ir per dialogą grįžimą prie tradicinių dorovinių

normų. J.-F. Lyotardo (1984, 1993, 1996) manymu, kad ir kaip keistūsi šiuolaikinė žmonija, ji turi savisaugos, išlikimo instinktą – visuomet ieško sąsajų tarp priešybių, stengiasi rasti tarpinį variantą ir nesivadovauti vienu pojūčiu, tarp matymo ir mąstymo įterpia kalbą. Todėl, pasak šio filosofo, vertėtų dažniau formuluoti klausimus ir nebijoti pripažinti savo nežinojimo: „šiuolaikinėje visuomenėje ir kultūroje – t. y. postindustrinėje visuomenėje ir postmodernioje kultūroje – žinojimo legitimacijos problema formuluojama kitaip. Dabar pamatiniu pasakojimu nebesititikima – nesvarbu, kokių būdu pasireiškia jo vienijančios tendencijos“ (Lyotard, 1993, p. 93). Taigi, nors šiuolaikinis žmogus „pradedą ne nuo tikėjimo tiesų, bet nuo moralinio reliatyvizmo (Jokūbaitis, 2003, p. 167), vienokia ar kitokia forma jis ieško *tiesos*. Modernioje visuomenėje teisingumas pasireiškia tolerancija skirtingumams, kito supratimo sudėtingumui, supaprastinimų, apibendrinimų vengimu; šiuolaikinio pasaulio situacija yra tokia daugialypė, kad reikia bendrų pastangų ir kolektyvinės atsakomybės, kuri įmanoma tik tuomet, jei veikia priklausymo vieningai visumai – žmonijai – sąmonė, jei yra pagarba ir vienybė – „mes“ (Čukin [Чукин], 2000). Taigi modernizmo ir postmodernizmo atstovai neginčija nuo Antikos laikų gyvuojančių amžinųjų vertybių – jie tik iš naujo iškelia ir savaip jas interpretuoja. Todėl įvairių kryptių „filosofinės doktrinos – šiandienos hodegetikos ir auklėjimo praktikos šaltinis“ (Ratnikaitė, Uzdila, 2008, p. 46).

Aptartas filosofijos kryptis vienija dėmesys dorovinėms vertybėms, kurios realizuojasi laisvais, sąmoningais žmonių poelgiais, reiškiasi per sąžinę, atsakomybės jausmą, kaltės suvokimą (Hartman, 1989), yra svarbios žmogaus dorovei, jo dvasinei brandai: kiek dvasia yra *betarpiška tiesa*, ji – individas, kuris yra pasaulis. Ji privalo pereiti prie sąmonės, suvokiančios tai, kas ji yra betarpiška, ir pereiti į gražųjį dorovinį gyvenimą (Hegel, 1997). Tačiau žmogui savęs pažinimas yra ne tik dora iš vidaus. Dorovinių nuostatų ugdymas(is) vyksta žvelgiant į kitus – iš prigimties žmogus yra socialus, jo gyvenimas susijęs su kitais: „vienas būdamas jis negalėtų savęs realizuoti. <...> visuomenė reikalinga ne tik sudvasintam kūnui, bet ir dvasinei prigimčiai, kuri atvira komunikacijai. Žmogus išgyvena tikrai bendraudamas“ (Lobato, 2001, p. 143). Per sąveiką (Vabalas-Gudaitis, 1983, Birgelytė, 2005) su kitais žmonėmis jis pažįsta pasaulį ir pats save, ugdo nuostatas, stiprina dvasines galias – kiek turi valios, noro, kaip supranta save ir supantį pasaulį. Bet kurio gyvenamojo laikotarpio ar filosofinės krypties atstovų darbuose galima išvystyti, M. Buberio (2001) žodžiais tariant, tarpžmogiškumo srities problemą – buvimo („gyvenimas iš esmės“) ir atrodymo („gyvenimas iš įvaizdžio“) dvilypumą: „žmonės primygtinai rūpinasi tuo, kokį jie įspūdį daro kitiems“ (p. 172), tačiau „perskyra pirmiausia galioja tarpžmogiškumo srityje, t. y. žmonių tarpusavio santykiuose“ (ten pat), kurie grindžiami gėrio siekimu,

t. y. žmogaus prigimtinio gebėjimu pažinti ir atskirti esminius dalykus, juos vystyti ir plėtoti siekiant moralinio (dorovinio) tobulumo (Solovjov [Соловьев], 1996). Aukščiausias žmogui pasiekiamas gėris – sielos veikla jai būdingos geriausios ir tobuliausios dorybės prasme (Aristotelis, 1990). Todėl būtina patyrinti ir suprasti, kaip į žmogų ir jo dorovinių nuostatų ugdymą(si) žvelgia psichologijos atstovai.

Apibendrinant verta pastebėti, kad skirtingos filosofinės krypties atstovams būdinga savita asmens individualumo, jo dorovinio ugdymo(si) ir bendroji žmogaus gyvenimo prasmės samprata. Pabrėžiama žmogaus būtis, jos prasmė, atkreipiamas dėmesys į individualius asmens poreikius, būtinybę save pažinti, suvokti, tapti asmeniu. Tapimas asmeniu remiamas vertybėmis. Todėl visų filosofinių krypčių atstovai skiria dėmesio ir bendrai vertybių klasifikacijai, ir esminių žmogaus būties vertybių (tiesos, gėrio, grožio) aptarčiai. Žmogus, būdamas kūno, proto ir dvasios vienis, turi užtikrinti atsakingą savo elgesio pusiausvyrą ir harmoniją, santykių su kitais žmonėmis savitumą ir orumą, socialinių reiškinių autentiškumą.

1.1.3. Psichologinės dorovinių nuostatų priegigos

Iš mokslinės literatūros analizės matyti, kad dorovinė nuostata tyrinėjimo objektu psichologų pasirenkama nedažnai, dar rečiau žvelgiama į žmogaus dvasinę sritį. Pasak W. Wundto (2004), žmogaus dvasingumas „į psichologijos uždavinių ratą pateko tik naujaisiais laikais. Anksčiau tokios rūšies problemos arba priklausė kai kuriems atskiriems dvasios mokslams (kalbotyrai, istorijai, teisei), arba <...> metafizikai“ (p. 357). Ir kiti mokslininkai pripažįsta (George et al., 2000; Zohar, Marshall, 2006), kad psichologijos darbų, giliai analizuojančių dorovinius žmogaus tapsmo aspektus, nėra daug. Taip pat žinoma, kad atsigręždamas į dvasingumą, psichologijos mokslas susiduria ir su terminijos problema (Wundt, 2004). Mokslinėje literatūroje (lietuvių kalba) gana dažnai aptinkamos sinonimiškai vartojamos dorovės ir moralės kategorijos. Ieškant šių definicijų apibrėžčių mokslinėje literatūroje matyti, kad jos yra persipynusios: dorove laikoma žmonių pažiūrų bei įsitikinimų ir kartu praktinių santykių sritis (Žemaitis, 1983, Aramavičiūtė, 2005a), moralė apibrėžiama kaip socialinio sukurtų taisyklių visuma ir jų laikymasis (Piaget, 1952). Taigi, kaip pastebi A. Noreikaitė (2015), „filosofų mėginimai rasti vieną teisingą moralės apibrėžimą, lygiai kaip psichologų mėginimai tiksliai apibrėžti moralės sritį, nesėkmingi“ (p. 197). Apžvelgus, kokias vertybes ir jų apraiškas autoriai, kalbėdami apie dorovę ir moralę, išskiria, matyti, kad dažniausiai remiamasi panašiomis kategorijomis. Įvairūs žodynai (sinonimų, žodžių aiškinimo ir kiti) taip pat nenubrėžia aiškių takoskyrų. Tiek

dorovė, tiek moralė apibrėžiama kaip sąmonės forma, atspindinti visuomenės ar jos grupių keliamus reikalavimus žmonių santykiams su aplinka, kitais žmonėmis ir savimi (Jovaiša, 2007); individualaus ir visuomeninio gyvenimo laikysena, visuotinai galiojantys reikalavimai, kurių pažeidimas vertinamas kaip nedoras elgesys (Halder, 2002). Visa tai leidžia teigti, kad minėtos kategorijos yra itin sąryšingos. Tačiau jei vis dėlto bandytume jas atskirti, galima būtų teigti, kad *moralumas* labiau sietinas su racionalumu – asmuo tiesiog laikosi nustatytų normų, jų nepažeidžia (pasirinktomis vertybėmis vadovaujamas racionaliai), *dorumas* – su iracionalumu, asmens gebėjimu valingai ir intuityviai save valdyti empatiškai teikiant prioritetą kito žmogaus gerovei – savo ego pajungti aukštesniam tikslui (Covey, 2007).

Verta atkreipti dėmesį ir į dar vienos kategorijos – sielos – vartoseną. Kalbėdami apie asmens dvasingumą psichologai vartoja *sielos* (gr. *psyche*) sąvoką. Žmogus traktuojamas kaip dviejų substancijų – kūno ir psichikos / sielos (sąmonės bei pasąmonės elementų) – vienis. Tačiau psichika / siela kaip psichologijos mokslo objektas yra sudėtinga, kompleksiška ir menkai apčiuopiama. Šios kategorijos apibrėžtyje turi susilieti filosofijos ir psichologijos mokslų įžvalgos, greta jų jungtis teologija, fizika, biologija. Tokia mokslų sinergetika, leidžia objektyviau interpretuoti sudėtingas, nelineines sąryšių sistemas. Atskirų mokslų įžvalgose naudojama tiksli kalba (sąvokos) ne visada aprėpia visą įvairovę, kuri gali glūdėti „net menkiausioje tiriamo pasaulio dalelėje arba reiškinyje“ (Kanišauskas, 2008, p. 273). Gali būti, kad būtent todėl psichologinėje literatūroje (kaip atskiro mokslo) žmogaus dorovės funkcionavimą nusakantys terminai ne visuomet aiškiai atskiriami ir apibrėžiami. Mokslininkai dažniausiai „nenurodo, kuo jie skiriasi. Kai kurie terminai iš dalies sutampa, neaiškus jų tarpusavio ryšys“ (Šalaj, 2011).

Siekiant apibrėžti žmogaus sielos aspektus, psichologijoje eita gamtos mokslo pramintu taku: *sielos* sąvoka „pirmiausiai kildinta ne iš empirinio aiškinimo poreikių, o iš fantazijos kupino siekimo konstruoti visuotinį pasaulio sąryšį. <...> psichologijoje mitologinė metafizinė sielos sąvoka išliko iki pat naujaisiu laikų, o iš dalies vyrauja dar ir dabar“ (Wundt, 2004, p. 361). W. Huittas (2000, 2004) taip pat pastebi, kad žmogaus santykių su savimi ir išoriniu pasauliu, jo vidinio pasaulio psichologijos teorija nėra gerai išplėtotą, tačiau labai svarbi siekiant užtikrinti žmogaus ir visuomenės vystymąsi. A. H. Maslow (2006) teigia, kad „žmogaus gyvenimo niekada neperprasime, kol neatsižvelgsime į aukščiausius jo siekius“ (p. 13), tinkamai nevertinsime jo saviraiškos, saviaktualizacijos siekio, remiamo būties vertybėmis.

Daugelis autorių (Frankl, 2008, 2010, 2013; Yalom, 2002 ir kt.) pažymi, kad žmogui būdinga yra ne tik buities, bet ir būties dimensija – žmogui rūpi ne tik kasdienybė, bet ir egzistenciniai klausimai. Pasak H. B. Danesho (1994), negilus mokslininkų

požiūris į asmenybės vystymąsi (ypač psichologijoje ir psichiatrijoje eliminuojant transcendentalumą) gali inspiruoti moralinį ir etinį visuomenės žlugimą: meilė ir pasitikėjimas yra esminės sąlygos, be kurių dominuos pyktis ir blogis. Žmogus yra bendra vienybė, integralus materialusis ir dvasinis kūnas, todėl žmogaus prigimtis turi būti suvokiama kaip integruota tikrovė.

Psichologai, kaip ir filosofai, į žmogaus *sielos tobulėjimą* žvelgia per vertybių prizmę – vertybės, kuriomis vadovaujasi asmuo, turi įtakos jo asmenybės vystymuisi, santykiams su kitais asmenimis. Per santykį su kitu žmogumi pažįstamas ir reiškiasi gėris: susidarius tam tikrai situacijai, atsiranda kryptingos veiklos impulsas – nuostata. Pasak D. Uznadzės ([Узнадзе] 2001), asmens *nuostatos* yra visuminė, dinaminė būseną, išreiškianti žmogaus pasirengimą aktyviai veikti ir siekti savo ir kitų žmonių poreikių tenkinimo: „žmogus, skirtingai nei gyvūnai, gyvena ir veikia ne vien dėl savęs, bet ir dėl kitų žmonių“ (p. 187). Per santykį su kitu žmogumi pažįstamas savašis Aš, suvokiama žmogaus būtis. Tačiau, apibendrinus mokslininkų išvalgas, tenka pripažinti, kad ir psichologijos klasikai, ir šiuolaikiniai autoriai į žmogaus gyvenimo prasmės paieškas žvelgia nevienodai. Išskirtini tradicinių – socialinės, egzistencinės, humanistinės – kryptių ir šiuolaikinės pozityviosios psichologijos atstovų darbai, tyrinėjantys žmogaus dorovės funkcionavimą ar žvelgiantys giliau – į dvasios sritį.

Socialinės psichologijos atstovai (Allport, 1998; Legkauskas, 2008, 2013; Lewin, 1946; Lipitt, 1939; Myers, 2008; Uznadzė [Узнадзе], 1961, 2001 ir kt.) dažniausiai analizuoja žmogaus elgseną, santykius ir bendradarbiavimą su kitais, kaip žmonės mąsto, jaučiasi, elgiasi ir veikia vienas kitą. Nors šios srities psichologai žmogaus elgsenos analizei turi skirtingas prieigas (per išankstinius nusistatymus, stereotipus, priskiriamus „vaidmenis“, lūkesčius (G. Allport), įsitikinimų / nuostatų sampratą (C. Hovland, R. Lipitt, D. Uznadzė ir kt.)), tačiau juos vienija pasirenkamas tyrimo objektas – *nuostatos fenomenas*. Anot socialinės psichologijos tyrinėtojų, žmonių elgesys priklauso nuo to, *kaip jie suvokia situaciją*, o ne nuo to, kokia ji, – žmogus, būdamas sociali būtybė, gali formuoti savo nuostatas, įsitikinimus ir tokiu būdu valdyti savo elgesį (Lippitt, 1939; Uznadzė [Узнадзе], 2001) – „aktyvus dalyvavimas socialinėje sąveikoje, atidumas žmonėms, jautrumas jų problemoms, pagalbos teikimas lemia jo pozityvų psichologinį ir socialinį prisitaikymą“ (Samošonok et al., 2010, p. 19). Taigi žmogaus dorovės funkcionavimą lemia ir išoriniai, ir vidiniai veiksniai. Viena vertus, žmogus tobulėja save pažindamas per kitus: „nebūtų jokio „aš“, jeigu nebūtų „kito“, kurio atžvilgiu tą „aš“ būtų galima apibrėžti“ (Legkauskas, 2008, p. 13). Kita vertus, žmogaus asmeninės patirtys, išgyvenimai, vidinė motyvacija (poreikiai, norai, lūkesčiai) gali daryti dar didesnę įtaką jo nuostatoms.

Egzistencinė psichologija žmogaus buvimą pasaulyje analizuoja keliais matmenimis: fiziniu, socialiniu, psichiniu ir dvasiniu (Deurzen, 2002; Frankl, 2008, 2010, 2013; Kočiūnas, 1995, 2009; May, 2010; Spinelli, 2007; Šalaj, 2011 ir kt.). Kiekviename iš jų žmogus susiformuoja svarbiausias vertybines nuostatas. Žmogaus egzistencijai būtina *meilė ir valia* – tai skatina žmogų siekti naujų tikslų, keisti nuostatas. Egzistencinės psichologijos atstovai dažnai kalba ir apie žmogaus *autentiškumą* („buvimą savyje“), jo jausmų potyrius, *laisvę* apsispręsti, gebėjimą vertinti ir analizuoti, pažvelgti *į save iš šalies*, tačiau kartu pripažįsta, kad žmogaus kaip asmenybės pažinimas yra ribotas ir sudėtingas: „ne tik per fiziologiją nepriartėjame prie asmenybės, to nepavyksta ir per psichologiją – bent jau tais atvejais, kai ši pasiduoda psychologizmui“ (Frankl, 2008, p. 339), „dvasia nėra išmatuojama“, „asmenybės, asmeninės dvasios, dvasinės egzistencijos žmogus perduoti negali“ (ten pat, p. 336). Todėl net tos pačios mokslo šakos psichologai renkasi skirtingus kelius ir nevienodai žvelgia į dvasios sritį. Anot R. May (2010), sprendžiant žmogaus gyvenimo vertybių ir prasmės problemas ypač reikšminga *valia* („jei turite „norų“, bet neturite „valios“, jūs turite nevaldomą, nelaisvą, infantilišką žmogų, kuris, kaip kūdikiu likęs suaugusysis, gali tapti robotu“ (p. 266)) ir *meilė*, kuri šiais laikais vis labiau praranda savo „dvasiškąjį pakylėjimą“, ir *atsakomybė* („sprendimas ir atsakomybė yra išskirtinės sąmonės formos žmoguje, judančiame savirealizacijos, integracijos, brandos link“ (p. 328)).

Kitų autorių manymu, yra svarbi ne tik žmogaus „vidinė būtis“ (unikali žmogaus asmenybė), bet ir buvimas su kitais žmonėmis, supanti išorinė aplinka: žmogus yra būtis, vientisas ir sudėtingas biologinis-sociologinis-psichologinis dvasinis organizmas, egzistuojantis neatsiejamai nuo įvairių gyvenimo pasaulio kontekstų ir realybės (Van Deurzen, 2002). Žmogus gyvena tam tikroje aplinkoje, kuri jį veikia, todėl žmogus turi „formuotis požiūrius“, nes neatitikimas tarp būties kaip visuomenės proceso ir būties kaip susikuriamo pasaulėvaizdžio yra neišvengiamas (Spinelli, 2007). Kitokios pozicijos laikosi V. Franklis (2008): gyvenimo įprasminimui vien valios nepakanka, tam reikia tikslo, dvasinių vertybių, tikėjimo – „kai kurie mūsų draugai elgėsi kaip gyvuliai, o kiti buvo tarsi šventieji. Žmogus turi savyje abi galimybes; kuri skleisis, priklauso nuo jo sprendimų, o ne nuo sąlygų“ (Frankl, 2008, p. 141). Be to, V. Franklis (2013, 2010) svarbia laiko transcendenciją (tikintiesiems Dievą – tai tikėjimas, netikintiesiems – gebėjimas peržengti save – gyvenimo pilnatvės atkūrimas ir plėtojimas, žmogiškosios esmės atradimas), o jo sukurtas logoterapijos metodas – kaip pagalba žmonėms, kenčiantiems beprasmybę, nes religija žmogui savaime suteikia „dvasinį inkarą“ (vidinę ramybę, prasmės pajautimą).

Humanistinės krypties tyrinėtojų (Allport, 1998; Gučas, 1990; Maslow, 2011, 2006; Rogers, 2008) idėjos persipina su socialinės ir egzistencinės psichologijos atstovų įžval-

gomis (neatsitiktinai kai kurie autoriai (pavyzdžiui, R. May, V. Franklis, G. Allportas ir kt.) yra laikomi kelių krypčių atstovais). Humanistinės krypties autoriai iškelia asmenybės subjektyvumo, jo santykių su kitais, emocinių išgyvenimų, jausmų vertę ir į žmogų žvelgia per savitą jo raidą: asmenybę formuoja tik jai vienai būdingas pasaulio suvokimas, asmenybė pati yra aktyvi, planuojanti ir kurianti, įsivertinanti ir atsakanti už savo veiksmus (Gučas, 1990; Rogers, 2005).

Pasak C. R. Rogerso (2005), žmogus savyje turi ieškoti gyvenimo *prasmės, laisvai* vystyti savo asmenybę, būti atviras visoms patirtims – žmogus turi įgimtą *gėrio ir blogio* suvokimą: „jis panaudoja laisvę tam, kad taptų savimi. Jis pradeda nusimesti apgaulingas uždangas arba kaukes, atsisako vaidmenų, su kuriais pasitikdavo gyvenimą. Atrodo, jis stengiasi atrasti savyje tai, kas esminga ir tikra“ (p. 106). Be to, kiekvienas žmogus yra neskaidoma visuma, negalima asmenybės analizuoti dalimis – bus prarasta jo esmė. A. Gučas (1990) pastebi, kad asmenybės („pažiūrų“) formavimuisi yra svarbios ne tik žinios, bet ir vertybės, emociniai išgyvenimai: „pažiūros paaugliui itin vertingos ir brangios, nes susijusios su jo asmeniniu patyrimu, emocijomis, tikrovės apmąstymu ir įsigiliniu į save“ (p. 255), „moralės vystymasis susijęs su atitinkamais pažinimo, emocijų, motyvų komponentais“ (p. 263), „moraliniai poelgiai paklūsta sąžinei“ (p. 268). A. Maslow (2011) darbai svarbūs dėl paprastos, tačiau originalios teorijos apie žmogaus motyvaciją (poreikių hierarchiją), o ypač dėl svarbiausio ir aukščiausio – *savęs realizavimo* – poreikio išskyrimo: „žmonijos prigimtis aukštesnė ir tai yra jos esmės dalis“ (p. 9), todėl žmonijai svarbiausios – būties vertybės. Kaip teigia G. Allportas (1998), „žmogaus gyvenimas – tai ne rūšiai būdingo modelio pakartojimas. <...> dėl šios priežasties turėtume labai atsargiai mūsų tyrimo objektui taikyti gamtos ir biologijos mokslų prielaidas, metodus ir sąvokas“ (p. 32–33). Verta pastebėti, kad nors mokslinėje literatūroje dažniausiai yra aptariamas Penkių pakopų žmogaus poreikių hierarchijos modelis, tačiau A. Maslow (1970) yra paskelbęs ir Aštuonių pakopų modelį, kuris apima pažinimo, estetinius ir dorovinius-transcendencijos poreikius.

Psichologijos klasikai pabrėžia, kad žmonijai svarbu reflektuoti savo tapsmo, patirties veiksmus – kritiškai juos vertinti ir siekti tiesos. Galbūt todėl šiuolaikinėje psichologijos (o ir kitų mokslo sričių) publikacijose randasi naujos moralinius aspektus žyminčios sąvokos („dvasinė išmintis“, „dvasinis intelektas“), kurios traktuojamos kaip žmogaus gebėjimas atskirti gėrį nuo blogio, siekti gerumo, tiesos ir grožio analogas (Barnett et al., 2005; Emmons, 2000; MacDonald, Holland, 2003; Nelson, 2010; Zohar, Marshall, 2006; West, 2000, 2004; Wolman, 2001 ir kt.). Pasak D. Zohar ir I. Marshallo (2006), „dvasinis intelektas“ yra „ta išmintis, kurios padedami mes atrandame giliausią prasmę, vertybes, tikslus ir aukščiausias motyvacijas“

(p. 16); *dvasiškai intelektualūs žmonės rūpinasi kitais*, geba užjausti, mokytis iš savo nesėkmių, yra lankstūs. M. Hosseini ir kt. (2010) teigia, kad dvasinis intelektas yra individo asmeninių savybių, įvairių neurologinių procesų, specialių pažinimo galimybių ir dvasinių savybių „mišinys“, kuris padeda žmogui „nerti į gilesnius, jam dar nepažintus savo paties potencialo sluoksnius“ (p. 429), gyventi gilesnį ir prasmingesnį gyvenimą. Pasak R. Wolmano (2001), dvasinis intelektas – tai žmogaus gebėjimas *užduoti klausimus apie gyvenimo prasmę* ir kartu patirti vientisą ryšį tarp kiekvieno iš mūsų ir pasaulio, kuriame gyvename; tai savęs pažinimas, leidžiantis sustiprinti ryšius, pagerinti bendravimą ir galiausiai gyventi aktyviau.

Mokslininkai atkreipia dėmesį į tai, kad yra aktualu ne tik analizuoti atskirus asmenybės raidos aspektus, kognityvinės ir moralinės raidos sąsajas, bet ir gilintis į žmogų supančios aplinkos veiksmus, žmogaus patiriamus išgyvenimus ir jų įtaką asmenybės dorovinei brandai (Krebs, Denton, 2005; Campbell, Christopher, 1996; Jaffee, Hyde, 2000). Tinkamas dėmesys dorovinėms vertybėms ir nuostatomis gerina gyvenimo kokybę ir todėl, prasidėjus trečiajam tūkstantmečiui, tokios sąvokos kaip „dvasinė sveikata“, „dvasinė gerovė“, „dvasinis intelektas“, „dvasinės psichologijos paradigma“ įtraukiamos ir į akademinės psichologinės literatūros sąrašus (Grof, Grof, 1992; McMullen, 2003; Vaughan, 2002; Zohar, Marshall, 2006), į mokslo erdvę ateina naujos psichologijos kryptys, nagrinėjančios sąmonę ir transcendentinius žmogaus potyrius, jų prigimtį, priežastis, formas, pasekmes (pavyzdžiui, transpersonalinė psichologija (Grof, 1985)). Tačiau naujųjų krypčių atstovų darbai, dėl per menkai naudojamų ir pritaikomų empirinių tyrimų, akademinėje visuomenėje vertinamos „įtariai“, kartais tai laikoma tik dar viena religijos atšaka. Tačiau šiuolaikiniai autoriai žmogaus būties problemas analizuoja ne tik ieškodami naujų priegijų – jiems svarbūs ir psichologijos klasikų darbai.

Įvairių sričių psichologijos atstovai gana dažnai remiasi S. Froido, J. Piaget, A. Maslow, L. Kohlbergo idėjomis, kurios panaudojamos kaip tyrimo metodikos konstruktas arba bandoma žymių psichologų išvadas iš naujo įvertinti šiandieninės visuomenės sąlygomis. Kaip rašo W. Wundtas (2004), „žmogaus vystymasis <...> yra toks, kad individas savo dvasine aplinka sudaro vieną visumą, kuri yra orientuota ir į fizinių gyvenimo reikmių tenkinimą, ir į įvairius dvasinius tikslus, ir šie tikslai gali įvairiai keistis“ (p. 340). Kaip yra pastebėjęs L. Kohlbergas (1973), žmogaus moralinis vystymasis yra nuolatinis vyksmas, o apie pasiektą dorovinės brandos lygmenį galima spręsti iš jo samprotavimų. Kiti mokslininkai (Tay, Diener, 2011; Zohar, Marshall, 2006 ir kt.), išryškindami asmens dorovinio vystymosi sudėtingumą, asmens dorovinių nuostatų kaitą veikiančius įvairius objektyvius (visuomenės raidos, socialinio, ekonominio, kultūrinio gyvenimo veiksniai) ir subjektyvius (žmogaus laisvė rinktis

ir apsispręsti) faktorius, prie jų periodiškai sugrįžta. Žmogaus poreikių hierarchijos piramidė – tai vienas iliustruojančių pavyzdžių.

Šiuolaikiniai mokslininkai yra bandę iš naujo aktualizuoti Maslow teoriją: L. Tay ir E. Dieneris (2011), pasitelkę 123 pasaulio šalių respondentus, 2005–2010 metais analizavo šešis klausimus pagal Maslow modelį ir taip pat tyrinėjo respondentų gerovės vertinimą per tris atskiras priemones – asmens požiūrį į savo gyvenimą kaip visumą, teigiamus jausmus (džiaugsmas, malonumas) ir neigiamus jausmus (liūdesys, pyktis). L. Tay ir E. Dienerio (2011) tyrimas atskleidė, kad nepriklausomai nuo kultūrinių skirtumų žmogus visuomet siekia savirealizacijos, tačiau minėtų mokslininkų tyrimo metu nebuvo patvirtinta griežta poreikių hierarchijos struktūra. Kitaip tariant, šiuo tyrimu buvo atskleista, kad šiuolaikinis žmogus ir būdamas alkanas, gali galvoti apie kitus žmones, gali būti laimingas su savo draugais ir jausdamas fizinį diskomfortą – geba siekti dvasinio pasitenkinimo, ignoruodamas fizinius poreikius.

Pasak D. Zohar ir I. Marshallo (2006), mūsų visuomenėje, kuomet maistas ir kiti fiziologiniai poreikiai jau yra nesunkiai prieinami ir realizuojami, Maslow poreikių piramidę galima apversti: „žmonės visų pirma yra prasmės ir vertybių (t. y. savirealizacijos) siekiančios būtybės“ (p. 34). Minėti autoriai pastebi, kad žmonijos istorijoje nuolat vyko dvasinės išminties transformacijos procesas. Jame svarbus vaidmuo teko „sielos išminčiai“ – dorovinėms vertybėms, kurios skatino žmones pačius elgtis teisingai ir to tikėtis iš kitų, pasiekti savo „esybės šerdį ir galimybių gelmes“ (p. 99). D. Zohar ir I. Marshallas (2006) pažymi, kad „dvasinė išmintis atrasta neseniai, todėl atlikta dar labai nedaug klinikinių tyrimų, kokios žmogaus savybės galėtų būti su ja susijusios“ (p. 115), ir siūlo dvylika dvasinės išminties bruožų: *savęs pažinimas, spontaniškumas, vadovavimasis vizija ir vertybėmis, holizmas, užuojauta, įvairovės vertinimas, vidinė nepriklausomybė, poreikis analizuoti „kodėl?“, sugebėjimas pažvelgti iš tolesnės perspektyvos, pozityvus požiūris į nepalankią padėtį, kuklumas, pašaukimas*. Dalis išvardytų bruožų – savęs pažinimas, užuojauta, refleksija ir vertinimas, pozityvumas – vienareikšmiškai apima dorovinių nuostatų aspektus.

Mokslinėje literatūroje galima rasti ir L. Kohlbergo (1987, 1973) pasiūlytos moralinės raidos sistemos (šešių moralinės raidos lygmenų) kritinių išvalgų (Krebs, Denton, 2005). Matyti, kad moralinės raidos ir kognityviojo vystymosi teorijos (pasiremiant į J. Piaget, L. Kohlbergo tyrinėjimais) dažnai tampa pagrindu kuriant naujus žmogaus raidos modelius. Vienas iš tokių pavyzdžių – Fowlerio (1981) dvasingumo (tikėjimo) schema-teorija apie prasmingą dvasingumo mokymąsi skirtingais amžiaus tarpsniais (Huitt, Robbins, 2003). W. Huittas ir L. Robbinsas (2003), aptardami Fowlerio dvasingumo modelį, pabrėžia, kad dvasiškai žmonės vystosi skirtingu ritmu, todėl yra svarbus kiekvieno vaiko pažangos stebėjimas ir ar ugdytojai kelia klausimą ir

analizuoja, „kaip / kokią pažangą mokiniai daro dvasinėje srityje“ (p. 12). Visų pirma, yra būtina suprasti skirtumą tarp „vertinimo“ ir „matavimo“, antra – įsitikinti, ar vertindami dvasingumą (dorovinį augimą), apžvelgiame visą diapazoną – asmens žinias, požiūrius ir elgseną (įgūdžius), trečia – būtina atsižvelgti į kontekstą, nes visi žmonės tobulėja skirtingu greičiu, veikiami skirtingų sąlygų ir veiksmų, vadovaujasi skirtingomis normomis (Huitt, Robbins, 2003).

R. N. Wolmano (2001) tyrinėjimai – dar vienas reikšmingas žingsnis psichologijoje ir paskata daugiau reikšmės teikti dorovinių nuostatų arba, kaip autorius sako, žmogaus dvasinio intelekto tyrinėjimams. R. N. Wolmanas pasiūlė testą „psichomatrą“ (angl. *Psycho-Matrix*), kuris, jo manymu, gali labai gerai įvertinti žmogaus dvasinę brandą. Mokslininko siūlomu testu yra vertinamos septynios dimensijos: tikėjimas, dieviškumas (angl. *Divinity*), atidumas ir refleksija, prasmingas proto ir kūno galių valdymas (angl. *Mindfulness*), intelektualumas ir išmintis, prasmingas ir dvasingas pasaulio pažinimas įvairiais būdais ir skirtingus šaltinius (angl. *intellectuality*), humaniški santykiai ir dvasingumas bendraujant ir veikiant su atskirais žmonėmis ar jų grupėmis bet koku tikslu – siekiant mylėti ar politikuoti (angl. *Community*), dvasiniai jausmai ir iracionalus pasaulio suvokimas (angl. *Extrasensory Perception*), šeimoje patirtos vertybės ir tradicijos – vaikystės dvasingumas (angl. *Childhood Spirituality*), dvasinės prasmės atradimas liūdnose patirtyse ir jausmuose (angl. *Trauma*). Pasak autoriaus, šiuo testu yra siekiama pažinti žmogų gilinantis į jo proto ir dvasios ištakas.

Analizuojant psichologinę literatūrą pastebėta, kad teoriniams ir empiriniams mokslininkų darbams didelės įtakos turi įvairūs šiuolaikiniai mokslai (medicina, filosofija, informacinės technologijos). Kita vertus, šiuolaikinėje visuomenėje pakito psichologijai keliami tikslai. Jei prieš Antrąjį pasaulinį karą psichologija turėjo veikti trimis aiškiais kryptimis – gydyti psichikos ligas; stiprinti, siekdama asmens gyvenimą padaryti dar produktyvesnį; aktualinti talentų atradimo bei skatinimo potencialą (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000), tai dabar laikomasi pozicijos, kad dėmesys patologijos ir sutrikimų korekcijai nėra toks reikšmingas kaip manyta, reikšmingesnis yra dėmesys asmenybėje slypinčioms ypatingoms jėgoms (vilčiai, tikėjimui, išminčiai, valiai ir kt.), laikytinoms stipriais asmenybės vystymosi veiksniais (Magnusson, Bergman, 1997; Mahoney, Bergman, 2002). Todėl psichologijoje randasi gana daug srovių (krypčių), šiuolaikiškai analizuojančių psichologinį asmenybės vystymąsi. Pavyzdžiui, viena jų – pozityvioji psichologija, kurioje dvasingumas traktuojamas kaip siekimas surasti tai, kas išsiskiria iš įprastinių dalykų ir yra vertas didelės pagarbos. Pasak pozityviosios psichologijos atstovų (Snyder, Lopez, 2006; Csikszentmihalyi, 2000 ir kt.), žmonės, praktikuojantys dvasingumą, paprastai yra geresnės sveikatos, rečiau turi įvairių problemų arba geriau susitvarko su patiriamomis problemomis. Lietuvos psichologai

taip pat pastebi, kad asmens savęs vertinimas, ekstraversija, atvirumas naujai patirčiai, sutarimas su kitais, sąžiningumas turi įtakos asmens gerovei (Šilinskas, Žukauskienė, 2004), tačiau vertinant paaugliams naudojamų psichoedukacinių programų / modelių efektyvumą pastebima, kad yra reikalingi detalesni tyrimai (Kriščiūnaitė, Kern, 2014).

Taigi psichologija gali „sėkmingai tyrinėti sąmonės turinį, apibūdinti jos funkcijas ir joms atlikti būtinas savybes bei nurodyti sąmonės egzistavimo sąlygas – gali pasakyti, kas patiriama, kaip patiriama, kokiu tikslu patiriama ir kokios būtinos patyrimo sąlygos. Tačiau psichologija ne daug ką gali pasakyti apie tai, kas patiria“ (Legkauskas, 2010, p. 59). Kitaip tariant, kol kas žmogus pažinus iš dalies – galima stebėti žmogų (jo elgseną, kalbėseną), tačiau žmogaus vidus pažinus gali būti tik tiek, kiek jis pats leidžia save pažinti. Asmenybės tapsmo procesą valdo pats žmogus – savo valia, laisve ir atsakomybe rinktis, autentiškumu, sąžiningumu, sau ir kitam žmogui užduodamais klausimais apie gyvenimo prasmę, siekia pažinti, suvokti gėrio ir blogio ribas. Tačiau žmogus negali būti vienas – jis susijęs su aplinka ir kitais žmonėmis, svarbiausias jo siekis – interpretuoti aplinką, reflektuoti ir rasti gyvenimo prasmę, savo vietą visuomenėje. Todėl, pasak G. Allporto (1998), „reikėtų skatinti žmogaus *asmenybės* formavimosi ir raidos tyrimus. Būtent šioje srityje mūsų neišmanymas ir netikrumas patys didžiausi. <...> Šiandien svarbiausia psichologijos užduotis – neprarandant laimėjimų, išplėsti psichologijos horizontus“ (p. 28). Asmenybės formavimasis svarbus ne tik psichologams. Žmogaus vystymasis yra ypač aktualus edukologams, todėl dorovines nuostatas vertėtų apžvelgti ir edukologiniu aspektu.

Taigi ir psichologų darbuose žmogaus tobulėjimo pamatu laikomos vertybės. Jos – pamatas asmens nuostatoms formuotis. Vis dėlto žmogui svarbiausios – dorovinės vertybės, apibrėžiančios esminius žmogaus būties ir santykio su kitais žmonėmis dalykus, motyvuojančios saviraiškai, skatinančios ego peržengimą. Žmonijai svarbu reflektuoti savo tapsmo, patirties veiksnius – kritiškai juos vertinti ir siekti tiesos.

Itin svarbi psichologų darbuose išryškinama holistinio asmenybės pažinimo ir vystymosi svarba – dorovinių vertybių jungimas su pažinimu (mokslo tiesa). Vaikui augant, kognityvinė, emocinė ir konatyvinė patirtis padeda jam suprasti ir perimti visuomenės normas, vertybes, t. y. doroviškai bręsti.

1.1.4. Edukaciniai dorovinių nuostatų pamatai

Kaip jau buvo minėta, dorovinės vertybės – svarbiausias pamatas, apimantis visą žmogaus veiklą. Tačiau jų ugdymas(is) neretai traktuojamas kaip savaiminis procesas – per visuomenės gyvenimo pavyzdžių suvokimą, jų vertinimą gėrio ar blogio matu, ku-

ris šiuolaikinėje visuomenėje tampa itin sudėtingas. Tam įtakos turi įvairių gyvenimo sričių susilieėjimas, nacionalinio identiteto kaita ir daugelis kitų globalizacijos veiksnių. Nors tokiaame kontekste vis mažiau aišku, kokia bus visuomenės raida ateityje, tačiau sutariama, kad svarbiausi visuomenės raidos rezultatai yra būties rezultatai. Todėl dorovinės vertybės ir šiuolaikinėje visuomenėje yra ne mažiau svarbios nei anksčiau ir jų ugdymas(is) negali būti laikomas savaiminiu procesu: „planuodami kasdienes pamokas, turime nepamiršti, kokį žmogų ugdome <...> „Kodėl aš to mokau? Kaip ši veikla padės siekti būties lygio?“ (Stoll, Fink, 1998, p. 147–148). Tikram vertybių pažinimui ir supratimui reikia laiko, ilgo apmąstymo, todėl ugdymas(is) yra puikus būdas jas atrasti – žinodamas savo vertybes, labiau gerbsi kitus ir save, turėsi sveiką gyvenimo nuostatą: „tau gerai – man gerai“ (Neale et al., 2008).

Šiuolaikiniams ugdytojams, padedantiems žmogui augti žmogumi, neretai tenka peržengti edukologijos mokslo rėmus, remtis psichologijos, filosofijos ir kitų mokslų išmintimi – „žmogaus ugdymas, kaip objektyviai egzistuojančios tikrovės pažinimo objektas, atviras kitiems mokslams ir gali būti nagrinėjamas giminingų mokslų kontekste. <...> nuolat besiplečiančios ugdymo objekto ribos, suponuoja kitų mokslų dalyvavimo būtinumą sprendžiant aktualias ugdymo problemas“ (Aramavičiūtė, Martišauskienė, 2013, p. 130). Tarpdiscipliniškumas, viena vertus, sudaro sąlygas pedagogui paveikiau naudoti įvairių mokslų išvalgas, parenkant ugdymo(si) būdus, prasmingiau padedant atsiskleisti visoms mokinio galioms. Antra vertus, skirtingų mokslų išvados reikšmingos geresniam, gilesniam žmogaus pažinimui ir ugdymo(si) tikrovę veikiančių išorinių ir vidinių veiksnių interpretavimui – skirtingi mokslai tiria atskiras dimensijas, gilinasi į specifines problemas.

Žmogaus samprata įvairi ir dinamiška. Žmogus laikomas žemėje egzistuojančių organizmų raidos aukščiausiaja pakopa (Bitinas, 2000), biosocialine būtybe (Rajeckas, 1995), kūno ir dvasios vienu (Jovaiša, 2001, 2003), tampančia būtybe – fizinio kūno, psichinės (fizinių ir dvasinių galių junginys) ir dvasinės galių darinys (Maceina, 2002), esybe, kurioje persipina fizinių, psichinių (emocinių ir intelektinių) bei dvasinių galių vienovė (Emmons, 2000; Covey, 2007; Mishra, Vashist, 2014; Wigglesworth, Change, 2002). Tiek filosofijos, edukologijos klasikai, tiek šiuolaikiniai įvairių šalių ir sričių mokslininkai pastebi, jog žmogaus prigimtis ypatinga ir analizuoti žmogaus „esybės gelmes nelengva, nes esame sudėtingos asmenybės“ (Georges, Sims, 2007, p. 77). Tačiau sutariama, kad žmogus iš kitų gyvų būtybių skiriasi visų pirma tuo, kad gali save valingai valdyti ir gyventi ieškodamas prasmės: „Nors mūsų smegenys genetiškai susijusios su tam tikrais instinktyvaus elgesio modeliais, šis ryšys nėra nepajudinamas. Sąveikaujant prigimčiai ir auklėjimui, šios be galo sudėtingos motyvacinių poreikių sistemos sudėlioja unikalų žmogaus vidinį teatrą“ (De Vries, 2007).

Aukščiausias žmogaus „vidinio teatro“ siekis – *idealumas* (gyvenimo prasmės, kilnių idėjų siekimas), *žmoniškumas* (gebėjimas suprasti ir užjausti kitą žmogų, jį mylėti), *savitvarda* (valia, būtiniausia savęs valdymo prielaida) (Tijūnelienė, Barkauskaitė, 2009). Kitų autorių (Mishra, Vashist, 2014) nuomone, svarbiausiu žmogaus siekiu įvardijami penki gebėjimai – gebėjimas peržengti materialinius, fizinius, psichinius poreikius, gebėjimas patirti ir suvokti gilesnius išgyvenimus, gebėjimas pasišvęsti kasdienybei (gėrio raiška kasdieniuose žmogaus darbuose), gebėjimas naudoti savo dvasinius išteklius sprendžiant problemas ir siekis *būti* doram. Būti doram reiškia būti savimi; dorybingumas – tai prigimtį atitinkantis asmenybės augimas (Havard, 2014). Gimdamas žmogus kaip gamtos dalis atsineša gana daug – pagrindiniai jo „prigimties elementai yra kūnas, protas, širdis ir dvasia. Visi turime ir šiuos elementus atitinkančias keturias *intelekt*o rūšis: fizinių (kūno), protinių, emocinių ir dvasinių“ (Covey, 2007, p. 52). Tačiau įgimti žmogaus pradai yra ugdomi, tobulinami – žmogui būdinga reflektuojanti sąmonė (Bitinas, 2000).

Nors kūnu rūpintis paprasčiausia (jam reikia maisto, higienos, o susirgus, pasak medikų, svarbu netrukdyti kūnui gydytis pačiam), tačiau šiuolaikiniais klinikiniais tyrimais jau yra grindžiama kūno (prigimties) ir žmogaus būties sąsaja – žmogui svarbi ir „kūno išmintis“ (Senge et al., 2008; Anderson, 2006). Proto (intelekt) ugdymui pakanka veiksmingų pratybų ir motyvacijos – „protinius gabumus galima išlavinti“ (Petty, 2006, p. 579). Sudėtingiau ugdyti(s) emocinį, o visų sunkiausia – dvasinį, kuris yra „svarbiausias iš visų intelekto rūšių“ (Covey, 2007, p. 55). Tačiau pastarasis yra svarbiausias, išskiriantis žmogų iš kitų gyvų būtybių. Pasak A. Maceinos (2002), dvasingumas svarbus tuo, kad „paliečia patį asmens branduolį ir todėl visados turi didžiausios formuojančios reikšmės“ (p. 517). Juolab kad žmogus nepaveldi nei gerumo, nei blogumo – nuo pat gimimo jis mokosi skirti gėrį nuo blogio. Tam „asmuo, Aš, turi visą arsenalą psichinių ir fizinių galių, kuriomis gali disponuoti, bet pirmiausia reikia jas pažinti, išmokti naudotis, pagaliau plėtoti bei tobulinti“ (Martišauskienė, 2014, p. 129). Augdamas ir ugdydamasis vaikas pažindinasi su jį supančių žmonių taisyklėmis, aiškinasi pačiam priimtinas elgsenos normas, perima vertybes ir formuojasi savo nuostatas. Nuostatas veikia asmens gyvenimo patirtis, susidariusios aplinkybės, asmenybės bruožai ir sutinkami ugdytojai – nuo to, ką ir kaip jie daro, galvoja, kokios jų vertybės (Fullan, 1998, 2005; Stoll, Fink, 1998). Vertybės žmogui svarbios tuo, kad jomis jis apibrėžia ribas, kaip elgtis, kokiais principais vadovautis, vertybės atspindi, kas žmonėms yra svarbu (Hill, Jones, 2008).

Dėmesys dorovinėms vertybėms kaip sudėtiniam žmogaus socialinio gyvenimo elementui laikui bėgant kinta. Ne visos protėvių vertybės šiuolaikinei kartai yra priimtinos, o ateinančios kartos gyvens naujomis kultūrinėmis, socialinėmis, eko-

nominėmis sąlygomis, veikiausiai turės savus prioritetus, todėl puoselės ir kitokias vertybes. Tačiau mokslininkai (Kinnier et al., 2000; Vasiliauskas, 2005a, 2005b, 2005c) konstatuoja, kad yra vertybių, kurios įvairiose epochose, skirtingose visuomenėse buvo ir vis dar yra laikomos svarbiomis, vienija bei sujungia žmones. Greta individualių asmens vertybių visuomet egzistuoja tradicinės, būdingos visai žmonijos kultūrai plačiąja prasme (Williams, 2002). Ir nors požiūris į vertybes įvairuoja, bet visais laikais prioritetas dorovinėms vertybėms yra ryškus, o išskirtinį šių vertybių vaidmenį lemia specifinės dorovės ypatybės, skatinančios žmogų ir pasaulį dvasiškai tobulėti (Martišauskienė, 2004). Dorovinės vertybės – viso asmenybės ugdymo(si) centras (Maceina, 2002).

Žmogų supanti aplinka turi ugdomąjį poveikį – formuoja tam tikras asmens nuostatas. Tinkama ugdymo(si) aplinka veikia mokinio mąstymą, kelia savigarbą, stiprina mokinio atsakomybę, teisingumo jausmą, išlaisvina kūrybingumą. Mokslininkai pastebi, kad ugdymo(si) procese tam tikrų vertybių pripažinimas ir jų laikymas svarbiomis, skatina atitinkamai gyventi ir veikti (Barkauskaitė, Gribniak, 2007; Petty, 2006; Lozuraitis, 1982; Vasiliauskas, 2005b), turi įtakos asmeninei ir socialinei pažangai (Martišauskienė, Aramavičiūtė, 2009). Asmens vertybiniai „pokyčiai vyksta tik *keliant klausimus* sau ir aplinkai bei savarankiškai atrandant naują pasaulio suvokimą“ (Indrašienė, Kolbergytė, 2012, p. 427).

Edukologijai svarbus mokslininkų dažnai minimas faktas, kad aplinkos veiksniai asmenybės autentiškumą gali veikti ir pozityviai, ir negatyviai. Galėdamas sąžiningai save išreikšti, žmogus įtvirtina savojo Aš pajautimą, ugdomi tvirtą tapatybės jausmą, o „autentiški žmonės elgiasi ryžtingai, autonomiškai ir renkasi, užuot paisę kitų jiems primesto elgesio“ (De Vries, 2007, p. 372). Todėl minėtas klausimas – kaip ugdomoji veikla padės siekti būties lygio? (Stoll, Fink, 1998) – edukologinėje plotmėje itin svarus. Be aplinkos veiksnių, žmogaus vystymesi reikšmingi ir vidiniai.

Žmogui svarbi savimonė. Neatsitiktinai didieji pasaulio mąstytojai skatino pažinti save. Šiuolaikiniai įvairių sričių atstovai (Georges, Sims, 2007; Juozaitis, 2012; De Vries, 2007; Starr, 2001; Vaitkevičius, 1995 ir kt.) savęs pažinimą ir saviugdą taip pat laiko svarbiu asmenybės vystymosi veiksmu. Pasak mokslininkų, „nepažįstantieji savęs, greitai susigundo lengva sėkme ir tada jiems sudėtinga tapti tuo, kuo nori būti. Sunku valdyti savo emocijas, baimes ir išvengti impulsyvių protrūkių“ (Georges, Sims, 2007, p. 81), o pažįstantys „savo tikrąjį „aš“ būna labiau susikaupę, išlaikantys pusiausvyrą, užjaučiantys, atleidūs, jautrūs, ramūs (De Vries, 2007, p. 371). Todėl „moderni edukacija turėtų remtis tokiais idealais ir vertybėmis, kurie sudaro dorovinės ir politinės kultūros pagrindą“ (Karavakou, 2008, p. 152). P. Senge ir kt. (2008) pastebi, kad žmogui pažinti save, ugdytis, išmokti būti autentiškam ypač padeda *orumas*:

mokykloje „kalbėjimas apie vaiko orumą, kaip apie vieną svarbiausių vertybių, yra puikus atspirties taškas <...> nuostatos nulemia, kaip bendraujame visur – klasėje, posėdžių salėje, valgykloje“ (p. 127), kokie santykiai kuriami, kaip ir ko ugdoma. Išsilavinęs žmogus ne tas, kuris daug žino, bet tas, kuris turi *stiprią valią, jautrią sąžinę ir kilnią širdį* (Maceina, 2002).

Pasak įvairių sričių mokslininkų (Covey, 2007; Jovaiša, 2003; Grabauskienė, 2013; Martišauskienė, 2005a, 2012 ir kt.), dorovinių nuostatų ugdymui(si) itin svarbios vertybės – *meilė, laisvė, sąžiningumas*. Sąžinė, „taikus ir ramus vidinis balsas“ (Covey, 2007), valdo žmogaus veikimą – jo valią, motyvaciją turėti aukštesniųjų (būties) poreikių ir jų siekti. Kaip ir kokių poreikių siekti, kokias prasmes išvelgti kiekvienas žmogus laisvai apsisprendžia pats ir tik nuo jo paties priklauso, kiek toli jis nori eiti. Tačiau ugdymo(si) procese „visi mokiniai turi teisę į vienodą rūpinimąsi ir pagarbą bei kiekvieną galimybę nepaisant jų prigimties. „Vienodai“ dar nereiškia, kad su visais reikia elgtis „taip pat“ (Petty, 2006, p. 582). „Vienodai“ – tai kiekvieną mokinį ugdyti su meile, norėti kiekvienam padėti užaugti asmenybe, ugdyti gebėjimą rinktis ir suprasti, kur gali vesti toks jo pasirinkimas, ugdyti meilę tiesai, nes neišugdyta meilė tiesai gali atvesti prie „sąžinės krizės“ (Grabauskienė, 2013, p. 369). Todėl ugdant yra itin svarbūs trys principai: pirmasis – tik pats žmogus savo valia gali keistis, antrasis – tik žvelgdamas į kitus žmogus gali pamatyti save ir trečiasis, bene svarbiausias, – mylėti tuos, su kuriais esi (Martišauskienė, 2012).

Visi trys principai reikalauja valios pastangų, tačiau „vienas sunkiausių momentų savęs pažinimo procese – pamatyti save kitų akimis“ (Georges, Sims, 2007, p. 82). Tai lemia keletas priežasčių. Teigiama, kad žmogus – konservatyvi būtybė, linkusi keistis daug lėčiau nei socialinė aplinka. Sparčiausiai pokyčiai žmoguje vyksta tada, kai jis „nėra patenkintas esama padėtimi ir svarstydamas bet kokias išėities galimybes siekia naujų žinių, persvarsto anksčiau susidarytas nuostatas, stengiasi keisti požiūrį tam, kad pokyčiai būtų pasiekti“ (Indrašienė, Kolbergytė, 2012, p. 427). Tačiau, pasak B. Georges ir P. Sims (2007), išskirtinas dar vienas aspektas – jauni žmonės dažnai neturi išlavintos savivertės, todėl nelengvai pastebi, pripažįsta savo klaidas ir prisiima už jas atsakomybę. Tai susiję ir su asmens psichofiziniais, ir su aplinkos veiksniais. Tačiau net ir tokiu atveju ugdymo(si) procese dėmesys vertybėms turi būti reikšmingas, nes „pedagoginio bendravimo dėka auklėtinių įsivainamos dvasinės vertybės transformuojasi į vidinės veiklos ir elgesio determinantus, tampa poreikiais“ (Bitinas, 2004, p. 39). Todėl mokyklos misija – padėti vaikui atrasti identiškumą, atskleisti pasaulimą, patenkinti meilės, pagarbos, savigarbos, saugumo poreikius, išmokti pasirinkti ir realizuoti aukščiausias vertybes (Aramavičiūtė, 2005); saugoti ir puoselėti visuomenės kultūrą, vertybes (D. Gudlad, cit. pagal Senge et al., 2008).

Tačiau kai kurie mokslininkai šiuolaikinėje mokykloje vis dažniau išvelgia ugdymo(si) paradoksų: „kuo daugiau formaliai ugdoma, tuo mažiau žinių gaunama“ (Egan, 2014, p. 16). Mokslininkų išvalgomis, „pramonės amžiaus“, „ekonominio augimo“, „žinių visuomenės“ mokykloje asmenybės dorovinis ugdymasis gali būti ir skatinamas, ir stabdomas: „mokymas gali būti moralus, bet gali būti ir nemoralus <...> mūsų veiksmai klasėje gali suteikti mokiniams pasitikėjimą savo jėgomis arba jį pakirsti“ (Senge et al., 2008, p. 277). Kitaip tariant, mokykloje ugdymo(si) procesas kartais būna panašus į gamybos procesą, nors veikla mokykloje turėtų būti motyvuojanti ir prasminga, t. y. tokia, „kad ugdytinis pradėtą ugdytojo veikimą paverstų savu ir jį atbaigtų, tai šitas reikalavimas labiausiai turi būti paisomas dorinime“ (Maceina, 2002, p. 517).

Be abejo, kiekviena mokykla suteikia šiuolaikiniam žmogui būtinių mokslo pagrindų (susistemina žinias ir jas perduoda), tačiau svarbi ne tik mokslo žinių sklaida ir gebėjimų vystymas, svarbu – perteikti dorovines vertybes, mokyti vaiką pažinti save, kurti humaniškus santykius su kitu žmogumi (Rajeckas, 1995). Sutelkus dėmesį tik į „individų protus, beveik nekreipiant dėmesio į margą socialinę ir kultūrinę aplinką, kurioje puoselėjami protai ir kuri praturtina mūsų gyvenimą moraline, demokratine, socialine veikla“ (Egan, 2014, p. 53), sukama atgal, ignoruojami pasiekimai visose visuomenės gyvenimo srityje. Pasak mokslininkų, skiriant nepakankamai dėmesio ugdymo(si) procesui ir santykiams šiame procese, sutelkus dėmesį tik į žinias ir žinių perteikimo, ugdymo technikas, „yra ignoruojami moralės principai, kuriais savo darbe privalo remtis mokytojai ir administratoriai“ (Senge et al., 2008, p. 276). Žmonės mokosi tapti asmenybėmis bendraudami vieni su kitais – „savastis atsiranda socialinėje tarpusavio sąveikoje, dažniau individualioje situacijoje. <...> savasties raidai yra būdingos dvi stadijos: pirmoji – mokomasi, bendraujant su reikšmingais asmenimis, o antroji – mokomasi, sekant apibendrinto asmens pavyzdžiu“ (Jarvis, 2001, p. 39). Taigi svarbi užduotis mokyklai – įgalinti mokinius kurti adekvačius santykius su kitais žmonėmis ir savimi, su supančiu pasauliu ir savo bei apibendrinta žmonijos patirtimi, mokslu, menu, apskritai kultūra.

Be humaniškų santykių, asmenybės ugdyme(si) itin svarbus nuoseklumas – ugdymas(is) nuoseklesnis ir paveikesnis tuomet, kai bendriems tikslams įsipareigoja ne atskiri mokytojai ar jų grupės, o visa mokykla (Egan, 2014). Nuoseklus ugdymo(si) procesas sudaro sąlygas skatinti mokinių atsakomybę už savo mokymąsi, palaikyti jų kūrybiškumą, autentiškumą, didinti mokinių smalsumą, mokymosi motyvaciją (Gage, Berliner, 1994). Mokyklos misijoje – ne tik žinių perdavimas, gebėjimų ugdymas(is), bet ir nuosekliai vykstantis dvasinis žmogaus pakylėjimas. Mokykloje mokinyš visuomet turi būti tapsmo procese: savo biografiją pildyti naujausia mokymosi patirtimi, kurtis

gyvenimo prasmės suvokimą (Jarvis, 2001). Kitais žodžiais tariant, mokykla turi padėti ne tik išskleisti, realizuoti potencines psichines bei fizines galias, bet ir skatinti palenkti jas būties vertybėmis, nuo Platono laikų žinomoms kaip transcendentalijos (tiesa, gėris, grožis). Jomis grindžiami santykiai rodo asmens brandumą, pasireiškiantį įvairiose gyvenimo ir veiklos sferose, žmogaus kaip asmens nedalomumą (Frankl, 2008). M. Fullano (1998) nuomone, „moralinis tikslas yra viena iš „nežinomų traukos jėgų“ pokyčių procese, nes prasmės ieškojimas ir jos išgryninimas gali padėti sisteminti sudėtingus reiškinius. <...> kai nėra moralinio tikslo, įsivyrėja beprasmybė ir susiskaldymas“ (p. 35). Dorovinės nuostatos tampa svarbiu ugdymo(si) kokybės parametru: jomis remiamasi numatant strateginius, taktinius ugdymo(si) tikslus, turinį, metodus, apibrėžiant šiuolaikinio mokytojo vaidmenį – „ugdymas nepagrįstas vertybėmis, ne tik neįmanomas ir negeistinas, bet ir neatitinka logikos“ (Mclaughlin, 1997, p. 20). Pasak A. Maceinos (2002), „vaisingas momentas *mokyme* įvyksta tada, kai mokinys atveria savo dvasią; vaisingas momentas *mokymesi* įvyksta tada, kai atveria savo prasmę“ (p. 513), o doroviniame ugdyme(si), kai ugdytinis vaisingus momentus atranda savyje. Todėl tiek formalusis, tiek neformalusis švietimas turėtų būti remiamas dorovinėmis vertybėmis ir kreipiamas į savęs pažinimą ir autentišką ugdymą(si). Dorovinis ugdymas(is) – žmogaus būties prasmės pažinimas, „prasmės konstravimas – vidinė žmogaus patirtis“ (Jarvis, 2001, p. 113). Asmens vidinės patirtys kaskart yra kitokios, todėl ir ugdytojo pagalba turi būti skirtinga. Tačiau svarbiausia – „pažinti žmogaus prigimtį ir iš jos kildinti svarbiausias ugdymo prieigas“ (Martišauskienė, 2014, p. 131), negalima tikėtis veiksmingo ugdymo ir ugdymosi, nesuvokus, kokie parametrai skiria žmogų nuo kitos gyvosios gamtos, kokios yra žmogaus galios ir kaip jos funkcionuoja, implikuoja tarpusavio sąveiką ir santykius su išoriniu pasauliu (Martišauskienė, 2008b). Kita vertus, edukaciniu požiūriu yra labai svarbus ir kitas aspektas: kiekviena dorovinio ugdymo(si) veikla – kūrybiška, kurioje vyksta visapusiškas asmens kitimas, vystymasis.

Taigi edukaciniai dorovinių nuostatų pamatai, visų pirma, glūdi žmogaus sampratoje. Suvokiant žmogų kaip daugialypį – fizinių, psichinių ir dvasinių galių – subjektą, vyksta visapusiškas jo ugdymas ir ugdymasis. Vystyti dvasines asmens galias nėra lengva, tačiau šį procesą lengvina dėmesys dorovinėms vertybėms. Šios vertybės apibrėžia asmens autentiškumo plėtotės sąlygas, saviugdos poreikius ir siekius, atsakomybės prisiėmimą.

Edukaciniu požiūriu dorovinės nuostatos yra ilgalaikis, nuoseklus, sistemiškas, integralus asmenybės ugdymo(si) padarinys, lemiantis ne tik asmens kasdienę dorovinę elgseną, bet ir gyvenimo prasmės paieškas. Ugdant svarbu suvokti, kad žmogus gali keistis tik savo paties valios pastangomis, pažindamas save, suprasdamas kitus žmones,

aplinkinį pasaulį, išgyvendamas įvairias patirtis. Todėl šiuolaikinei mokyklai svarbia užduotimi išlieka adekvačių ir humaniškų santykių kūrimas, remiamas apibendrinta žmonijos patirtimi, mokslu, menu, apskritai kultūra.

1.2. DOROVINIŲ NUOSTATŲ UGDYMO(SI) TEORINĖS PRIELAIIDOS

Edukologinėje literatūroje aptariamos įvairios bendrojo ugdymo sistemoje naudojamos ugdymo(si) teorijos. Jos grindžiamos filosofijos, psichologijos, sociologijos ir kitų mokslo sričių pozicijomis, išryškinamos mokymo ir mokymosi paradigmos – vertinamos stipriosios ir silpnosios jų pusės ugdant šiuolaikinės visuomenės pilietį. Analizuojamos ir atskiros didaktikos sistemos dalys (edukacinių aplinkų kūrimas, mokymosi pažangos ir pasiekimų vertinimas, ugdymo(si) proceso valdymas, mokinių mokymosi motyvacija ir kt.), jų reikšmė ir poveikis geresniems mokinių mokymosi pasiekimams. Tačiau tenka pripažinti, kad dorovinių nuostatų ugdymas(is) analizuojamas gana retai.

Šiame skyriuje siekiama apžvelgti pagrindinius dorovinių nuostatų ugdymo(si) bruožus atsižvelgiant į skirtingas paradigmas, išryškinti dorovinių nuostatų ugdymo(si) gaires Lietuvos švietimo sistemoje ir, išanalizavus dorovinių nuostatų tyrimų tendencijas bei apžvelgus ryškėjančias problemas, pristatyti jaunesniųjų paauglių dorovinių nuostatų tyrimo modelį.

1.2.1. Paradigminiai dorovinių nuostatų ugdymo(si) aspektai

Įvairiais visuomenės vystymosi etapais vaikų ir jaunuolių dorovinių nuostatų ugdymo(si) sampratos skiriasi – mokslininkai ir ugdymo praktikai dorovinio ugdymo(si) problemas analizuoja ir sprendžia remdamiesi vyraujančiomis konceptualiomis filosofinėmis idėjomis, sociologų, psichologų ir kitų mokslo šakų atstovų tyrimais, aplinkos kontekstu (Aramavičiūtė, 1998, 2005; Bitinas, 2000; Duoblienė, 2006, 2008, 2012; Janušauskienė, 2004; Maslow, 2006, 2011; Musneckienė, 2007; Ozmon, Craver, 1996; Rodzevičiūtė, 2006; Senge et al., 2000 ir kt.). Globalizacija, spartus technologinis vystymasis ir gausi informacijos sklaida, aktyvus mobilumas, ekonominiai, kultūriniai, socialiniai pokyčiai visuomenėje suponuoja savitą dorovinio ugdymo(si) problematiką ir skatina ieškoti veiksmingesnių ugdymo ir mokymosi būdų. Šios paieškos reiškiasi ugdymo(si) paradigmos kaita, kurią lemia mūsų samprata apie socialinio ir genetinio pasaulių sandarą, apie tai, kokios yra pagrindinės problemos, kaip geriausia

jas nagrinėti ir kaip mums derėtų elgtis įvairių visuomenės sričių kaitoje (Hargreaves, 1999, p. 320). Verta pastebėti, kad kai kurie šiuolaikiniai mokslininkai nevengia sujungti teigiamų skirtingų ugdymo teorijų bruožų ir formuoti „universalią teoriją“ – skirtingos ugdymo(si) paradigmos ar jų kombinacija leidžia pasirinkti racionalius veiklos principus bei modelius (Bitinas, 2000; Čiužas, 2007; Musneckienė, 2008).

Paradigma – objektyvios tikrovės suvokimo būdas, atitinkamos nuostatos, kuriomis remiantis vyksta pasaulio pažinimas ir realiai veikiama (Kuhn, 2003). Pasak B. Bitino (2000), paradigmai identiška sąvoka yra „*pasaulio vaizdinys*, kuri mokslas pateikia, remdamasis empirinių bei teorinių tyrimų rezultatais“ (p. 45). Visuomenei vystantis ir keičiantis, keičiasi *pasaulio vaizdinys*, vyksta paradigmu kaita. Naujoji paradigma randasi tuomet, kai senojoje randasi vidinių prieštaravimų, ji tampa neracionali, neefektyvi, veda į aklavietę. Randantis naujai paradigmai senoji nenuneigiama – naujojoje lieka senosios paradigmos žodynas, technologijos, instrumentai, kurie yra susiejami naujais kokybiniais saitais. Paradigmoms keičiantis, žmonijos sukaupta patirtis išlieka kaip naujos paradigmos sudėtinė ar ją papildanti dalis –,situacinis požiūris reiškia, kad egzistuojanti ugdymo(si) praktika įprasminama filosofinių idėjų kontekste, ir tai skatina naujų pedagoginių koncepcijų atsiradimą“ (Bitinas, 2000, p. 38).

Verta pastebėti, kad Kuhno (2003) paradigminio virsmo teorija kurta gamtos mokslams, tačiau ją adaptavus, galima sėkmingai remtis socialiniuose moksluose. Pasak M. Holliso (2000), ugdymo ir socialiniai mokslai nepasižymi mokslo revoliucijomis, todėl vienu metu yra galimas kelių konkuruojančių paradigmu egzistavimas. Kita vertus, socialiniuose moksluose paradigmu kaita yra ilgas procesas, vykstantis lėtai evoliucionuojant ugdytojo ir ugdytinio požiūriams, nuostatomis, kintant pedagoginei sistemai (Čiužas, Navickaitė, 2011); paradigmu kaita – ne visuomet prognozuojamas, skirtingai ugdymo(si) funkcionavimą ir pažinimą lemiantis procesas (Bitinas, 2000). Pasak L. Duoblienės (2008), problemos dažniausiai kyla ne dėl to, jog vadovaujamosi skirtingomis koncepcijomis, filosofinėmis nuostatomis, paradigmomis, bet dėl jų eklektiško taikymo, ugdymo nuostatų ir veiklai siūlomų priemonių neatitikties. H. Ozmon ir S. Craver pastebi, kad paradigminiam požiūriui įtakos turi mokslinės teorijos ir ugdymo teorijos tikslų skirtingumo samprata („pajautimas“) – mokslinės teorijos tikslas yra pažinimas, o ugdymo teorijos – praktinė veikla, apimanti kasdienę žmonių sąveiką, ir tai, kas laikoma vertingais ugdymo(si) rezultatais, iškeliamos galimybės, nukreipiamas mąstymas ir t. t.

XX–XXI a. moksliniuose ugdymo raidą analizuojančiuose tyrimuose ir ugdymo(si) praktikoje galima rasti skirtingų teorijų – bihevizmo, kognityvizmo, konstruktyvizmo – bruožų, skirtingai traktuojančių tiriamąjį objektą, žmogaus prigimtį ir jo vystymąsi.

Biheviaristų (I. Pavlov, B. F. Skinner, J. B. Watson ir kt.) teigimu, žmogus – labiausiai išsivysčiusi, tačiau pasyvi būtybė, jo elgseną lemia išoriniai faktoriai ir sąlygos, todėl vienintelis būdas pažinti žmogų – stebėti, studijuoti ir veikti jo elgesį. Remiantis šia teorija reikšmingu veiksniu yra laikomas žinių perdavimas (akademiniis mokymas), ugdymo(si) procese nevengiama atkartojimo, adaptavimo, instrukcijų, mokymosi iš pavyzdžių. Dorovinių nuostatų ugdymo(si) požiūriu biheviarizmo idėja gali būti reikšminga tuo, kad dėmesys skiriamas žinioms apie dorovines vertybes, o įgijęs šių žinių asmuo turėtų gebėti suvokti, atpažinti ir atskirti dorovines žmogaus savybes, pateikti pavyzdžių, įvardyti, kas tai yra. Tačiau žinių apie dorovines vertybes turėjimas nelemia asmens doro elgesio – žmogaus žinios turi būti patirtos, išgyventos, įprasminotos per veiklą, atitinkamą elgseną. Todėl šiuo požiūriu svarbi biheviarizmo atstovų pateikta mokymosi samprata – „stimulo ir reakcijos grandinė“. Pagal ją reikia sukurti teisingus ugdytinio veiksmus formuojančią ugdymo(si) aplinką ir nuolat rūpintis jo motyvacijos skatinimu. Biheviaristų požiūriu, modeliuojant situacijas, naudojant tam tikrus „dirgiklius“ galima kontroliuoti mokymąsi. Kitaip tariant, šios teorijos atstovai pasisako už gerą mokymą, mažiau reikšmingu laiku mokymąsi ir besimokančiųjų tarpusavio santykius. Dar vienas silpnas šios teorijos aspektas – ugdytinių mąstymo supaprastinimas. Tačiau mąstymas, išgyvenimai daro žmogaus veiklą prasmingą, padeda geriau suvokti dorovines vertybes, palengvina jų internalizacijos procesą.

Iš biheviaristų neišspręstų klausimų išsivystė *kognityvizmas*. Kognityvistai, kitaip nei biheviaristai, į besimokantįjį žvelgia kaip į aktyvų, mąstantį, žinias gaunantį ir jas interpretuojantį subjektą. Anot J. Piaget (1952), kognityvioji raida lemia tai, kad vaikui augant, mažėja egocentriškumas, kaskart geriau suvokiamas žmonių santykių abipusiškumas, gebama atsižvelgti į kito poreikius. Todėl organizuojant ugdymą(si) reikėtų veiklą modeliuoti ir paramą besimokančiajam teikti taip, kad naujai įgyjamos ir jau turimos jo žinios būtų pritaikomos ir keltų naujus klausimus, skatintų toliau mokytis. Remiantis kognityviosios psichologijos idėjomis (Kohlberg, 1987; Lapsley, 1996; Piaget, 1952 ir kt.), žmogus yra apdovanotas gebėjimu pažinti aplinką ir save, gali sąmoningai pasirinkti veiklos būdus, o pastebėjęs, kad jam trūksta žinių, siekia jų įgyti. Kognityvistų manymu, edukacinės aplinkos yra svarbios, tačiau lygiai taip pat svarbus ir paties ugdytinio indėlis – stimuliuodamas mąstymą, veikdamas, jis pergrupuoja įgyjamas žinias ir visa tai turi įtakos tolesniam mokymuisi ir saviraiškai.

Asmeninis pasirinkimas vyksta pagal kognityvines schemas (Piaget, 1952), padedančias geriau suvokti pasaulį, jame susiorientuoti ir jį įprasminėti turimas žinias. Remiantis L. Kohlbergo ir J. Piaget idėjomis, dorovinių nuostatų ugdymo(si) procese mokiniai gali būti įtraukiami į problemų, kurios atitinka jų poreikius, sprendimą –

„mokymosi išeities pozicija yra kognityviniai konfliktai. Pastarieji formuojasi tada, kai nepakanka turimų žinių juos išspręsti. Jei mokinys įgyja reikalingų žinių, vyksta mokymasis. Tuomet patikrinama, ar rezultatas yra įgyvendinamas. Taip mokymasis tampa daugiau išradimu, nei atradimu“ (Martišauskienė, 2008). Pasak G. Petty (2006), pedagogai gali stimuliuoti mokinio mokymąsi jam skirdami laipsniškai aukštesnio lygio užduotis (nuo paprastų, konkrečių – prie sunkesnių, abstraktesnių), ugdančias aukštesniuosis mąstymo gebėjimus, aktyvinančias jo savarankišką mokymąsi. Analizuojant dorovinių nuostatų ugdymą(si) pasiremiant konityvistinės teorijos įžvalgomis, vertėtų pastebėti, kad jos yra reikšmingos dėl orientavimosi į nematomą asmens vidinę patirtį, dėmesį sudėtingai išoriškai (empiriškai) stebimiems dalykams (pavyzdžiui, nuostatoms).

Kognityviosios teorijos idėjų terpėje radosi *konstruktyvizmas* (McGinn, 1999, 2000; Patry, Weinberger, 2004; Pollard, 2002; Sahlberg, 2004, 2005; Vygotsky, 1978 ir kt.). Ugdant dorovines nuostatas svarbus socialinio konstruktyvizmo atstovų požiūris – socialiai konstruojamos realybės teorija. Pasak G. Petty (2006), konstruktyvus mokymasis yra realizuojamas mokymosi strategijomis, kurios sudaro sąlygas besimokančiajam per asmenines patirtis kurti prasmes (konstruktus), aktyviai veikti ir klysti, pastebėti klaidas ir jas taisyti. Konstruktyvistų idėjos reikšmingos ugdantis nuostatas – vertybių pažinimas ir internalizacija vyksta asmeniui turimas žinias konstruojant veikloje, praktiškai jas įkūnijant.

Konstruktyvistų manymu, asmens vystymesi svarbus socialinis vyksmas ir kolektyvinis mokymasis (Berger, Luckmann, 1999; Haigh, 2008; Hattie, 2014; Helmke, 2013 ir kt.): ugdymo(si) procesas vyksta pažįstant aplinką, visuomenės normas, vertybes, o bendraujant ir bendradarbiaujant su kitais mokiniais gaunamos žinios išbandomos, įprasminamos. Be to, konstruktyvusis mokymasis vyksta efektyviausiai ir autentiškiausiai, kai ugdymo(si) aplinka yra saugi, vyrauja geri tarpusavio santykiai, pasitikėjimo ir paramos atmosfera, paskatinimai. Vertėtų pastebėti ir tai, kad konstruktyviajame mokymesi naudotinos konstruktyvios, netradicinės vertinimo strategijos. Pasak J. Hattie (2014), konstruktyvusis vertinimas – tai tinkama *grįžtamoji informacija*, kurią galima „suteikti įvairiais būdais: pasitelkiant emocinius procesus; apeliuojant į pastangas, motyvaciją ar įsitraukimą; supažindinant mokinius su skirtingais pažinimo procesais; pertvarkant jų turimas sampratas; paaiškinant, kad galima arba reikia gauti daugiau informacijos; nurodant, kuria kryptimi derėtų „keliauti“ (p. 129). Konstruktyvistiniame mokymesi taip pat svarbus paties mokinio įsivertinimas ir tobulėjimo kryptčių planavimas.

Konstruktyvistų idėjos bene labiausiai atliepia XXI a. švietimo siekius – ugdyti remiantis mokinių turimomis žiniomis, patirtimi, ugdymo(si) procesą organizuoti

taip, kad būtų skatinamas mokinių aktyvumas ir atsakomybė mokantis, ugdoma plėtojant visas asmens galias. Todėl, kai kurių mokslininkų (Pegues, 2007) požiūriu, konstruktyvistų idėjos dėl ypatingo dėmesio aktyviam asmens mokymuisi šiuolaikinėje edukologijoje yra dominuojančios. Ir nors konstruktyvizmas pastūmėjo edukologijos mokslą nuo racionalaus, mechaninio, hierarchiškai organizuoto mokymo modelio individualaus, aktyvaus ir laisvo mokymosi link, tačiau edukologų darbuose galima aptikti ir *mokymo*, ir *mokymosi* paradigimų bruožų (Barr, Tagg, 1995; Čiužas, 2007; Šiaučiukėkienė et al., 2006; White, 2002).

Apžvelgus filosofų, edukologų, psichologų ir kitų sričių mokslininkų ugdymo(si) kaitos tyrimus, išryškinus ugdymo(si) paradigmas, matyti nevienodos dorovinio ugdymo traktuotės, dvasinių reiškinių orientyrai. B. Bitinas (2000), apibrėždamas mokymo ir mokymosi (arba kaip profesorius rašo – klasikinę ir laisvojo ugdymo) paradigmas, vienu iš svarbiausių skirtumų nurodo *santykį su žmogaus prigimtimi*: mokymo paradigmoje prigimtimi operuojama (ugdytinis objektas), mokymosi paradigmoje siekiama sudaryti kuo palankesnes sąlygas asmens galių plėtotei, jo saviraiškai ir saviraidai – ugdomas laisvas, kūrybingas žmogus (ugdytinis subjektas). B. Bitinas (2000, p. 47) aptardamas paradigmas išskiria jose dorovinio ugdymo(si) aspektus: mokymo paradigmoje „vertybių ugdymo procesas vieningas“, o mokymosi – „egzistuoja skirtingi nuo vertybių turinio priklausantys auklėjimo procesai“. Mokymosi paradigmoje išryškinamas kiekvieno žmogaus unikalumas, jo gebėjimas rinktis, keistis, aktyviai ir prasmingai veikti (Čiužas, Navickaitė, 2011).

Mokymo paradigma daugiau remiasi biheivorizmo teorija, kuri teigia, kad vaikas kaip tuščias indas, kurį reikia pripildyti (Sahlberg, 2005). Žinių pildytojo vaidmuo suteiktas pedagogui kaip svarbiausiam visuomenės pripažintam reikšmingų žinių perteikėjui (Senge, 2006). Mokymo paradigmoje svarbus žinių įsisavinimas ir jų atgaminimas, o ne interpretavimas, klausimų kėlimas. Žinių interpretuotojas, klausimų kėlėjas, problemų sprendėjas – pedagogas, ne mokinys. Mokinys mokymo paradigmoje laikomas pasyviu ugdymo(si) proceso dalyviu, turi sekti paskui mokytoją, vykdyti nurodymus. Mokymo paradigmoje svarbiausias tikslas – ugdyti stropų vykdytoją (Bitinas, 1998). Vertinant mokymąsi, naudojami formalūs, visuotinai pripažinti kriterijai, orientuojamasi į išmokimo rezultatus, nustatomas įsisavintų žinių kiekis (Čiužas, Navickaitė, 2008). Pasak P. Freire (2000), mokymo paradigmoje vyrauja įsakymo metodas – siekiama keisti asmens, kuriam įsakoma, sąmonę, primesti pasirinkimą. Prisiminus, kas jau buvo minėta apie dorovinių nuostatų sampratą įvairių mokslo sričių kontekste ir jų ugdymą(si), darosi akivaizdu, kad ugdant mokinių dorovines nuostatas mokymo paradigma nėra geriausias pasirinkimas, nes yra varžomas laisvas asmens apsisprendimas, motyvacija save valdyti ir transcendentuoti, elgtis autentiškai.

Kaip yra teigęs A. Maceina (2002), „dorinis veikimas kyla ne iš vienos kurios galios, bet iš paties šitų galių nešėjo, iš paties asmens gelmių, ir todėl negali būti nei privers-tas, nei primestas“ (p. 517), „dorinis auklėjimas niekad negali būti mechaniškas dorinių dėsnių perteikimas ir mechaniškas įpratimas automatiškai juos vykdyti“ (ten pat, p. 519).

Mokymosi paradigma remiasi kognityvizmo ir konstruktyvizmo idėjomis. Ši paradigma dorovinėms nuostatomis ugdyti(s) yra tinkamesnė – palaiko ir skatina savivaldžių asmens veiklą, savarankiškumą, prasmingumą, socialinę sąveiką (Arends, 2008; Jovaiša, 2007), atvirumą ir lankstumą (Balevičienė, Jucevičienė, 2005). Ugdat remiamasi tuo, ką mokinys jau žino, moka, kaip elgiasi: pirmiausia išsiaiškinama, kokia mokinio patirtis, ir tada sprendžiama, ko reikia mokyti; čia mokymasis – mąs-tymo, konstravimo, veikimo ir išvados darymo procesas (Arends, 2008). Ugdymas(is) suprantamas kaip vientisas permanentinis asmenybės tapsmo procesas, kuriame santykinai išskirtini integralūs matmenys: susitikimas, pedagoginė situacija, įtaka, sąveika, kūryba, saviraiška, prasmės atradimas, vertybių internalizavimas (Aramavi-čiūtė, 1998). Mokytojas nėra vienintelis ugdytojas, be to, jis pats mokosi su mokiniais, įsijungia į procesą, kuriame visi auga (Jarvis, 2001). Todėl ir ugdymo(si) planavimas nėra išskirtinai tik pedagogo veikla, planavimas vyksta mokiniui ir mokytojui bendra-darbiaujant – mokymosi tikslus formuluoja pats besimokantysis, mokytojas padeda jam šiuos tikslus derinti su programa. Aktyvaus mokymosi technologijų taikymas leidžia ugdyti aukštesnio lygmens mąstymo gebėjimus, vertybių, požiūrių, nuostatų kaitą (Bitinas, 2000). Pasak P. Freire (2000), mokymosi paradigmoje ugdymas(is) grindžiamas dialogu, kuris skatina kritiškai vertinti ir suvokti save ir supančią aplin-ką, moko kurti bendražmogiškus santykius. Mokymosi paradigmoje naudojamas formuojamasis ir neformalusis vertinimas – sistemingai ir įvairiais būdais teikiama grįžtamoji informacija (Hattie, 2014), organizuojamas mokinio įsivertinimas. Tai leidžia atskleisti, A. Maceinos (2002) žodžiais tariant, „mokinio sielą“ ir „mokytojo perteikto turinio *prasmę*“ (p. 516).

Kaip jau minėta, dorovinių nuostatų ugdymasis yra ypatingas procesas, kurio vyksmą sunku apibrėžti absoliučiomis teisingomis ugdymo(si) prieigomis, kur būtų išspręsta „individo vertybinės brandos proceso vieningumo problema“ (Bitinas, 2000, p. 47). Kaip pastebi D. R. Hawkinsas (2014), „grynojo proto, arba racionalumo, pasieki-mai puošia žmonijos kultūros istoriją. Jie padarė žmogų išorinės aplinkos šeimininku, iki tam tikros ribos žmogus valdo ir savo fiziologinę plotmę, vidinę aplinką. Tačiau racionalumas turi savas ribas“ (p. 179), žmogaus „dvasingumo pasaulis sutampa su nedeterministinio mokslo pasauliu ir nelinijinėmis sistemomis“ (p. 180), todėl kokia paradigma (ar jų samplaika) vadovautis, geriausiai būtų spręsti realioje ugdymo(si)

situacijoje – „visos paradigmos giliau ar sekiau siekia žmogaus prigimtį“ (Aramavičiūtė, Martišauskienė, 2014).

Aiškūs paradigminių nuostatų laikymasis svarbus siekiant greičiau įgyvendinti, pritaikyti naujas gamtos mokslų idėjas (Descy, Tessaring, 2001; Inglehart, Welzer, 2005). Dorovinių nuostatų ugdymasis vyksta sąveikos, ryšio ir prasmės kontekste, todėl bet koks įvykis gali lemti ugdymo(si) pertvarkymą, perorganizavimą. Lankstus ir situaciją atliepiantis dorovinių nuostatų ugdymas būtinas ir dėl išorinių veiksnių, šiuolaikinėje modernioje visuomenėje egzistuojančio pliuralizmo, reliatyvizmo, lemiančių dorovinio ugdymo(si) sudėtingumą ir problemas (McLaughlin, 1997), ir dėl paties žmogaus, ir jo ugdymo(si) sampratos (Sahlberg, 2005). Žmogus – savyje įvairių galių turinti būtybė, todėl žmogų ugdyti reikia integraliai, kaip visumą, kaip asmenį, visų savo galių šeimininką, neatsižvelgiant į tai, ar siekiama lavinti, ar auklėti, svarbiausia – išvystyti žmogiškumą žmoguje (Maceina, 2002). Nors vertybės remiasi į amžinuosius pradus – *tiesą, gerį, grožį*, tačiau laikui bėgant kiekvienoje epochoje jos reiškiasi skirtingais būdais ir bruožais. Gali būti, kad amžinųjų vertybių neigimas, „moralinis reliatyvizmas dažnai tėra kaukė vakarietiškai savinieki“ (Landsbergis, 2008, p. 151), todėl „reikia ieškoti konsensuso bendrų vertybių pagrindu“ (ten pat) ir suvokti, kad dorovinis auklėjimas „gali būti vaisingas tik tada, kai jis susiduria su jauno žmogaus ieškojimu arba bent sugeba jį pažadinti“ (Maceina, 2002, p. 519).

Apibendrinant vertėtų išskirti tai, kad kognityvizmo ir konstruktyvizmo idėjos – bene tinkamiausias teorinis pamatas organizuojant dorovinių nuostatų ugdymąsi. Vadovaujantis šiomis idėjomis, ugdoma remiantis mokinių turimomis žiniomis, patirtimi – skatinamas mokinių aktyvumas ir atsakomybė mokantis, plėtojamos visos asmens galios. Ugdantis svarbios ne tik edukacinės aplinkos, bet ir paties ugdytinio indėlis – žmogus yra apdovanotas gebėjimu pažinti aplinką ir save, gali sąmoningai pasirinkti veiklos būdus, sąmoningai ir savarankiškai ugdytis.

Dorovinių nuostatų ugdymasis sėkmingai vyksta mokymosi paradigmoje, kur sudaromos sąlygos besimokančiajam laisvai apsispręsti, atsigręžti į save, vertinti ir modeliuoti savo asmenybės dorovinį augimą. Ugdymą organizuojant mokymosi paradigmoje, turėtų būti išryškintas kiekvieno vaiko autentiškumas, jo gebėjimas rinktis ir keistis (tiek teigiamas, tiek neigiamas), aktyviai ir prasmingai veikti nepažeidžiant kito asmens orumo. Dorovinių nuostatų ugdymasis vyksta subjektų sąveikos, ryšio ir prasmės kontekste, todėl priklausomai nuo ugdymo(si) realybėje susiklosčiusios situacijos, galimas (kartais ir būtinas) ugdymo(si) pertvarkymas, perorganizavimas vadovaujantis skirtingomis paradigmomis ar jų samplaika.

1.2.2. Sisteminės dorovinių nuostatų ugdymo(si) gairės (Lietuvos švietime)

Lietuvos Respublikos įstatymuose apibrėžta, kad atsakomybę dėl mokinių dorovinių nuostatų ugdymo(si) ir visapusišką jo vystymąsi turėtų prisiimti visi – valstybė, mokykla, mokinių tėvai ir kiti vaiku besirūpinantys asmenys. Dabartinės Lietuvos mokyklos ugdymo turinio ir proceso formavimo atspirties taškas – Tautinės mokyklos koncepcija (1988), kurios siekiniai tebėra aktualūs šiuolaikinėms mokykloms, turinčioms ugdyti atsakingą, savarankišką ir laisvą žmogų, laisvą visuomenę. Ši nuostata aiškiai matyti svarbiausiame švietimą reglamentuojančiame teisės akte, Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatyme (2011), kuriame vienas iš tikslų – „perteikti asmeniui tautinės ir etninės kultūros pagrindus, Europos ir pasaulio humanistinės kultūros tradicijas ir vertybes, laiduoti sąlygas asmens brandžiai tautinei savimonei, dorovinei, estetinei, mokslinei kultūrai, pasaulėžiūrai formuotis, taip pat garantuoti tautos, krašto kultūros tęstinumą, jos tapatybės išsaugojimą, nuolatinį jos vertybių kūrimą, puoselėti krašto atvirumą ir dialogiškumą“. Šiuolaikinei mokyklai keliamas lūkestis – ugdymo(si) procesą planuoti ir organizuoti taip, kad būtų ne tik racionaliai perteikiamos žinios, bet ir ugdoma asmenybė, arba, kaip yra pastebėjęs R. Vasiliauskas (2004), „mokyklos funkcija – orientuoti mokinį ne tik į proto, mąstymo, sugebėjimų sklaidą, bet ir į dvasinių vertybių pasaulį, kurių pažinimas padeda pajauti gamtos, žmogaus elgesio grožį, atrasti žmogaus kūrybinio aktyvumo prasmę, ugdyti glaudžius santykius su kitu žmogumi“ (p. 69). Taigi formuojant ugdymo turinį, tenka numatyti vertybių internalizavimo ir visų žmogaus galių ugdymąsi.

Ugdymo turinys šiuolaikinėje mokykloje suprantamas kaip integruota žinių, gebėjimų, įgūdžių, vertybinių nuostatų sistema, kurioje konkretus ugdymasis formuojamas ir atnaujinamas atsižvelgiant į mokyklai keliamus ugdymo(si) tikslus, besikeičiančios socialinės bei kultūrinės aplinkos lemiamus visuomenės poreikius, vietos bei mokyklos bendruomenės reikmes, taip pat konkrečius mokinių ugdymo(si) poreikius bei interesus (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2003). Mokslininkai taip pat atkreipia dėmesį, kad švietimas nėra techninis (gamyklinis) procesas (Smith, 2000), todėl ugdymą reikia konstruoti atsižvelgiant į skirtingas situacijas ir perspektyvas (kiekvienos klasės, konkretaus mokinio): ugdymo programos, vadovėliai yra tik pradinis išeities taškas, o visa kita – improvizacija, nuolatinis vyksmas, judėjimas tobulesnės būties link (Kelly, 2009), nes šiuolaikinė mokykla žinių monopolio nebeturi, informacijos šaltinių ir mokymosi formų yra daug (Papert, 1995).

Pradinio ir vidurinio ugdymo bendrųjų programų (2008) įvade, apibrėžiant programų ir ugdymo turinio sudarymo principus, teigiama: „Ugdymo turinys turi

padėti mokiniui pažinti save ir kitus, rasti atsakymus į esminius žmogaus gyvenimo klausimus, padėti perimti kultūros ir žinojimo pagrindus. Ugdymo turinys skatina mokinius permąstyti savo šalies ir pasaulio kultūros paveldo įvairovę, žmogiškąsias vertybes, jų išsaugojimo ir puoselėjimo būtinybę, ugdo pagarbą savo šalies kultūrai ir tolerantišką požiūrį į fizinius, religinius, socialinius, kultūrinius žmonių skirtumus. Jis padeda mokiniui tapti mąstančiu, aktyviu, kūrybingu visuomenės nariu, pasirengusiu mokytis visą gyvenimą, tobulėti pačiam ir prisidėti prie visuomenės tobulinimo“ (p. 4). Bendrosiose ugdymo programose, detalizuojant kiekvieno mokytojo dalyko ar dalykų blokų turinį, ne tik aptariamos dalykinių žinių ir gebėjimų ugdymo(si) sąlygos, bet kalbama ir apie mokinių dorovinių nuostatų ugdymo(si) svarbą: „Perimdamas tam tikros srities žinias jis turi gerai perprasti, gebėti pritaikyti naujose situacijose, rodyti išmanymą ir atitinkamomis nuostatomis grįstą elgesį ir veiklą“ (Pradinio ir pagrindinio ugdymo programos. Įvadas, 2008, p. 2). Išanalizavus Bendrąsias programas matyti, kad ypač daug dėmesio mokinių dorovinių nuostatų ugdymui skiriama gimtosios ir užsienio kalbų pamokose: darbo autorei atlikus tyrimo metu galiojusią V–VI klasių mokomųjų dalykų programų turinio analizę nustatyta, kad dorovinių nuostatų ugdymas gimtosios ir užsienio kalbų programose minimas 129 kartus. Išanalizavus visų V–VI klasių bendrųjų ugdymo programų (2008) turinį, matyti, kad ugdytinos vertybės – asmeniškumas, atvirumas, refleksyvumas, pareigingumas, sąžiningumas, ištvermingumas, tolerantiškumas, pagarba kitam ir savigarbą – atliepiamos *visų* ugdymo sričių ir atskirų mokomųjų dalykų bendrosiose programose (2 lentelė).

2 lentelė. V–VI klasėse ugdomų dorovinių vertybių pavyzdžiai pagal Bendrąsias programas

Ugdymo sritys, dalykai	V–VI klasių ugdymo sričių ar atskirų dalykų programose fiksuotos vertybinės nuostatos
Dorinis ugdymas	<ul style="list-style-type: none"> • Jausti atsakomybę už savo poelgius ir mokymosi veiklą, <...> už artimą žmogų, draugą. • Žavėtis gyvybės rūšių įvairove, gerbti ir saugoti kiekvieną gyvybę; • Būti tolerantiškam kitokios išvaizdos, tautybės, lyties ar tikėjimo žmogui. • Gerbti gyvybę kaip dovaną. Gerbti kitų religijų žmones. Gerbti Šventąjį Raštą. Gerbti Bažnyčią kaip tikinčiųjų bendruomenę. • Jausti atsakomybę už gamtą – Dievo dovaną visai žmonijai.
Lietuvių kalba (gimtoji)	<ul style="list-style-type: none"> • Vertinti skaitymą kaip asmeniškai svarbią veiklą, teikiančią galimybę patirti skaitymo malonumą, prasmingų išgyvenimų, ugdytis vaizduotę, mokytis. • Vertinti rašymą kaip asmeniškai svarbią veiklą, teikiančią saviraiškos, bendravimo galimybių. • Atsakyti už savo pasakymų tikrumą, aiškumą. • Iš klausyti kitą, gerbti jo nuomonę.

Ugdymo sritys, dalykai	V–VI klasių ugdymo sričių ar atskirų dalykų programose fiksuotos vertybinės nuostatos
Užsienio kalba	<ul style="list-style-type: none"> • Stengtis ugdytis sėkmingai komunikacijai būtinas normas ir vertybes: gebėjimą klausytis pašnekovo, toleranciją, gebėjimą dirbti kartu, bendrauti ir bendradarbiauti.
Matematika	<ul style="list-style-type: none"> • Suprasti, kaip mokantis matematikos tobulinami problemų sprendimo gebėjimai. • Pasakyti, kiek jiems asmeniškai yra svarbios matematikos žinios ir kuo šis suvokimas pagrįstas.
Gamtamokslinis ugdymas	<ul style="list-style-type: none"> • Drąsiai klausti, ieškoti mokytojų, tėvų ir kitų suaugusiųjų pagalbos, kilus asmeninėms problemoms. • Tolerantiškai reikšti savo nuomonę. • Ugdytis atsakomybę atliekat aplinkos stebėjimus ir tyrimus.
Socialinis ugdymas	<ul style="list-style-type: none"> • Puoselėti atvirumą pasauliui, drauge išsaugant asmenybės savitumą. • Geriau pažinti savo krašto gamtos ir visuomenės įvairovę, ugdytis pagarbą jai. • Domėtis kitais kraštais, ugdytis pagarbą tų kraštų gamtos ir kultūros įvairovei. • Jausti pagarbą savo gyvenamosios vietovės, savo, kaimynių tautų ir Europos praeičiai.
Meninis ugdymas	<ul style="list-style-type: none"> • Domėtis savo ir kitų kraštų kultūrinėmis tradicijomis, jas gerbti ir saugoti. • Gerbti kultūros paveldą ir suvokti jo išsaugojimo svarbą. • Stengtis kultūringai ir tolerantiškai išsakyti savo nuomonę.
Technologijos	<ul style="list-style-type: none"> • Pasitikėti savo jėgomis, atsakingai ir kūrybingai remtis informacija sprendžiant problemas. • Pasitikėti savo jėgomis, atsakingai spręsti problemas, rūpintis savo saugumu ir saugoti aplinką. • <...> protingai rizikuoti, prisiimti atsakomybę už atliktus darbus. • Tausoti aplinką, atsakingai rūpintis savo ir kitų saugumu, racionaliai naudotis ištekliais. • Gerbti kito asmens nuomonę, taikiai, kūrybingai bendrauti ir bendradarbiauti visose gyvenimo srityse. • Gerbti kito nuomonę, pasitikėti savo jėgomis <...> • Gerbti darbą kaip jo gyvenimo laimės, kūrybos šaltinį, garantuojantį galimybę tobulėti.
Kūno kultūra	<ul style="list-style-type: none"> • Stengtis pažinti asmenines savybes ir pagal jas pasirinkti netradicinius judėjimo būdus. • Mokyti judriųjų ir sportinių žaidimų, sąžiningai ir garbingai rungtyniauti. • Įvaldyti pagrindines lengvosios atletikos rungtis, puoselėti olimpinės sporto vertybes, tautinę savigarbą, patriotizmą ir pilietiškumą.

Šaltinis: *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*, 2008. Sudaryta autorės.

Pasak B. Bitino (2000), „galima skirti tris ugdymo struktūroje funkcionuojančių vertybių lygmenis“ (p. 173): pirmasis apima daiktiškąsias vertybes, kurios yra esminis žmogaus socializacijos komponentas; antrasis randasi, kai yra konkretinamas asmenybės socialinis formavimasis – siekiant valdyti akulturacijos procesą, daiktiškųjų vertybių mažėja, ugdymo turinyje vis dažniau remiamasi vertybėmis, svarbiomis asmens kultūriniam ugdymuisi; trečiasis lygmuo siejamas su tikslingu ir kryptingu mokinio vertybinių nuostatų formavimusi – ugdymo(si) procesas konstruojamas

taip, kad mokantis visų mokomųjų dalykų, mokinio vertybių sistema būtų pildoma, tikslinama, skatinamas vertybinių orientacijų gyvybiškumas ir patvarumas. Kitaip tariant, ugdant mokinių dorovines nuostatas, atskiri mokomieji dalykai nėra „dalinių teorijų junginys, o yra bendras pagrindas, tai yra kiekviena dalinė teorija yra bendrosios teorijos konkretinimas, panašiai kaip aksiologija yra etikos, estetikos ir kitų dalinių filosofijos disciplinų pagrindas“ (Bitinas, 2000, p. 175). Išanalizavus visų V–VI klasių bendrųjų ugdymo programų (2008) turinį yra akivaizdu, kad dorovinis ugdymas turi peržengti mokomojo dalyko ar ugdymo srities rėmus (2 lentelė): bemaž visų mokomųjų dalykų programose suplanuota ugdyti pasitikėjimą kitais žmonėmis ir savimi, mokyti pažinti save ir pajausti savastį, gebėti išžvelgti dorovinę prasmę savo jausmuose ir santykiuose su kitais žmonėmis, prisiimti atsakomybę, tikėti kito žmogaus gerumu. Vadinas, visi mokyklos pedagogai turėtų bendrai siekti humaniškumo, gerumo visoje mokyklos aplinkoje – programos apibrėžia turinį, bet ugdymo(si) proceso organizavimo kokybė yra mokytojų atsakomybės sritis.

Pasak D. Hawkinso (2014), mokytojų atsakomybė, viena vertus, yra patraukli: „gerumas padidina žmogaus galią nereikalaujamas nieko mainais. Kad galios gautume daugiau, gerumas turi būti besąlyginis ir visiškai nesavanaudiškas. Jo grįžtamasis poveikis yra platus ir subtilus“ (p. 104); kita vertus, nelengva: šis „darbas, kaip ir kiti intensyvūs užsiėmimai, reikalauja daug pastangų, tvirto ketinimo ir sutelkto dėmesio“ (ten pat, p. 177). Visų mokomųjų dalykų ugdymo programose yra numatytos bendrosios ugdymo gairės ir paliekama daug laisvės pedagogui, atsižvelgiant į mokinių poreikius, jų šeimų (o ir visos mokyklos) socialinį, kultūrinį, ekonominį kontekstą, parinkti tinkamiausią vertybinių nuostatų ugdymo turinį: „mokomoji medžiaga sietina su mokymosi kontekstu, pasirenkama mokiniams aktuali informacija, ieškoma ryšių su kitais mokomaisiais dalykais“ (V–VI klasių lietuvių (gimtosios) kalbos bendroji programa, p. 471). Be to, visų ugdomųjų sričių programose akcentuojamas *mokinio aktyvumas* ne tik mokymosi, bet ir veiklos planavimo procese: „*mokytojas kartu su mokiniais* turėtų pasirinkti tokias veiklas, kurios padėtų kiekvienam mokiniui suprasti, kad svarbu yra ne tik įgyti žinių, bet ir ugdytis tinkamus bendravimo gebėjimus“ (V–VI klasių lietuvių (gimtosios) kalbos bendroji programa, p. 469). Taigi bendrosiose ugdymo programose yra projektuojamas visų mokyklos bendruomenės narių prasmingas bendravimas ir bendradarbiavimas siekiant kiekvieno mokinio dorovinės ūgties.

Dėmesys dorovinėms vertybėms aptariamasis ne tik ugdymo planavimo dokumentuose, bet ir Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo sampratoje (2004), pagal kurią „vertinimo tikslas – padėti mokiniui mokytis ir bręsti kaip asmenybei“ (p. 2). Sampratoje numatyta, kad *turėtų būti vertinamos* mokinių žinios, supratimas, bendrieji

ir dalyko gebėjimai, vertybinės nuostatos ir elgesys. Bendrosiose programose (2008) fiksuota, kad konkrečius vertinimo metodus, užduotis mokytojas parenka pats, atsižvelgdamas į mokinių pasirengimą ir patirtį. Vadinasi, mokytojas, jau planuodamas ugdymo turinį, darbo būdus, prognozuodamas mokinių ugdymo(si) procesą, turi iš anksto pats numatyti šių veiklos komponentų įvertinimą. Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo sampratoje (2004) pastebima ir tai, kad veikiant globalizacijai ir kuriantis informacinei visuomenei, švietimas visame pasaulyje išgyvena esmines permainas, todėl keičiasi ugdymo(si) tikslai, mokymo ir mokymosi būdai, mokymosi rezultatų vertinimas. Pagrindinės šios kaitos kryptys vertinant mokinio mokymąsi – perėjimas „nuo dalykinių žinių perteikimo – mokinio kompetencijos, kaip žinių, gebėjimų ir nuostatų visumos“ ir „nuo mokymosi tam, kad būtum įvertintas – vertinimo, padedančio sėkmingai mokytis, link“ (Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata, 2004, p. 1). Vadinasi, ne tik bendrosios ugdymo programos, bet ir Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo samprata (2004) ugdymą(si) projektuoja mokymosi paradigmos šviesoje – mokiniui vertinimo metu turėtų būti teikiama pozityvi, konstruktyvi, atvira, skaidri, objektyvi ir veiksminga grįžtamoji informacija apie jo mokymąsi, daromą pažangą ir pasiekimus, plėtojanti visas žmogiškąsias galias.

Bendruosiuose ugdymo planuose (2013, 2015) taip pat sakoma, kad mokykloje ne vien mokslo tiesos yra svarbios: ugdymo(si) procesas apima ir neformalųjį vaikų švietimą, už mokyklos ribų vykdomą kultūrinę, meninę, pažintinę, kūrybinę ir kitą vertybinių nuostatų ugdymo(si) veiklą, kuri siejama su mokyklos tikslais, mokinių mokymosi poreikiais. Per įvairių mokomųjų dalykų pamokas dorovines nuostatas formuoja mokomųjų dalykų mokytojai, po pamokų – klasių auklėtojai, tėvai ir kiti su mokiniu bendraujantys asmenys. Apžvelgus teisės aktus matyti, kad bendrojo ugdymo mokykloje vykstanti auklėjamoji veikla yra mažiausiai reglamentuota: įstatymuose nurodomos pedagogų teisės ir pareigos, o klasės auklėtojo funkcijos neapibrėžtos (2005 m. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymu patvirtintos rekomendacijos ikimokyklinio ugdymo programoms vykdančių mokyklų auklėtojo pareigybės aprašui rengti). Bendrojo ugdymo mokyklos auklėjimo funkcijas, klasės auklėtojo atsakomybę apsibrėžia savo nuožiūra, vadovaudamasi mokslininkų rekomendacijomis, edukacine patirtimi, mokinių tėvų pageidavimais. Tai gera pozicija: paliekama laisvė pedagogams patiems nuspręsti, ko jų mokiniams (auklėtiniams) labiausiai reikia, kaip organizuoti veiklas, kad jos veiktų emocijas ir jausmus, formuotų dorovines nuostatas. Tačiau visi edukaciniai sprendimai nemaža dalimi priklauso nuo pedagogo asmeninės atsakomybės, savarankiškumo, jo pasaulėžiūros, nuostatų, ugdymo(si) proceso supratimo. Ir šios asmeninės pedagogo savybės ugdymo(si) procese yra labai svarbios.

Lietuvos ir kitų Europos šalių švietimo tendencijos rodo, kad vis atkakliau rekomenduojama ugdyti atsakingą, autentišką, orų, savarankišką, kūrybišką žmogų – kuriamos kūrybingą ugdymąsi skatinančios edukacinės aplinkos, steigiamos įvairių tipų mokyklos, strateginiu lygmeniu atsigręžiama į amžinąsias vertybes, asmens dorovinių nuostatų formavimą. Vadinasi, pedagogas, visų pirma, turi pats turėti šias savybes. Vaikas vystosi veikdamas kartu su kitais, perimdamas šalia esančių veiklos ir elgesio modelius, juos apmąstydamas, būdamas „su pačiu savimi“, todėl „mokykloje turi gyventi (būtent gyventi) ir augti gyvas, sveikas vaikas su savo besiskleidžiančiomis dvasinėmis ir fizinėmis galiomis“ (Lukšienė, 2000, p. 110). Taigi ugdymo(si) plotmėje buvo ir tebėra aktualus uždavinys – stiprinti ir skatinti aukštesnes ugdytojo kompetencijas ir praktinės veiklos kokybę, siekti, kad būtų visuotinai laikomasi ir visuotinių etinių, ir įstatymuose fiksuotų nuostatų: „ugdyti tvirtas mokinių dorovės, pilietines, tautines bei patriotines nuostatas, laiduoti jų asmenybės galių plėtotę“ (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 49 str.); tėvai ir kiti teisėti vaiko atstovai, valstybės ir vietos savivaldos institucijos turi sudaryti tinkamas sąlygas vaiko fiziniam, psichiniam, dvasiniam vystymuisi (Lietuvos Respublikos vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymas, 11 str.).

Tačiau Lietuvos švietimo sistemoje esama problemų, kurias reikėtų spręsti jų neatidėliojant, pasitelkiant įvairius partnerius. 2007 m. patvirtinus Bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, vertinimo, atnaujinimo ir diegimo strategiją (2007–2012 m.), siekta ugdymo turinį formuoti taip, kad „kad kiekvienas mokinys pagal savo poreikius ir išgales bręstų kaip asmenybė, ugdytųsi pilietinę ir tautinę savimonę, įgytų kompetencijų, būtinų tolesniam mokymuisi ir prasmingam, aktyviam gyvenimui šiuolaikinėje visuomenėje“ (p. 5). Vėlesnių metų dokumentuose taip pat brėžtos svarbiausios žmogaus ugdymo gairės, būta bandymų ugdymą reglamentuojančių dokumentų nuostatas jungti į vieną visumą, tačiau ši veikla nebuvo sėkminga, iki galo neišbaigta – Lietuvos švietimo sistemoje stinga į kiekvieną vaiką orientuoto požiūrio. Ši problema buvo įvardyta Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 m. nuostatų įgyvendinimo programoje, teigiant, kad pagrindinės švietimo reformos silpnybės – silpnos švietimo sistemos grandžių tarpusavio jungtys, neefektyvi numatytų veiklų kaita, turėjusi įtakos švietimo reformos netolygumui, nekoordinuotumui ir daugelio dokumentų nefunkcionavimui. Iš empirinių duomenų taip pat matyti, kad ugdymo turinys bendrojo ugdymo mokyklose kinta lėtai: ugdant mokinių kompetencijas svarbiausias dėmesys skiriamas žinioms ir gebėjimams, o mokinio vertybinių nuostatų ugdymas išlieka antraplanis (Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, 2013, 2015). Tam įtakos gali turėti įvairūs veiksniai, tačiau vienas svarbiausių – požiūris į ugdymo(si) procesą. Ugdymas nėra (ir negali būti) „izoliuotas nuo visuomenės, nuo tautos,

kurioje žmogus gimsta ir kurioje auga“ (Lukšienė, 2000, p. 155), ugdymas apima visą žmogaus prigimtį, padeda prasiskleisti jo esmei. Tačiau, pasak R. I. Arendso (2008), ugdymo(si) procesas yra toks, kokie lūkesčiai keliami pedagogams – „su mokytojais siejami lūkesčiai keitėsi: XIX a. pirmiausia rūpintis mokytojo dorinėmis savybėmis, o dabar svarbesni mokytojo pedagoginiai sugebėjimai. <...> Veiksmingai dirba tie mokytojai, kurių žinios grindžiamos moksliniu mokymu, atitinka geriausių mokymo būdų repertuarą, turi būtinų nuostatų bei įgūdžių problemoms spręsti ir apmąstyti“ (p. 40). Taigi, kokie lūkesčiai numatomi ateities edukacinėms veikloms?

Ryškios vertybinių nuostatų ugdymo(si) gairės matyti ir dabartinėse strateginėse nuostatose. Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ didžiausia stiprybe nurodytas pasitikėjimas žmogumi ir jo kūrybinių jėgų sutelkimas. Išskiriant Lietuvos pažangai svarbias vertybes, akcentuota visuomenės narių atsakomybė už savo veiksmus, aktyvus rūpinimasis ne tik savimi, bet ir savo aplinka, bendruomene, savo šalimi. Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ numatoma stiprinti visuomenės gebėjimus, padedančius reaguoti į pasaulinius ekonomikos ir aplinkos pokyčius, užtikrinančius darnią valstybės raidą, ir pabrėžiama, kad ateities Lietuvos gyvenimo kokybę ir darbų sėkmę lems ne tik kompetentingi ir kūrybingi žmonės, bet ir *visuomenėje vyraujančios vertybės*. Valstybinėje švietimo 2013–2022 metų strategijoje nurodoma, kad remiamasi Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme, Valstybės pažangos strategijoje „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ įtvirtintais vertybiniais principais – humaniškumu, demokratiškumu, lygiomis galimybėmis, pilietiškumu, laisvės realizavimu ir etika, tolerancija ir dialogiškumu. Valstybinėje švietimo 2012–2022 metų strategijoje numatytas ypač aukštas lūkestis – švietimo raida turi lenkti bendrąją visuomenės raidą ir daryti įtaką mąstymo ir veikimo kultūrai.

Apibendrinant galima teigti, kad bendrojo ugdymo mokykloje sąlygos mokinių doroviniam ugdymui yra kuriamos: dorovinių nuostatų ugdymas(is) įtrauktas į bendrąsias programas, fiksuotas įvairiuose šalies švietimo dokumentuose, strategijose. Tačiau pripažįstama, kad Lietuvos švietimo sistemoje, stinga stipresnių švietimo sistemos grandžių tarpusavio jungčių, efektyvesnės, atliepiančios konkrečių situaciją veiklų kaitos, taip pat rekomenduojama daugiau dėmesio skirti ugdymo turinio formavimui, jame esantiems dorovinių nuostatų aspektams, skatinantiems ne tik sužinoti, išmolti, bet ir emociškai išgyventi, praktiškai patirti, doroviškai veikti. Todėl vertėtų detaliau apžvelgti, kokie dorovinių nuostatų tyrimai atliekami, prie kokių išvadų prieinama tyrinėjant paauglių dorovinių nuostatų ugdymą(si).

1.2.3. Tyrimais grįstos paauglių dorovinių nuostatų ugdymo(si) prerogatyvos

Kaip jau minėta, mokslinėje erdvėje dažnai susiduriama su dvasingumo sampratos apibrėžtimi, o tai lemia dorovinių nuostatų tyrimo sudėtingumą, tyrimui rengiantis patiriamas problemas, iš kurių viena aktualiausių – dorovinių nuostatų metodologija. Asmens dorovinio ugdymo(si) tyrimams neįmanoma vienareikšmiškai pritaikyti gamtos moksluose taikomų metodikų. Analizuojant literatūrą aptikta, kad klinikinės, socialinės ir pedagoginės psichologijos atstovai (Lovett, Jordan, 2010), tyrinėjantys asmens psichoeducacinius aspektus, bando gamtos mokslų tyrimų priemones pritaikyti vertinant moralinį jautrumą. Tačiau, pasak B. J. Lovetto ir A. H. Jordano (2010), tyrimo metu nesėkmės patiriamos dėl pernelyg siauro požiūrio, fenomeno sudėtingumo, kuriam „netaikytini normatyviniai matavimo modeliai“ (p. 176), neįvertinimo, emocinio-patirtinio lygmens kriterijų eliminavimo tyrimo priemonėse.

Mokslininkai pripažįsta, kad dorovinių nuostatų tyrimų sudėtingumą lemia ir tiriamųjų amžiaus tarpsnio specifika. Skirstydami paauglystės tarpsnį į atskirus periodus, mokslininkai siekia išryškinti svarbiausias šio laikotarpio problemas. Tačiau ne visada sutariama dėl struktūravimo intervalų – paauglystė skirstoma į dvi ar tris grupes ir dar smulkiau. Yra mokslininkų, manančių, kad paauglystės skaidymas atskirais tarpsniais nereikšmingas (Navickas, 2010), teigiama, kad aiškių ribų tarp įvairių paauglystės periodų ar fazių nėra – dabar paauglystė prasideda nuo 11 (arba 12) metų ir gali tęstis iki 20 metų (Zastrow, Kirst-Ashman, 2013). Kad ir koks būtų paauglystės periodizavimas, akivaizdu, kad sociologai, psichologai ir edukologai (Barkauskienė et al., 2005; Lerner, 2005; Myers, 2008; Navickas, Vaičiulienė, 2010; Petersen, 1988, 1991; Žukauskienė, 2012 ir kt.) paauglystę vertina kaip ypatingą amžiaus tarpsnį, kuriame vyksta sparti fizinė, kognityvinė, emocinė raida, pasaulėžiūros, dorovinių įsitikinimų, principų ar idealų formavimasis – jais paauglys vadovaujasi ir grindžia savo sprendimus bei veiksmus. R. Lernerio (2005) nuomone, mokslinių tyrimų apie paauglių raidą pradžioje vartotas terminas „audra ir stresas“ gana taikliai atspindėjo jaunuolio raidos transformacijas, kurias mokslininkai (Dolgin, 2010; Hart, Carlo, 2005; Lerner, 2005, 2006; Nielsen, 1987; Rice, 1992; Santrock, 2006; Steinberg, 2002; Stickle, 2013 ir kt.) analizuoja iki šių dienų. Tačiau vertėtų akcentuoti tai, kad, kai kurių mokslininkų manymu, sėkmingiausias laikas dorovinių nuostatų ugdymuisi – vaikystės pabaiga ir paauglystės pradžia: tuo metu išgyvendami psichofiziniai, socialiniai pokyčiai, patiriama daug nerimo, kuris veikia jų dorovinį vystymąsi (Benson et al., 2003; Olson, 2014).

Edukologai pastebi, kad viena svarbiausių problemų šiuolaikiniame ugdymo(si) procese – *paauglių požiūris į dorovines vertybes*: tokių „vertybių kaip altruizmas,

atsakingumas, grožėjimasis, intelektualumas, tikėjimas, interesų derinimas, kūrybiškumas ir kt. pripažinimo mažėjimo tendencija jau kelia edukacinių problemų, kurių negalima atidėlioti“ (Martišauskienė, 2011, p. 52). Neatsitiktinai vaikų ir jaunuolių dorovinio ugdymo(si) problemoms pastaruoju metu skiriama vis daugiau dėmesio. Tačiau tyrinėjami labai skirtingi aspektai: psichosocialinė tapatybės raida (Bandura, 2009; Macevičiūtė, 2008; Marcia, 1980; King et al., 2001 ir kt.), egocentrizmas (Elkind, 1967; Elkind, Bowen, 1979; Niegowski et al., 2010; Schwartz et al., 2008; Šiupaitė, Šeibokaitė, 2009), aplinkos konteksto įtaka socialinei raidai, ugdymuisi (Baltes et al., 1977; Baltes et al., 1979; Baltes, Nesselroade, 1979; Elder, 1974; Lerner, 1998; Thapa et al., 2013), žiniasklaidoje viešinamo smurto įtaka paauglių dorovinėms nuostatomis (Anderson et al., 2003), analizuojami paauglių ir jų tėvų santykiai (Endriulaitienė et al., 2004; Lansford et al., 2011; Steinberg, 1988; Steinberg et al., 1991; Lerner et al., 1998 ir kt.), paauglių nuostatos į vienas kitą (Laursen et al., 2010), dorovinis ugdymasis, žalingų įpročių prevencija (Colby et al., 1998, 1983; King et al., 2014; Leonard, 2011 ir kt.), skatinama atsigręžti į paauglio psichologinius sunkumus ir dvasios gelmes (Covey, 2006 ir kt.). Lietuvos mokslininkai dorovinių nuostatų ugdymąsi dažniausiai aptaria per auklėjimo sritį (Jovaiša, 1998), stebi paauglių santykių ir vertybių kaitą Europos kultūrų kontekste (Barkauskaitė, 2000), paauglių dvasinių vertybių internalizaciją (Martišauskienė, 2004, 2005, 2007; Aramavičiūtė, 2005), vertybių sklaidą ugdymo(si) procese (Vasiliauskas, 2005, 2008), analizuoja vertybinius paauglių socializacijos procesus (Juodaitytė, 2003; Kvieskienė, 2005), mokytojų ir mokinių santykių raišką (Davidavičienė, 1996; Dereškevičius, 1997), vertybių ugdymas aptariamam apžvelgiant dorovinių vertybių ugdymo(si) ištakas, raišką ir plėtotę sportinėje veikloje (Budreikaitė, 2011, 2014), išryškinant atskiras vertybes – orumą, humaniškumą (Bakutyte, 2001), dvasinio ir meninio ugdymo(si) sąsajas (Girdzijauskas, 2008) arba į jaunuolių ugdymąsi žvelgiant kaip į išskirtinį, visaapimantį asmens dvasinio vystymosi reiškinių (Aramavičiūtė, 2005; Aramavičiūtė, Martišauskienė, 2014; Martišauskienė, 2004).

Išanalizavus publikuojamas Lietuvos ir užsienio autorių dorovinių nuostatų tyrimų apžvalgas, verta pastebėti, kad neretai jos yra epizodinės, situacinės, be to, tokių publikacijų autoriai dorovinių nuostatų ugdymą(si) ne visada įvardija svarbiausia savo mokslinės veiklos sritimi. Panašias įžvalgas yra darę P. L. Bensonas, E. C. Roehlkepartain ir S. P. Rude (2003), 1990–2002 m. analizavę socialinių mokslų duomenų bazėse pristatomus vaikų ir paauglių dvasinio vystymosi tyrimus. Minėti autoriai atskleidė, kad dažniausiai yra stebima kognityvinė raida, retai – asmens dvasingumas, rečiausiai – vaikų ir paauglių dvasinė raida (3 lentelė).

3 lentelė. 1990–2002 m. vykdytų asmens galių vystymosi tyrimų apžvalga socialiniuose moksluose (pagal Benson et al., 2003)

Paieškos raktiniai žodžiai (angl. <i>Keywords</i>)	Publikacijų socialinių mokslų leidiniuose skaičius	Psichologijos leidiniuose	Šešiuose tyrėjų išskirtuose žurnaluose*
Kognityvinė raida	1043	13445	535
Psichosocialinė raida	611	9627	294
Moralinis vystymasis	281	1331	69
Emocinė raida	170	1634	66
Elgsenos raida, vystymasis	44	436	8
Dvasinis vystymasis	15	172	0
Straipsnių, apie vaikų ir paauglių dvasinio tobulėjimo tyrimus, skaičius	4	37	0

* – *Child Development, Developmental Psychology, International Journal of Behavioral Development, Journal of Adolescent Research, Journal of Early Adolescence, Journal of Research on Adolescence.*

P. L. Bensonas ir kt. (2003) analizuodami, kodėl vaikų ir paauglių dvasinio vystymosi tyrimams skiriama mažai dėmesio, klausia, ar tokio pobūdžio tyrimų mažai randasi dėl fenomeno sampratos išskirtinio platumo, kad jis bus neįmanomas aprėpti, ar atvirkščiai, į jį žiūrima pernelyg siaurai, nerimaujant, kad nebus gauta pakankamai tyrimų medžiagos? Atsakydami į klausimą, mokslininkai pastebi, kad dvasingumo raidos tyrimuose yra labai daug įdomių neatsakytų klausimų, kurie turėtų būti analizuojami ignoruojant galimus kliuvinius. Minėti autoriai taip pat pastebi, kad dėmesys dvasinei asmens raidai didėja tarp medicinos srities mokslininkų, ypač tam daug dėmesio skiria psichiatrijos ir slaugos medicinos tyrinėtojai – grindžiama holistinio požiūrio būtinybė.

Analizuojant literatūrą pastebėta, kad mokslininkai neretai išryškina intelektualinių ir dorovinių galių sąsajas. Atskleidžiama, kad internalizuotos dorovinės vertybės lemia geresnius mokinio pasiekimus, jo „sisteminių mąstymą“ (Gutman, Vorhaus, 2012; Yahyazadeh-Jeloudar, Lotfi-Goodarzi, 2012; Lewis et al., 2008 ir kt.). Be to, mokslininkai atkreipia dėmesį ir į paties ugdytojo profesionalumą ir jo asmeninį vertybinį požiūrį kaip veiksnius, turintį įtakos sistemingam, visuminiam asmens ugdymuisi: mokinių brandai įtakos turi pedagogų vertybės – dorovinėmis vertybėmis grįstas ugdymas plėtoja mokinio „etinį žodyną“, lemia pozityvią socialinę elgseną, leidžia geriau suvokti vienokio ar kitokio elgesio poveikį sau ir kitiems, skatina mokymosi motyvaciją (Lovat et al., 2009, 2011). Taigi galima sakyti, kad pedagogui nesuprantant auklėjimo, dorovinių vertybių ugdymo(si) reikšmės, jo pastangos siekti tik lavinimo rezultatų tampa neprofesionaliomis, neskatina ugdytinių išžvelgti mokymosi dalykų prasmės, dėl jos telkti savo galias – tai sumenkina ir lavinimą, nes tokiu būdu įgyjama mažiau ir žemesnio lygio žinių (Martišauskienė, 2012, p. 78).

Iš apžvelgtų tyrimų gausos galima daryti prielaidą, kad paauglių dorovinio ugdymo(si) tyrimai šiuolaikiniame žinių visuomenės pasaulyje darosi vis aktualesni. Kai kurie mokslininkai pastebi, kad to reikalauja realus gyvenimas: „beveik trys ketvirtadaliai suaugusių amerikiečių naudoja žodžius, rodančius moralinių trūkumų“ (Hart, Carlo, 2005, p. 224) ir rimčiausia dabarties problema – paauglių nenoras elgtis vadovaujantis visuotinai priimtomis dorovinėmis vertybėmis, o tai kelia grėsmę visuomenei. Kita vertus, pasak A. Meškauskienės (2015), dabarties mokykloje stokojama pagarbos, mokytojų ir mokinių sąveika ne visada grindžiama humaniškais santykiais – „trūksta abipusio supratimo, lygiaverčių, pasitikėjimu ir geranoriškumu grįstų santykių“ (p. 188), o tai turi įtakos mokinio doroviniam ugdymuisi. Neatsitiktinai mokslininkų tyrimuose galima išvelgti įvairių mokslų integraciją, vertybinio ugdymo(si) klausimus bendradarbiaudami bando analizuoti įvairių sričių (vadybos, politikos, informacinių technologijų, medicinos ir kt.) mokslininkai.

Ugdymo problemos analizuojamos atsakymų ieškant ne tik psichinėje žmogaus plotmėje, bet ir fiziologinėje bei dvasinėje. Kai kurie mokslininkai (Coie, Dodge, 1998; Eisenberg, Fabes, 1998) savo darbuose ieško biologiškai pagrįstų procesų ir doroviniu vystymosi sąsajų: brendimo pokyčiai gali paskatinti emocinį jautrumą, todėl yra pagrindo rūpintis paauglio emocijomis ir socialiniu elgesiu (Hart, Carlo, 2005), hormoniniai pokyčiai taip pat gali būti susiję su dirglumu ir agresyvumu (nors šie tyrimai kol kas dar laikomi nevienareikšmiškais) (Fabes et al., 1998), specifiniai paauglystės raidos aspektai gali paryškinti altruizmą ir palengvinti agresiją (Hart, Carlo, 2005). Taigi paauglių dorovinių nuostatų (arba kaip traktuoja užsienio šalių mokslininkai – moralinio) ugdymo(si) tyrimai diferencijuojami, gilinamasi į atskirus dorovinio ugdymo(si) aspektus: analizuojama nuostatos struktūra, turinys, funkcijos, nuostatų poveikis elgsenai, tyrinėjama, kokią įtaką dorovinėms nuostatoms ar paauglio charakterio formavimuisi turi socialiniai, ekonominiai, kultūriniai ir kiti faktoriai. Tarpdisciplininis ir visuminis požiūris į žmogaus tapsmą padeda spręsti naujai atsirandančias problemas, aplinkos, besikeičiančios visuomenės, jos gyvenimo būdo ir vertybių transformacijos, globalizacijos, informacinių technologijų kaitos poreikį doroviniam ugdymuisi.

Plečiantis tyrimų laukui, sujungiant įvairių mokslų sričių prieigas, galima pastebėti dar vieną tendenciją – atskirose šalyse moksliniams dorovinių nuostatų tyrimams finansavimas didėja. Pavyzdžiui, Jungtinėse Amerikos Valstijose naudojamos ne tik valstybės, bet ir įvairių fondų lėšos, o 2014 m. vasario 3 d. „Bostono koledžo kronikoje“ pasirodė informacija apie profesorės J. Lerner gautą dotaciją tyrimams iš Johno Templetono fondo. Mokslininkei, tyrinėjančiai vaikų ir paauglių dorovinį vystymąsi, buvo skirta net 1,9 mln. dolerių suma tyrimams tema „Elgtis teisingai: savireguliu-

cijos ir charakterio plėtros skatinimas“. Didėjantis finansavimas grindžia dorovinių nuostatų ugdymo(si) reikšmingumą šalies visuomenės raidai, o ir visai žmonijai. Tačiau vertėtų pastebėti, kad Lietuvoje mokinių (vaikų, paauglių, jaunuolių) dorovinių nuostatų tyrinėjimai vyksta atskirų mokslininkų (V. Aramavičiūtė, E. Martišauskienė ir kt.) ar pavienių institucijų (pavyzdžiui, Ugdymo plėtotės centras, VšĮ Gyvenimo ir tikėjimo institutas ir kt.) iniciatyva. Tyrimams dažniausiai naudojamos mokslininkų asmeninės, Europos Sąjungos struktūrinių fondų lėšos, Lietuvos Respublikos valstybės biudžeto lėšų dalis nėra didelė.

Aktualu tai, kad paauglystės laikotarpyje vykstanti socialinio sąmoningumo, pažintinių gebėjimų, idealų ir dorovinių nuostatų kaitos tyrimai visuomenei ir profesionalams (pedagogams, pagalbos specialistams ir kt.) yra naudingi – mokslininkų analizuojami saviti paauglio dorovinės raidos aspektai padeda geriau pažinti besiformuojančią asmenybę, jo raidos specifiką, sėkmingiau ugdyti brandžią asmenybę. Tačiau analizuojant Lietuvos mokslininkų (Aramavičiūtė, 2005; Bitinas, 2000, 2004; Jovaiša, 2003; Martišauskienė, 2004; Vasiliauskas, 2005 ir kt.) darbus pastebėta, kad mokslininkų dėmesys skirtingiems paauglystės amžiaus tarpsniams nevienodas – dažniausiai tiriamas vyresniųjų paauglių ir jaunuolių dorovinių nuostatų ugdymasis, o vaikų ir jaunesniųjų paauglių doroviniam vystymuisi dėmesys nedidelis.

Kaip jau minėta, jaunesniosios paauglystės amžius itin palankus mokytiis vertybių: atsiranda gebėjimas struktūruoti, klasifikuoti, kelti hipotezes, abstrakčiai mąstyti. Jaunesniosios paauglystės laikotarpis palankus plėtoti tarpasmeninius ir socialinius santykius, ugdyti kompetencijas, įvairius talentus ir gebėjimus (Gross, 1998). Pasak V. J. Černiaus (1992), „individas kiekviename vystymosi etape turi atlikti to meto vystymosi uždavinius, tai jam garantuoja sveiką ir sėkmingą gyvenimą visuomenėje <...> vieno uždavinio išsprendimas padeda išspręsti kitus. Apskritai individas, neišsprendęs atitinkamo etapo uždavinių, jaučiasi nelaimingas, patiria visuomenės nepalankumą, sunkiai sprendžia vėlesnius uždavinius“ (p. 46). Šioms idėjoms pritaria ir kiti mokslininkai, analizuojantys amžiaus tarpsnių periodizaciją ir žmogaus raidą (Bandura, 2009; Erikson, 1963, [Эриксон] 1997; Piaget, 1952; Vygotsky, 1978; Wilson, 1975 ir kt.).

Dėmesio jaunesniųjų paauglių doroviniam vystymuisi svarbą grindžia aptikti pastarųjų metų Lietuvos vyresniųjų paauglių dorovinių nuostatų būklės tyrimai, kurie atskleidžia, kad šiuolaikiniai paaugliai demonstruoja didelę socialinę-kultūrinę netoleranciją ir nepagarbą kitoniškumui ir tai yra „iššūkis ugdymo proceso efektyvumo būtinybei“ (Ercmonienė-Varnė, 2011, p. 59); modernėjančioje Lietuvoje vyksta tradicinių vertybių niveliacija, o Lietuvoje gyvenančių 13–16 metų paauglių vertybinių nuostatų formavimuisi didelės įtakos turi jiems patrauklios interesų sritys:

kino filmai, muzika, sportas, internetiniai tinklai, kompiuteriniai žaidimai, bendramžiai, domėjimasis savimi, knygų skaitymas, mokslas, moda ir kt. (Šaulienė, 2013); dažniau linkstama į asmeninę nei visuomeninę gerovę: individualizmas, asmeninio kelio atradimas ir savo poreikių tenkinimas laikomas svarbiu uždaviniu, todėl prieita prie išvados, kad jauni žmonės dažnai stokoja bendruomeniškumo, nenori aukotis bendruomenės interesams (Atkočiūnienė et al., 2010). Paauglių dorovinių nuostatų ugdymo(si) problemas išryškina ne tik Lietuvos mokslininkai, bet ir įvairios institucijos (pavyzdžiui, VšĮ Gyvenimo ir tikėjimo institutas, 2013). Paauglių dorovinių nuostatų aktualumą grindžia skirtingų iniciatyvų ir projektinių veiklų gausa: pavyzdžiui, suskaičiuota, kad tik per vienus mokslo metus (2007–2008 m. m.) buvo inicijuotos ir vykdytos religinės ir šviečiamosios veiklos 29 projektuose, kuriuose siekta ugdyti paauglių religinę, tautinę toleranciją, kultūrinį tapatumą ir pasididžiavimą Lietuva, jos istorija, kultūros paveldo vertybėmis ir išskiliomis asmenybėmis, skatinti daugia-tautės kultūros dialogą, pozityvias mokinių nuostatas ginant vaiko teises, puoselėjant gyvybės ir gerumo vertę, pilietinę drąsą ir iniciatyvą.

Akivaizdu, kad yra gausu įvairių tyrimų ir projektų, tačiau iš mokslinių įžvalgų ryšku ir tai, kad dorovinių nuostatų ugdymo(si) problemų nemažėja. Įvairių šalių mokslininkai ne kartą yra atkeipę dėmesį, kad pedagogų bendradarbiavimas, mokyklos darbą veikiančių išorinių ir vidinių veiksnių valdymas, ugdymo integravimas ne visuomet vyksta sklandžiai: „turime maždaug tiek pat mokytojų, kurių pastangų poveikis yra mažesnis už vidutinį, <...> ir mokytojų, kurių veiklos rezultatai yra geresni už vidutinius. Daugumai mokyklų sistemų būdinga tai, kad galima pastebėti daugiau skirtumų pačioje mokykloje negu tarp skirtingų mokyklų“ (Hattie, 2014, p. 25). J. Hattie (2014) apie ugdymo(si) netolygumus mokykloje kalba, visų pirma, turėdamas galvoje mokinių intelektą (žinias ir gebėjimus), tačiau šią paralelę galima vesti ir kalbant apie dorovinį ugdymą(si). Tai ypač išryškinama Lietuvos edukologų tyrimuose (Bitinas, 2000, 2005; Martišauskienė, Aramavičiūtė, 2006; Martišauskienė, 2007, 2009; Žygaitienė, 2011 ir kt.), kur sakoma, kad vertybės yra svarbios visiems pedagogams – išgyvenama dėl savo ir mokinių darbo, mokinio motyvacijos problemų, „bet jos (vertybės) funkcionuoja apibendrintu patirtiniu lygmeniu, todėl, tikėtina, lieka atsitiktinio ugdymo veiksnio pozicijoje“ (Martišauskienė, 2009, p. 34). Kitaip tariant, mokinių dorovinio ugdymo(si) sėkmę nemaža dalimi lemia mokykloje užsibrėžti lūkesčiai dėl kiekvieno mokinio sėkmės ir mokinių „pakvietimas mokytis“, t. y. jiems rodoma *pagarba* (parodant „visiems mokiniams, kad jie yra gabūs, vertingi ir atsakingi“ (Hattie, 2014, p. 156)), *pasitikėjimas* („per pamoką vyrauja bendradarbiavimu grįstas mokymasis“ (ten pat)), *optimizmas* (leidžiama „mokiniam suprasti, kad jie turi nepanaudotą potencialą“ (ten pat)). J. Hattie (2014) taip pat pastebi, kad

mokytojams, itin besirūpinantiems mokinio savojo Aš ugdymu, turėtų būti būdingos keturios ypatybės: nuoširdumas (ugdant tai yra pagrindinis veiksnys), pasitikėjimas (šis veiksnys yra susijęs su lūkesčiais), gebėjimas atjausti (susijęs su mokinių pažinimu) ir gerų santykių puoselėjimas (tai aprėpia visus veiksnius). Taigi mokykloje turėtų vykti ne tik auginimas ar globojimas, lavinimas, vaiko psichinių galių žadinimas, bet ir auklėjimas; „*auklėjimas yra viso proceso šerdis*“ (Martišauskienė, 2012, p. 78). Todėl aktualu tirti ir analizuoti dorovinių nuostatų ugdymo(si) prielaidas šiuolaikinėje Lietuvos mokykloje.

Apibendrinant vertėtų pastebėti, kad dorovinių nuostatų ugdymo(si) tyrimų kryptys skiriasi tiriamo objekto analizuojamomis problemomis. Dorovinių nuostatų ugdymas(is) dažniausiai tiriamas moralinių sprendimų bei asmens kompetencijos kontekste. Be to, mokslininkai dažniausiai analizuoja vyresniųjų paauglių ir jaunuolių dorovinių nuostatų ugdymą, o vaikų ir jaunesniųjų paauglių dorovinių vystymąsi – gana retai.

Nepaisant skirtingų prieigų, tyrimuose atkreipiamas dėmesys į panašias ir vis didėjančias problemas – kintantį šiuolaikinių paauglių požiūrį į dorovines vertybes, jų nenorą vadovautis visuotinai priimtomis tradicinėmis, amžinosiomis vertybėmis. Pasak mokslininkų, tai kelia ne tik edukacinių problemų, kurių negalima atidėlioti, bet ir grėsmę visuomenei. Akivaizdi ir kita aktualija – ugdytojų gebėjimas ir noras atsigręžti į ugdytinio žmogiškąją esmę (vienodai svarbiomis laikant visų jo galių ugdymą).

Požiūris į dorovinių nuostatų ugdymąsi skiriasi ir skirtingose šalyse: vienos šalys tyrimus ir tyrimų išvadų naudojimą ugdymo(si) praktikoje bando žvelgti sistemiškai (finansuoja ir kitaip remia mokslininkų inicijuojamus projektus), o kitose šalyse (tarp jų ir Lietuvoje) dorovinių nuostatų tyrimai ir iniciatyvos keisti paauglių dorovinio ugdymo(si) situaciją yra pavienių mokslininkų ar institucijų prerogatyva.

1.2.4. Jaunesniųjų paauglių dorovinių nuostatų ugdymo(si) modelis

Nuostatų ugdymo(si) procese ypač svarbios dorovinės vertybės – „didelių žmonijos dvasinių pastangų kūriny“ (Žemaitis, 1983, p. 71). Jos žmogų dvasiškai taurina, jų pagrindu formuojasi asmens dorovinės nuostatos. Filosofinėje, sociologinėje, psichologinėje, antropologinėje, teologinėje, edukologinėje literatūroje nuostata traktuojama kaip žmogaus gebėjimas ir pasirengimas vienaip ar kitaip suvokti tam tikrą objektą, jį racionaliai ir / ar emociškai vertinti, prognozuoti situaciją, atlikti numatytą, su tuo objektu susijusią tikslingą veiklą. Per „nuostatas žmogus užsiima poziciją kitų žmonių

ar įvykių atžvilgiu, priklausomai nuo nuostatų žmogus jaučia, vertina, pasirenka vienu ar kitu būdu“ (Maisonneuve, 1973, p. 106), nuostata – „santykinai ilgalaikių, pastovių, pozityvių ir negatyvių *vertinimų, emocinių išgyvenimų ir tendencijų atitinkamai veikti* socialinių objektų atžvilgiu visuma“ (Kriaučiūnienė, 2009, p. 30). Taigi, pasiremiant įvairių autorių išvalgomis (Aizen, Fishbein, 1980; Aramavičiūtė, 2005; Bitinas, 2000, 2002, 2004; Eagly, Chaiken, 1993; Girdzijauskas, 2012; Hogg, Vaughan, 2002; Jovaiša, 2003; Kriaučiūnienė, 2009; Martišauskienė, 2004; Pukelis, 2004; Rosenberg, Hovland, 1960; Uznadzė [Узнадзе], 1961, 1966, 2001), darbo autorė taip pat laikosi pozicijos, jog nuostata skirstoma į tris komponentus: *kognityvinį* (pažintinį, prasminį – pažintiniai atsakai, žodiniai teiginiai, nuomonė), *emocinį-vertinamąjį* (reakcijos ir žodiniai paaiškinimai apie emocijas, jausmus) ir *konatyvųjį* (žodiniai teiginiai apie elgesį ir realus elgesys, praktinė veikla). Be to, rengiant modelį laikytasi požiūrio, kad tarp nuostatų ir vertybių yra tiesioginis ryšys, į kiekvieną – kognityvinį, emocinį-vertinamąjį ir konatyvųjį – dorovinės nuostatos komponentą galima žvelgti per dorovinių vertybių naraciją (Halder, 2002).

Gebėjimui skirti gerį nuo blogio reikia žinių – bendriausio dorovinių normų supratimo, dorovinių kategorijų pažinimo. *Kognityvinis (pažintinis, prasminis)* dorovinės nuostatos komponentas atlieka pažintinę ir formuojamąją funkciją. Susipažinus su visuomenės dorovinėmis vertybėmis, kuriomis grindžiamas vertinamas objektas ar situacija, lengviau išreiškiama teigiama arba neigiama pozicija, derinamasi prie socialinės aplinkos. *Kognityvinis (pažintinis)* dorovinės nuostatos komponentas gali kisti mokantis – įgyjant naujų žinių, jas sisteminant, interpretuojant. *Emocinis-vertinamasis* komponentas svarbus tuo, kad jo metu gali būti arba skatinamas, arba slopinamas naujų žinių, informacijos priėmimas. Vadinasi, antrasis komponentas veikia ne tik kaip atskira struktūrinė dalis, bet taip pat siejasi ir turi įtakos kognityviniam lygmeniui. Trečiasis – *konatyvusis (praktinis)* – komponentas – asmens dorovinė elgsena. Pasak J. Maisonneuve (1973), nuostata „yra daugiau ar mažiau kristalizuota veikėjo (individualaus ar kolektyvinio) pozicija objekto (asmens, grupės, situacijos, vertybės) atžvilgiu; ji pasireiškia daugiau ar mažiau atvirai įvairiais simptomais ar rodikliais (žodžiais, tonu, gestais, veiksmais ar jų nebuvimu)“ (p. 111). Kitaip tariant, asmens veiksmai ir elgsena atskleidžia jo nuostatas, todėl mokslininkai, analizuodami žmogaus dorovinę brandą, dažniausiai remiasi šio komponento raiška. Vertėtų pastebėti, kad nuostatos fenomeno skirstymas į atskirus komponentus gali būti tik santykinis, nes visi trys komponentai yra labai susiję, vienas kitą papildo ir, kaip teigia J. Maisonneuve (1973), „nuostatos funkcija yra vienu metu kognityvinė, energetinė ir reguliuojanti“ (p. 111). Atskiro nuostatos komponento dominavimas kitų atžvilgiu priklauso nuo situacijos, aplinkos konteksto ir paties asmens pasirengimo, laisvo ir

valingo nusiteikimo vienaip ar kitaip veikti. Todėl, sudarant Jaunesniųjų paauglių dorovinių nuostatų ugdymo(si) modelį, laikytasi požiūrio, kad nuostatų ugdymo(si) procese yra vienodai svarbūs visi trys komponentai, kuriuose persipina pažinimas (žinios), vertinimas, emocijos, pasirengimas veikti, valinga veikla.

Dauguma mokslininkų (Aramavičiūtė, 2005; Bauman, 2007; Bitinas, 2000, 2002, 2004; Delors, 1997; Jovaiša, 2003; Kriauciūnienė, 2009; Kievišas, 2009; Martišauskienė, 2004; McLaughlin, 1997; Mergler, 2008; Sherman, 2006; Smith, Monthomery, 1997; Vasiliauskas, 2005 ir kt.) nurodo, kad vaiko nuostatų ugdymą traktuoti kaip vienpusį ugdymą, vertybinių tiesų (žinių) perteikimą ir tai tapatinti su visapusišku asmenybės savybių ugdymu yra neteisinga, neatitinka šiuolaikinės visuomenės, globalaus pasaulio iššūkių ir, svarbiausia – neatliepia žmogaus tapimo esmės. Ugdant žmogų būtinas visuminis, sisteminis požiūris ne tik į ugdytinį, bet ir į ugdymo(si) procesą, kuriame, anot L. Jovaišos (2001), svarbios visos ugdymo(si) dedamosios: fizinė, psichinė, socialinė, kultūrinė, dvasinė. Nuostatų formavimasis vyksta visame ugdymo(si) procese, todėl svarbu suvokti, kad ugdymesi svarbus ne tik žinių įgijimas, bet ir „valdomas asmenybės dvasinės sferos formavimasis“ (Bitinas, 2004, p. 45), „dvasingumas kaip imanentinė žmogaus savybė, jo žmogiškosios esmės raiška nesietinas su vertybių turiniu ar šio turinio pasisavinimo lygmenimis“ (Bitinas, 2000, p. 79). Kitaip tariant, į ugdymo(si) procesą vertėtų žvelgti plačiau, skirti pakankamai dėmesio ne tik mokslo žinių perteikimui, bet ir doroviniam vaiko auklėjimui.

Pasak R. Kriauciūnienės (2011), „vertybės daro įtaką nuostatoms, lemia jų raiškos pobūdį <...> ir tam tikrą elgesio kryptį“ (p. 71). Dorovinių vertybių supratimas, įsisąmoninimas, išgyvenimas turi įtakos pasiryžimui jomis grįsti savo elgesį, nes „neišgyventa vertybė <...> pasilieka tik logine sąvoka, egzistencialija teorijos lygmenyje“ (Mureika, 2009, p. 53). Todėl vienas svarbiausių ugdymo(si) sandų – dorovinių vertybių pažinimas, vadovavimasis jomis ir suvokimas, kaip panaudoti savo fizines, psichines ir dvasines galias siekiant asmens tapimo. Vaikystėje dorovinės idėjos įsitvirtina psichikoje dorovinių nuostatų forma (Pekauskas, 2010), tačiau jos gali būti įsisąmonintos ir neįsisąmonintos – „žmogui nesunku samprotauti apie gyvenimo prasmę <...> daug sunkiau elgtis taip, kaip nukreipia nužymėtas idealus vaizdinyse“ (Bitinas, 2000, p. 87). Todėl ugdymo paskirtis – įgalinti žmogų išlaisvėti nuo kūniškosios savasties ir atrasti moralinį buvimą, dorovinę savo gyvenimo prasmę. Kai paauglys pradeda domėtis savuoju Aš, išaiškėja jo poreikis tobulintis, pradeda formuotis savimonė, dorovinės nuostatos tampa įsitikinimais – jo „psichikoje susidaro įsitikinimų ir nuostatų sistema“ (Pekauskas, 2010, p. 96).

Psichologai ir edukologai (Gross, 1998; Aramavičiūtė, 2002, 2005) pastebi, kad atskirų nuostatų komponentų poveikio intensyvumas priklauso nuo amžiaus tarpsnio:

vaikystėje vertybių pažinimas arba, kitaip tariant, *kognityvinis* lygmuo, pirmiausia siejamas su vaiko *emocijomis*, kurios vėliau nukreipiamos į *veiklą*, paauglystėje reikšmingesni *kognityvinis* ir *konatyvinis* lygmenys (emocijos labiau valdomos, tačiau taip pat išlieka reikšmingos). Taigi nuostatų stiprumą lemia ne tik informacijos (žinių) kiekis, jų suvokimas, gavimo būdai, asmens patirtis (veikimas), reali emocinė pajauta, vertinimai, bet ir biologiniai veiksniai (amžiaus tarpsnis). Paauglystėje apie viską formuojama savo nuomonė, kuri neretai skiriasi nuo suaugusiųjų nuomonės: jaunesnieji paaugliai išgyvena atsiskyrimo (individuacijos) procesą, deidealizuoja suaugusiuosius (Vaičiulienė, 2010). Draugystė su bendraamžiais gali būti emociu šaltiniu, kuris ne tik padeda mokytis, kaip susidoroti su stresu, bet ir kaip kurti tarpusavio santykius (Hartup, 1996). Kuriant Dorovinių nuostatų ugdymo(si) tyrimo modelį remtasi ir „universalioja“ L. Kohlbergo (1973) moralinio vystymosi teorija, pagal kurią kiekvienas asmuo pereina tris lygmenis ir šešias pakopas, tačiau nebūtinai kiekvienas pasiekia pačias aukščiausias – socialinės sutarties, teisėtumo orientacijos ir / ar orientavimosi į etinius dėsnius stadijas.

Vadovaujantis aptartomis įžvalgomis, sudarytas Jaunesniųjų paauglių dorovinių nuostatų ugdymo(si) tyrimo modelis (4 lentelė).

4 lentelė. V–VI klasių mokinių dorovinių nuostatų ugdymo(si) tyrimo modelis

Nuostatos komponentai	Vertinimo kriterijai	Rodikliai	Empirinė rodiklių raiška
Kognityvinis (pažintinis) komponentas	Žinių apie dorovines vertybes <i>platumas</i> ir <i>gilumas</i>	Turi žinių apie dorovines vertybes	Geba suvokti, atpažinti, atskirti dorovines žmogaus savybes ir pateikti pavyzdžių (įvardyti, kas tai yra gėris)
		Supranta dorovinių vertybių esmę	Geba atskleisti, argumentuotai paaiškinti, pagrįsti dorovinių vertybių turinį, esmę
Emocinis-vertinamasis komponentas	Emocinių išgyvenimų <i>kryptingumas</i> ir <i>stabilumas</i>	Patiriamas emocijas, jausmus adekvačiai sieja su dorovinėmis vertybėmis	Geba nusakyti kitų žmonių veiksmus, juose išvelgti dorovinę prasmę, supranta kitų jausmus (gėdos, kaltės, džiaugsmo ir kt.), geba juos paaiškinti
	Žodinių vertinimų <i>kryptingumas</i> ir <i>stabilumas</i>	Doroviniu aspektu vertina išgyvenimus ir poelgius	Geba vertinti savo ir kitų žmonių išgyvenimus, paaiškinti poelgius. Vertinimus paaiškina, pagrindžia
Konatyvinis (praktinis) komponentas	Pasirengimo veikti <i>pagrįstumas</i>	Atsižvelgdamas į dorovines vertybes, geba savarankiškai pasirinkti ir veikti	Rodo apsisprendimą vadovautis savo paties nuomone, reiškia norą veikti doroviškai. Vertina savo pasirengimą veikti
	Įsivertinimo <i>kryptingumas</i>	Doroviniu požiūriu vertina realius savo paties poelgius ir jausmus	Geba reflektuoti, analizuoti savo ir kitų žmonių elgseną, vertinti ir priimti sprendimus, remdamasis dorovinėmis vertybėmis

Vertėtų pastebėti, kad iš anksto numatyti ir suplanuoti visus alternatyvius dorovinių nuostatų ugdymo(si) komponentus nėra lengva. Kaip pastebi B. Bitinas ir kt. (2008), net ir labai apgalvotos priemonės, jeigu jos grindžiamos tik „stimulo ir reakcijos“ ryšiais, dažnai neduoda lauktų rezultatų. Pasak L. Stollo ir D. Finko (1998), tobulinimo pastangos negali būti sutelktos tik į „elgesį ir technologijas, pamirštant kultūros šerdį“ (p. 113). Dorovinių nuostatų ugdymuisi įtakos turi ir paties ugdytinio, ir ugdytojo požiūriai, pasaulėvaizdis – „nė vienas iš mūsų nėra sala, – visi mes darome įtaką esantiems aplink mus. Pabudę tampame žiežirbomis, galinčiomis uždegti tuos, kurie šalia“ (Millman, 2000, p. 331). Svarbūs pasitikėjimu ir atvirumu grįsti santykiai – ugdytojas gerai pažinti ugdytinį gali tuomet, kai jis yra atviras ir leidžiasi patirti savąjį Aš. Bet kuri veikla ir kūryba „pasiglemžia visą žmogaus individualybę ir asmenybę: kūną ir dvasią, pažinimo jėgas ir protą, jausmus ir vertybių kraitį, vaizduotę, valią ir siekius“ (Jovaiša, 2001, p. 42), todėl ugdymo(si) procese svarbu sudaryti sąlygas, sukurti pozityvią, humanišką aplinką, kurioje mokiniai, pasiremdami turimomis žiniomis apie tvariąsias žmonijos vertybes, formuotųsi naujas ir / ar plėtotųsi turimas dorovines nuostatas. Žmogus, susidurdamas su objektyvia tikrove, ne tik ją keičia, bet ir pats keičiasi „išgyvendamas aplinkos palankumą ar pasipriešinimą“ (Jovaiša, 2001, p. 42). Todėl socialinis ir vertybinis aspektai – nuostatų ugdymas(is) vadovaujantis dorovinėmis vertybėmis ir puoselėjant humaniškus santykius su kitais žmonėmis (tyrimo ribose – mokiniai, jų tėvai ir klasių auklėtojai) – laikytini gana svarbiais.

Mokslininkai pastebi, kad kaita nuolat vyksta įvairiose visuomenės gyvenimo srityse (Hopkins et al., 1998; Jucevičienė, Brazdeikis, 2003; Stoll, Fink, 1998 ir kt.), kinta ir pati visuomenė, jos vertybių prioritetai. Aptariant postmodernizmo filosofijos idėjas buvo minėta, kad šiuolaikinėje visuomenėje (net ir pliuralistinėje) neturėtų būti nuneigiamos tradicinės vertybės, o grįžimą prie tradicinių normų, amžinųjų vertybių palengvina liberalios visuomenės įvairovė ir dialogas – modernioje visuomenėje teisingumas pasireiškia dėmesiu skirtingumams, kito supratimo sudėtingumui. Šiuolaikinio pasaulio situacija daugialypė, todėl reikia bendrų pastangų, kalbėjimosi, atsakomybės, pagarbos ir vienybės. Kaita gali būti valdoma atvirumu kitokiam žmogui, kitoms kultūroms, jų vertybėms, stiprinama tolerancija, besąlygiška meile, altruizmu. Pabrėžtinai kiekvieno asmens unikalumas, besireiškiantis per laisvą, pagarbų apsisprendimų ir pasirinkimų autentiškumą – „gyvenime ne taip svarbu, kas jūs esate, bet ką jūs darote“ (Millman, 2000, p. 278). Kiekvienam žmogui yra būdingas siekis išreikšti save, atskleisti savo galimybes ir gebėjimus, vidinį konstruktyvųjį kūrybiškumą. C. R. Rogersas (2005) pastebi, kad kūrybiškai veikdamas žmogus gali sėkmingiau įveikti vis didėjančius naujos informacijos srautus, produktyviai ir atsakingai spręsti problemas – autentiškai pasirinkti ir taip išreikšti dorovines nuostatas.

Autentiški doroviniai apsisprendimai, daromi remiantis sukauptomis žiniomis ir patirtimi, leidžia keisti kultūrą, įveikti paviršutiniškumą ir deklaratyvumą (Ramonas, 2013). Kūrybiškumo sąlyga – asmens laisvė ir iš jos kylantis asmens smalsumas, iniciatyvumas, nestandartiškumas ir veiklumas (Lileikienė, 2004; Maceina, 2002). Pasak V. Aramavičiūtės (2005), stiprėjantis tapatumo jausmas paauglystės laikotarpio pabaigoje sužadina kūrybines galias, leidžiančias įvertinti santykius su aplinkiniais, savimi ir iš naujo juos kurti. Kaip teigia R. Laužackas, E. Stasiūnaitienė ir M. Tereševičienė (2005), refleksyvus mąstymas padeda pereiti nuo aklo tikėjimo autoritetais prie naujos informacijos ir žinių apmąstymo, jų kritinio vertinimo, argumentavimo ir savo pozicijos pagrindimo. K. K. Urbano (2003, 2007) pastebėjimu, kūrybiškumą puoselėjantis mokytojas sukuria atvirumą ir laisvę grįstą mokymosi aplinką, skatina lankstumą ir originalų mąstymą, sudaro sąlygas mokiniams eksperimentuoti, veikti savarankiškai ir pozityviai save vertinti. Taigi kūrybiškumas ir autentiškumas yra svarbus ugdantis dorovines nuostatas. Tačiau ribą, skiriančią dorovinę ir antidorovinę kūrybiškumą ir autentiškumą, reikia pajauti. Kūryba – dvasios raiška, o dorovė – jos turinys: tikrasis žmogaus dvasingumas atsiskleidžia autentiškose gyvenimo situacijose, su meile priimant kiekvieną gyvenimo akimirką (Chambers, 2011; Millman, 2000).

Asmens dorovinei elgsenai įtakos turi jo savigarbos ir pagarbos kitiems lygis. Mokslininkai (Hilliard et al., 2014; Kaplan 1980, 1986; Lerner et al., 1998; Scott, 2004 ir kt.) atkreipia dėmesį, kad paaugliai, turintys žemą savigarbą ir veikiami neigiamos patirties, turi mažiau pagarbos ir tolerancijos kitų atžvilgiu. Nuo vidurinėsios vaikystės prasideda intensyvus vaiko asmenybės kūrimosi metas (Pileckaitė-Markovienė et al., 2004). R. Floridos (2001) teigimu, kuriant ugdymo(si) aplinką, nėra vieno visada ir visur tinkančio modelio, nes visi žmonėms skirtingi, tačiau visiems reikia atviros ir įgalinančios aplinkos (Girdzijauskienė et al., 2011). Aplinka neturi būti ribojanti. R. Florida (2001) reikšmingomis laiko ne žinias ar akademinis pasiekimus, verslumo skatinimą ar finansinę sėkmę, kaip kūrybinio mąstymo rezultata, bet malonią, atpalaiduojančią ir natūralią aplinką, tradicines vertybes ir institucijos kultūrą. Dar Aristotelis yra sakęs, kad tolerancija blogiui ir abejingumas yra pirmieji mirštančios visuomenės požymiai. Todėl formuojant dorovines nuostatas yra svarbu skirti dėmesį asmens orumui (pagarbos, savigarbos, tolerancijos ugdymui), humaniškai ugdymo(si) aplinkai, kurioje kūrybiškai ir autentiškai interpretuodamas žinias, jas emociškai ir racionaliai vertindamas, suvokdamas „moralinį buvimą savimi“ (Taylor, 1996, p. 37), būdamas atviras, pasitikėdamas kitais ir savimi, reflektuodamas ir savo jausmuose, santykiuose ir veikloje gebėdamas išvelgti dorovinę prasmę, vaikas pamažu tampa brandžia asmenybe – geba derinti asmeninius ir socialinius lūkesčius ir vertybes. Visa tai turi įtakos vaiko savęs vaizdai, savęs vertinimui (Slee, 2002).

Informacinių technologijų amžiuje savęs vaizdas dažnai formuojasi gana viešai – paaugliams bendraujant įvairiuose socialiniuose tinkluose, atvirai dalijamasi beveik visomis asmeninio gyvenimo (ir išgyvenimų) detalėmis. Apžvelgus įvairių sričių mokslininkų darbus (Barkauskaitė, 2013; Jančiauskas et al., 2014; Heideher, 1989; Hartman, 1989; Levi-Strauss, 1994; Miniotaitė 2014; Ramanavičius et al., 2013 ir kt.) matyti, kad ir atvirumas, ir atsakingumas turi įtakos ir konkrečiam asmeniui, ir bendrai visos organizacijos veiklai, tačiau mokslininkai vis dėlto labiau pabrėžia atsakingą (dorą) gyvenimo būdą, kuriame svarbiais laikomas asmens pareigingumas, sąžiningumas, ištvermingumas.

Atsižvelgus į minėtus įvairių sričių mokslininkų pastebėjimus, išanalizavus Lietuvos strateginiuose dokumentuose fiksuotas pamatines vertybes buvo išskirtos svarbiausios vertybės, būtinos ugdant šiuolaikinių V–VI klasių mokinių dorovines nuostatas, ir šių vertybių apraiškos bei empiriniai požymiai (5 lentelė).

5 lentelė. V–VI klasių mokinių dorovinių nuostatų turinys

Vertybės	Jų apraiškos	Empiriniai požymiai
Dorovinių pasirinkimų / apsisprendimų autentiškumas	Asmeniškumas	Suvokia „moralinį buvimą savimi“ (Taylor, 1996, p. 37), mokoosi pažinti ir pajauti savastį
		Savo ir kitų žmonių poelgius sieja su moralinėmis savybėmis
	Atvirumas	Pasitiki kitais žmonėmis
		Pasitiki savimi
	Refleksyvumas	Geba išvelgti savo jausmų, santykių su kitais dorovinę prasmę Elgesio pokyčius grindžia refleksija
Atsakingumas	Pareigingumas	Laiku atlieka skirtas užduotis, įpareigojimus
		Laikosi savo pažadų
	Sąžiningumas	Nemeluoja, elgiasi teisingai
		Prisipažįsta klydęs
	Ištvermingumas	Įveikia pagundą laužyti dorovines taisykles Moralinių konfliktų metu geba susivaldyti
Orumas	Pagarbumas	Pripažįsta kitų nuopelnus, darbus, jais žavisi
		Su kitais žmonėmis elgiasi palankiai, mandagiai
	Savigarba	Jaučia savo vertę, save gerbia
		Nepataikauja kitiems, ieško sprendimų nepažeisdamas savo ir kitų orumo
	Tolerantiškumas	Gerbia kito nuomonę, pasirinkimą Tiki kito žmogaus gerumu, sąžiningumu

Kiekvieno žmogaus siekiamybė – savęs realizavimas. Paauglystėje ypač aktualus savojo Aš vaizdo suvokimas, savęs paieškos. Šiame laikotarpyje susiformuotas savasis Aš yra svarbus suaugusiojo gyvenime. Pasak P. E. Merlevede ir kt. (2009), žmonės,

kurie „nesijaučia savimi, dažnai pajunta poreikį atsieti save nuo savo misijos“ (p. 95), „kyla daug problemų, kai žmonės sumaišo savo vaidinamą ir esminę tapatybę“ (p. 94), nes kiekvienas žmogus susiduria su iššūkiu – nustatyti, kokios vertybės jam yra svarbiausios, ir, remiantis jomis, atlikti svarbius gyvenimo pasirinkimus. Norint išmintingai pasirinkti, reikia mokytis pažinti save, įsiklausyti į savo jausmus, suvokti savo išgyvenimus, emocijas (Goleman, 2001). Emocijų vaidmuo nuostatų formavimesi yra itin svarbus: visus išgyvenimus, teigiamas ir neigiamas emocijas reikia ramiai priimti, pamėginti išsiaiškinti, iš kur jos atsiranda – tai ugdo atjautą sau ir kitiems, įgalina „suvokti savo žodžių ar darbų svorį“ (Mallman, 2000, p. 191), nes „pradėję analizuoti, suprasti, reguliuoti, narstyti savo jausmus arba vidinę būklę, emocijų centru tampate jūs patys“ (ten pat, p. 193), suvoktos emocijos ir jausmai išlaisvina dėmesį, padeda konstruktyviai siekti užsibrėžtų tikslų. Emocijos ir jausmai yra svarbūs žmogaus tapsmui.

Emocijos – žmogaus santykio su tikrovės reiškiniais ir savo paties poreikiais išgyvenimas, jausmų pagrindas (Žemaitis, 2005). Žmogaus gyvenime emocijos pasireiškia afektais, aistromis, nuotaikomis. Emocijos lemia pastovias žmogaus būsenas – jausmus, „išskirtinai būdingus tik žmogui“ (Izard [Изард], 2011, p. 302). Nors „emocijos ir jausmai, daugelio psichologų manymu (Švarc, 1948; Breslav, 2004), yra vartotinos kaip sinonimai“ (Izard [Изард], 2011, p. 295), tačiau „tiesioginio ryšio tarp emocijų ir jausmų nėra – ta pati emocija gali sukelti skirtingus jausmus“ (ten pat, p. 299). Jausmai – aukštesnio lygmens išgyvenimai, išsivystę ilgoje žmonijos istorijoje, plėtojantis žmogaus socialinėms ir dvasinėms galioms. Pasak D. Golemano (2009), vieno žmogaus jausmų išraiškos gali veikti kito žmogaus jausmus – „jausmai yra užkrečiami <...>. Kiekviena sąveika turi emocinę potekstę. Kad ir ką veiktume, kitam žmogui galime leisti pasijusti truputį ar net smarkiai geriau, arba truputį blogiau – arba kur kas blogiau“ (p. 25).

Mokslininkų tyrimai (Downs et al., 2007; Nixon, Watson, 2001; Pons et al., 2003; Rieffe et al., 2005) atskleidė, kad vaikui augant jų emocinis suvokimas ir gebėjimas kontroliuoti emocijas kinta; jaunesnieji paaugliai gali suvokti mišrias emocijas (Pons et al., 2004). M. A. Brackettas ir kt. (2012) pastebi, kad „pedagogai žino apie socialinio ir emocinio vaikų vystymosi svarbą, tačiau mokyklos dažnai nesiryžta integruoti programas, dėl to jie negali prognozuoti aiškios, pastebimos mokinių akademinės pažangos ir jų elgsenos pokyčių. Tačiau empiriniai tyrimai pagrindžia, kad skiriant dėmesį socialiniam ir emociniam ugdymuisi, emociniam raštingumui, gerėja ir akademiniai, ir socialiniai mokinių pasiekimai“ (p. 223). Taigi ugdymo(si) procese yra svarbu padėti mokiniams išreikšti autentiškas emocijas, suvokti ir pažinti savo emocijas ir jausmus, suprasti jų vietą asmeniniame gyvenime, įvairiose veiklose

(Sučylaitė, 2013) – „žmogus turi būti šiltas ir užjaučiantis, pakankamai pasitikintis savimi, kad sugebėtų gerbti kitus žmones. Jis turėtų būti iš esmės demokratiška asmenybė, kuri iš esmės gerbia žmones todėl, kad jie yra žmoniški ir unikalūs. Jis turi būti saugus emociškai, jis turi pasižymėti sveika savigarba“ (Maslow, 2006, p. 295). Neatsitiktinai ir šiuolaikiniai ekonomikos specialistai vis dažniau išvelgia žmogaus vidinio pasaulio ugdymo(si) prasmę: dabartinėse mokyklose vertėtų „labiau susitelkti ne į pažintinių gebėjimų ugdymą, bet plėtoti tuos socialinius įgūdžius, kurie lemia viso žmogaus gyvenimo sėkmę ir prasmę – rūpintis emocijomis ir elgsena“ (Committee for Economic Development, 2004; OECD, 2015).

Todėl rengiant Jaunesniųjų paauglių dorovinių nuostatų ugdymo(si) modelį, planuojant empirinį tyrimą, buvo analizuota mokslinė literatūra, kuria remiantis apžvelgtos svarbiausios ir dažniausiai patiriamos žmogaus emocijos (6 lentelė).

6 lentelė. Pamatinių emocijų klasifikacija pagal skirtingus autorius

R. Plutchik (1982)	P. Shaver ir kt. (1987), W. Parrott, (2001)	C. E. Izard (1987)	T. Kemper (1987)	P. E. Merlevede ir kt. (2009)	D. L. Robinson (2009)
Džiaugsmas (angl. <i>joy</i>); Liūdesys (angl. <i>sadness</i>); Pyktis (angl. <i>anger</i>); Baimė (angl. <i>fear</i>); Nuostaba (angl. <i>surprise</i>); Pasitikėjimas (angl. <i>trust</i>); Bjaurėjimasis (angl. <i>disgust</i>); Numatymas (angl. <i>anticipation</i>)	Meilė (angl. <i>love</i>); Džiaugsmas (angl. <i>joy</i>); Nuostaba (angl. <i>surprise</i>); Pyktis (angl. <i>anger</i>); Liūdesys (angl. <i>sadness</i>); Baimė (angl. <i>fear</i>)	Džiaugsmas (angl. <i>joy</i>); Domėjimasis (angl. <i>interest</i>); Liūdesys , kančia (angl. <i>distress</i>); Bjaurėjimasis (angl. <i>disgust</i>); Pyktis (angl. <i>anger</i>); Panieka (angl. <i>contempt</i>); Nuostaba (angl. <i>surprise</i>); Baimė (angl. <i>fear</i>); Gėda (angl. <i>shame</i>); Kaltė (angl. <i>guilt</i>)	Baimė (angl. <i>fear</i>); Pyktis (angl. <i>anger</i>); Liūdesys (angl. <i>depression</i>); Pasitenkinimas (angl. <i>satisfaction</i>)	Abejonė; Stresas, nesėkmės baimė; Tuštuma, išsekimas; Vienišumas; Pyktis , agresija, dominavimas; Liūdesys , sielvartas; Gėda ir kaltė ; Įsimylėjimas; Pavydas	Viltis (angl. <i>hope</i>); Baimė (angl. <i>fear</i>); Pasididžiavimas, socialumas (angl. <i>pride, sociability</i>); Gėda, kaltė , sąžinės graužatis (angl. <i>shame, guilt, remorse</i>); Meilė (angl. <i>love</i>); Neapykanta (angl. <i>hate</i>)

Atsižvelgiant į mokslininkų (Adu-Febiri, 2011; Izard, 1987, [Изард] 2007, 2011; Kemper, 1987; Merlevede et al., 2009; Parrott, 2001; Plutchik, 1982; Robinson, 2009; Shaver et al., 1987; Пјин [Ильин], 2002) rekomendacijas ir jų pateikiamą svarbiausių

jausmų ir emocijų klasifikaciją (6 lentelė), į rengiamą modelį ir tyrimo metodiką buvo įtrauktos šešios (pamatinės, bazinės, pirminės) emocijos ir jausmai – *džiaugsmas, kaltė, gėda, baimė, liūdesys ir pyktis* – daugumos autorių dažniausiai minėti kaip itin svarbūs žmogui. Pamatinės žmogaus emocijos arba, kaip teigia E. Iljinas (2002), emocinės reakcijos sudaro prielaidas pažinti kitų žmonių išgyvenimus ir santykio su savimi raidą, vadinasi, ir ugdytis dorovines nuostatas. Gebėjimas suprasti ir išgyventi savo emocijas, jas vadyti, skatina moralinę raidą (Aleixo, Norris, 2000; Ashkar, Kenny, 2007; Cheung et al., 2001; Ma, 2003), be to, pastebima, kad paauglių, kuriems būdingas stiprus asocialus elgesys, dažnai nustatomi žemesnio lygmens moraliniai samprotavimai nei doroviškai besielgiančių bendraamžių; asocialūs paaugliai negeba į situaciją pažvelgti kito žmogaus akimis (Boyd, Bee, 2011). Taigi asmeniniame suvokimo ir pažinimo procese ir praktinėje veikloje remiamasi tam tikrais išgyvenimais – kuo ilgiau mąstome apie savo poelgius, tuo ilgiau jaučiame juos lydėjusias emocijas (Werduyn, Lavrijsen, 2015). Todėl galima sakyti, kad išgyvenamos emocijos ir jausmai padeda reflektuojant, yra svarbūs dorovinių nuostatų formavimuisi – sutelkiamos jėgos tam, kad būtų veiksmingiau realizuoti užsibrėžti dorovinio ugdymo(si) tikslai (Bitinas, 2000). F. Adu-Febiri (2011), cituodamas Bergson (1956), Simmel (1971), Noddings (1995), Le Doeuff (1989), Spector ir Gibson (1991), Game (1997), Kessler (2000), teigia, kad emocijos yra reikšmingos epistemologiniu ir pedagoginiu požiūriu – jos palengvina ugdymą ir mokymąsi, lemia asmeninę sėkmę, našumą, sumažina socialines problemas.

Patiriamos sėkmės ir nesėkmės žmogui sukelia aiškiai išgyvenamas emocijas, kurios skatina atitinkamą elgesį (Legkauskas, 2013). Ilgiausiai trunkanti emocija – *liūdesys* (Werduyn, Lavrijsen, 2015) – moko empatijos, leidžia pajusti, kaip jaučiasi, ką išgyvena kitas žmogus, patyręs neteisingumą, susidūręs su nesąžiningu kitų elgesiu. Pasak J. W. Jameso, R. Friedmano ir L. L. Matthews (2007), žmonės liūdesį patiria ne šiaip sau: „kiekvienas mėginimas išvengti liūdesio, skausmingų neigiamų emocijų, ateityje gali ir būtinai sukels katastrofiškų padarinių. Vienas tragiškiausių <...> yra raginimas „apskritai nesijausk“ (p. 41). Vaikai nevaržomai reiškia savo jausmus, tačiau augdami šią savybę tarsi praranda. Mokyti suprasti savo jausmus, savo skausmą ir liūdesį yra būtina – žmonės negali išjausti vienas kito jausmų, jie gali tik stengtis suprasti vienas kitą ir vienas kitam padėti, paguosti.

Džiaugsmas – viena trumpiausiai trunkančių emocijų (Werduyn, Lavrijsen, 2015), tačiau padedanti geriau jaustis ir pozityviau mąstyti apie kitus ir save. Pasak A. Adlerio (2008), su gebančiais džiaugtis žmonėmis greičiau suartėjame, juos laikome simpatiškesniais, su jais lengviau kuriamas bendrystės jausmas; žmonės nelinkę džiaugtis ir juoktis, dažniausiai nekuria su kitais nuoširdesnių santykių ir netgi „pasisitengia visus žmonių santykius padaryti niuresnius“ (p. 217).

Kaltė ir gėda sudaro sąlygas apmąstyti ir įsivertinti, analizuoti savo poelgius ar ketinimus, pasergėti save nuo būsimų nepageidautinų veiksmų. Kaltė ir gėda yra labai persipynusios. Pasak T. Auchterio, L. V. Strausso (2003), gėda atsiranda anksčiau nei kaltės jausmas, o išgyvenus gėdą yra svarbu pripažinti kaltę, prisiimti atsakomybę. Išgyvenami gėdos ir kaltės jausmai skatina suvokti gėrio prasmę gyvenime, žmonių santykiuose, patirti gėrio sampratos raišką asmens elgsenoje; kita vertus, nors kaltė turėtų paskatinti prisiimti atsakomybę, tačiau doroviniu požiūriu nevaldoma ši emocija gali veikti priešingai – skatinti blogą elgesį, netgi pastūmėti nusikalsti (Solovjov [Соловьев], 1996). Vis dėlto gėda atlieka reikšmingas funkcijas – savisaugos, stabilizuojančią, reguliavimo: gėdai „priešingos reikšmės sąvokos gerąja prasme yra savigarba, išdidumas“ (Auchter, Strauss, 2003, p. 58).

Baimė yra sveika reakcija į pavojų, ji „neišvengiama mūsų gyvenimo dalis“ (Riemann, 2004, p. 19). Pasak psichologų, kiekvieną žmogaus raidos etapą lydi specifinės baimės, o jas įveikdamas žmogus tobulėja. Nors baimė žmogų lydi visą gyvenimą, tačiau nėra nuolat jaučiama: tik tam tikrais gyvenimo periodais ji padeda sutelkti jėgas – kūnas tarsi „sustingsta“, gauna informaciją, kad vertėtų stabtelėti ir pamąstyti, susivokti ir tik tada priimti sprendimą, ar veikti. Kita vertus, mokymasis įveikti baimę, stiprina žmogaus ryšį su gyvenimu ir aplinkiniais – „prisidėjus baimei gali itin sustiprėti ir suvešėti kartą įgytas įprotis vengti gyvenimo sunkumų“ (Adler, 2008, p. 202). F. Riemannas (2004) tvirtina, kad baimė susijusi su saugumo jausmo praradimu, tačiau, nepaisant to, žmogaus tapsmui yra iškelti keturi pagrindiniai reikalavimai, žmogaus gyvenime yra patiriamos keturios baimės: *tapsmo savimi baimė* – žmogus turi tapti nepakartojamu individu, įtvirtinančiu savo autonomišką ir autentišką būtį, ypatinga asmenybe, o nemasiniu žmogumi; *baimė atsiduoti* – pasitikint atsiverti pasauliui, gyvenimui ir supantiems žmonėms – įveikti tiek Aš atsakymo, tiek Aš tapsmo baimę; *būtinybės baimė* – žmogus turi siekti „trukmės“ (tvarumo) – nuolat kurti ir įgyvendinti sumanymus; *permainų baimė* – žmogus turi būti pasirėngęs keistis – sutikti su pokyčiais, raida, atsisakyti to, kas gerai pažįstama. D. Millman (2000) teigia, kad baimė ne visada yra žmogaus priešininkė – „ji gali būti ir vadovė bei patarėja <...> susidūrus su baime svarbiausia yra veikti. <...> Veikla nugali baimę“ (p. 206–207).

Pyktis gali skatinti būti sąžiningam, suteikti energijos siekti tikslo, ginti savo pasirinktas vertybes. Pyktis aiškiai išduoda tikslą: „greitai ir prievarta įveikti pasipriešinimą, su kuriuo susiduria pykstantysis“ (Adler, 2008, p. 229). Tačiau psichologai atkreipia dėmesį, kad tvirtas, pasitikintis savo jėgomis žmogus geba savo pyktį valdyti, neatsakyti pykčiu į pykčio proveržį. Pasak A. Adlerio (2008), pykčio išliejimas yra „pigus triukas, atliekamas siekiant sustiprinti asmenybės jausmą kito sąskaita

ir jo nenaudai“ (p. 231). Vaikai itin dažnai netgi dėl menkiausios priežasties viešai demonstruoja pyktį; pykčio proveržiai, patyčios ir jų valdymo problemos yra aktuales dabarties mokykloje. Todėl reikia padėti mokiniams „suprasti savo širdį, mokyti pažvelgti į aplinkinių širdį – taip formuojasi įgūdžiai, kurie padidina galimybes sukurti meilės jungtis, reikalingas visą gyvenimą“ (Briers, 2011, p. 52).

Vaikai geriau valdo savo emocijas ir elgesį, kai suvokia, ką jie jaučia: „kad galėtų apdoroti patirtį, mąstančios smegenys turi žinoti, kokiomis sąvokomis apibūdinti tai, kas patirta“ (Briers, 2011, p. 34). Taigi asmens išgyvenamos emocijos – terpė doroviam ugdymuisi: suvokdamas savo jausmus, žmogus tampa savo asmenybės kūrėju (Goleman, 2001; Griffith, 1999). Emocijos padeda atpažinti vertybes, geriau suvokti jų turinį, prasmę ir reikšmę žmogui. Tačiau vertybių internalizacija yra sudėtingas ir daugialypis procesas, kuriame reikšmingi yra ne tik emociniai išgyvenimai, bet ir žinios (žinojimas, supratimas), valia, patirtis ir visu tuo paremta asmens elgsena. Ugdant žmogų būtinas visuminis požiūris į ugdytinį ir ugdymo(si) procesą: nuostatų formavimasis vyksta įvairiose veiklose, o ugdant svarbu ne tik perteikti žinias, formuoti gebėjimus, bet ir stebėti asmenybės dvasinės sferos formavimąsi, kuris vyksta pažįstant ir praktiškai išbandant dorovines vertybes. Į tai reikėtų atsižvelgti kasdien dirbant su mokiniais, nes „emocijos, moralė ir dvasingumas bendrojo ugdymo mokykloje ir klasėje vis dar yra, tarsi, įkaito vaidmenyje. <...> laikomi neracionaliais“ (Adu-Febiri, 2011, p. 86).

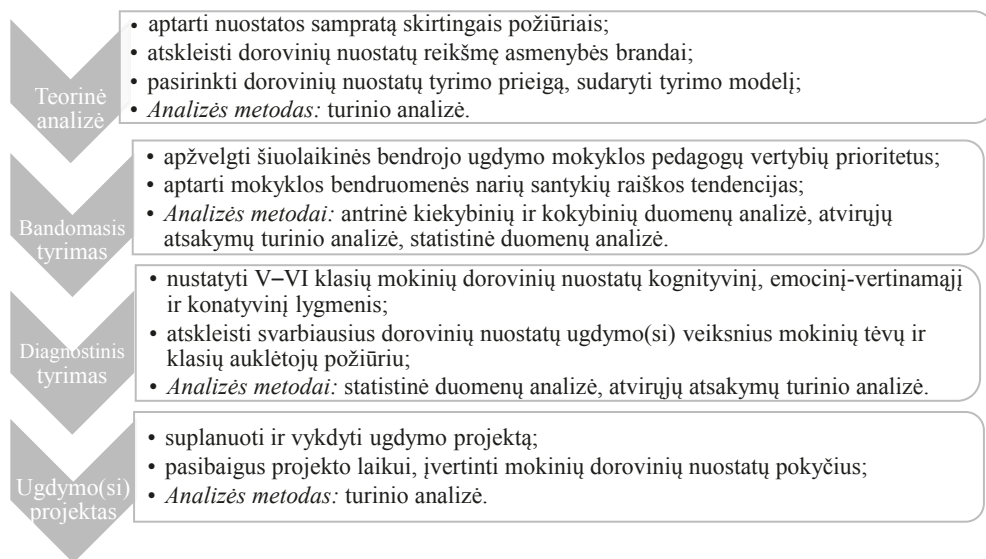
2 skyrius. V–VI KLASIŲ MOKINIŲ DOROVINIŲ NUOSTATŲ TYRIMO METODOLOGIJA

2.1. TYRIMO LOGINĖ SEKA IR METODOLOGIJA

Siekiant atskleisti šiuolaikinių jaunesniųjų paauglių dorovinių nuostatų ugdymosi ypatumus bendrojo ugdymo mokykloje, taikytas mišrus tyrimas (Creswell, 2013; Teddlie, Tashakkori, 2009). Atsižvelgiant į tiriamo – dorovinės nuostatos – fenomeno sudėtingumą ir daugialypumą, svarbiu laikytas ir kiekybinis, ir kokybinis tyrimas, trianguliacijos principas. Kiekybinio tyrimo metu buvo atskleidžiami svarbiausi tiriamo objekto požymiai ir veiksniai (Bitinas, 2006; Rudzkienė, 2005). Kokybinėmis priemonėmis siekiama objektyviau suvokti ir aprašyti tiriamą objektą, pamatyti situaciją respondentų akimis (Bitinas, 2006; Bitinas et al., 2008; Morkevičius et al., 2008, Pukėnas, 2009).

Disertacinio tyrimo metu buvo remiamasi *dedukcine* (analizuojamos tiriamąjį reiškinį aiškinančios teorijos, kuriamas hipotetinis modelis), *indukcine* (analizuojami ir aprašomi duomenys, ieškoma ryšių tarp nustatytų faktų), *reprodukcine* (siekiama paaiškinti priežastinius ryšius, ieškoma giluminių nuostatos fenomeno pažinimo būdų) ir *abdukcine* (apibendrinus tiriamųjų nuomones, tiriamąjį reiškinį aiškinančias teorijas, apžvelgiamos galimos dorovinių nuostatų ugdymosi strategijos) priemonėmis (Blaikie, 2000).

V–VI klasių mokinių dorovinių nuostatų tyrimo metodologija rengta ir tyrimas organizuotas vadovaujantis 1 pav. pateikta logika. Keturi tyrimo etapai – teorinė analizė, bandomasis bei diagnostinis tyrimas, ugdomasis projektas – leido nuosekliau ir kontekstualiau analizuoti paauglių nuostatų fenomenologinę realybę (Rogers, 2005; Kriaučiūnienė, 2009).



1 pav. Tyrimo planas

Tyrimo priegos grindžiamos šiomis teorinėmis **nuostatomis**:

Egzistencializmo filosofija (Buber, 2001; Heidegger, 1975, 1992; Jaspers, 1998; Maceina, 1991, 2002; Sartre, 2011; Šliogeris, 1990, 1996; Berdiajev [Бердяев], 1993), akcentuojančia žmogaus apsisprendimą išsiveržti iš būties netikrumo ir ieškoti savosios prasmės, nepasiduoti nuasmeninančiam aplinkos spaudimui. Vadovautasi egzistencialistų nuostata, kad žmogui kaip socialiai būtybei yra svarbi dora ir darni komunikacija: bendraujant su kitais, mokomasi įveikti išankstines nuostatas ir laisvai save kurti, apsispręsti ir pasirinkti tarp gėrio ir blogio, o pasirinkus, būti atsakingam už savo veiksmus. Svarbiu laikomas gebėjimas „save peržengti“, iškilti virš asmeninių interesų, veikti kitų žmonių labui. Iš čia kyla svarbus ugdymojo vaidmuo ir jo misija – palengvinti vaikui ugdymosi procesą, skatinti išvelgti egzistencinę prasmę, laisvai, sąmoningai, atsakingai, sąžiningai rinktis, ugdytis dorovines nuostatas.

Personalizmo filosofijos idėjomis (Buford, 1999; Lobato, 2001; Mounier, 1996), pabrėžiančiomis žmogaus prigimties ir individualybės, saviaktualizacijos ir savirealizacijos sąsajas, personalizuotą ugdymąsi. Žmogus – asmuo, jam svarbu gyventi oriai (galėti ir gebėti jausti absoliučią vidinę vertę), būti vertinamam, tuomet yra išlaisvinamas jo kūrybingumas, motyvacija tobulėti, gyventi darnoje, kurti save ir pasaulį – tapti doram. Pažįstant tiesą, su meile, laisvai ir valingai veikti ir tikslingai siekti tapti savita

asmenybe, atvira būčiai. Gyvenant visuomenėje (atlikdamas pasaulietiškąją misiją), per laisvą, kryptingą proto ir valios veikimą, suvokti „kas aš esu?“, dvasiškai augti, siekti transcendentinės būties.

Humanistine psichologija ir pedagogika (Bitinas, 2000; Frankl, 2008, 2010, 2013; Maslow, 2006, 2011; Rogers, 1969), pagal kurias svarbiausia žmoguje – kuriantysis pradas ir gyvenimo prasmės paieškos. Žmogaus branda – jo paties pastangų ir aplinkos sąveikos, ugdymo ir saviugdos rezultatas. Abu šie veiksniai yra labai svarbūs žmogaus tapsmui: ugdytojas padeda ir nukreipia, o pats ugdytinis laisvai ir atsakingai apsisprendžia, renkasi vertybes ir sąmoningai keičia savo elgesį. Ugdymo pamatas – amžinosios (bazinės, idealiosios) vertybės.

Holistinio ugdymo samprata (Bitinas, 2000; Forbes, 2003; Hattie, 2014; Miller, 1997, 2000; Smuts, 1926): vaikas formuojasi kaip vientisa, neskaidoma asmenybė, jo ugdymo(si) procesas yra viena sistema, ribų neturintis, kūrybiškas ir pagarbus procesas, kuriame kognityviniai, emociniai ir įvairūs aplinkos veiksniai turi įtakos asmens požiūrio į dorovinį pasaulį formavimuisi ir jo elgsenai.

Socialinio konstruktyvizmo teorija (Bandura, 2009; Berger, Luckmann, 1991, 1999; Goldman, 1999; Gower, 2012; Helmke, 2012), teigiančia, kad tiesa mokymosi procese konstruojama remiantis empiriniais faktais, patikrinta logika, patirtimi, ją reflektuojant. Tiesa atrandama ir kuriama aktyviai veikiant, bendraujant, bendradarbiaujant, išgyvenant autentiškus potyrius; ugdymasis visuomet veikiamas tam tikrų socialinio, kultūrinio, pedagoginio konteksto sąlygų, kurios taip pat svarbios socialiai konstruojamam moksliniam žinojimui.

Asmenybės raidos psichologija (Allport, 1998; Berk, 2006; Erikson, 1963, [Эриксон] 1997; Legkauskas, 2013; Gross, 1998; Piaget, 1952; Trimakas, 1997; Vygotsky, 1978; Žukauskienė, 2013) – žmogus turi įveikti kiekvieno savo amžiaus tarpsnio vystymosi uždavinius, patiriamus iššūkius – neišsprendęs šių uždavinių, jausis nelaimingas, gyvens mažiau sveikai ir sėkmingai. Žmogus – sociali būtybė. Nuo to, kaip jis suvokia situaciją, gali formuotis nuostatas, įsitikinimus ir taip valdyti savo elgesį.

Verta pabrėžti, kad ugdant dorovines nuostatas ypač yra svarbu ne kaip tam tikra teorija ar metodologine nuostata remiamasi, bet kaip jos yra derinamos ugdant *Žmogų*, kaip padeda asmeniui atsigręžti į save ir ugdytis.

2.2. BANDOMOJO TYRIMO TIKSLAS, METODAI IR IMTIS

Bandomojo tyrimo metu buvo apžvelgtos mokyklos bendruomenės narių santykių raiškos tendencijos: atskleisti ryškiausi pedagoginių santykių mokykloje ir santykių

pamokoje ypatumai ir išryškinti svarbiausi bendrojo ugdymo mokyklos pedagogų vertybių prioritetai. Kaip ir tikėtasi, bandomojo tyrimo įžvalgos padėjo darbei tiksliau konstruoti diagnostinio tyrimo klausimyną.

Bandomojo tyrimo metu taikyti **metodai**:

- *teoriniai* – lyginamoji mokslinės literatūros ir dokumentų analizė;
- *empiriniai* – antrinė Nacionalinėje mokyklų vertinimo agentūroje sukauptų duomenų analizė.

Tiriant *santykių mokykloje tendencijas*, analizuoti Nacionalinėje mokyklų vertinimo agentūroje saugomi mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo duomenys: mokinių ir jų tėvų apklausų raštu (anketų) atsakymai (kiekybiniai duomenys gauti anketuojant respondentus) bei mokyklų veiklos kokybės stebėjimo medžiaga (kokybiniai duomenys, surinkti stebint veiklas (pamokas) ir jas (jose vykstančius procesus) aprašant pamokų stebėjimo protokoluose; pamokų (ugdomųjų veiklų) stebėjimo protokolus rašė specialiai šiam darbui Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros parengti išorės vertintojai).

Disertacinio tyrimo metu iš mokinių ir jų tėvų apklausos raštu atsakymų atsirinkti duomenys, kuriuose buvo atskleidžiamas (išryškinamas) respondentų požiūris į santykius mokykloje, ir atlikta statistinė duomenų analizė. Mokyklų veiklos kokybės stebėjimo medžiagos (kokybinių duomenų) turinys buvo klasifikuotas pagal pasirinktus analizės vienetus – Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo tvarkos aprašo¹ rodiklius. Iš 67 mokyklų veiklos kokybės vertinimo rodiklių analizei pasirinkti šeši (9 proc. iš viso sąrašo), atliepiantys santykių mokykloje raišką. Tyrimo metu rodikliai analizuoti ir lyginti vadovaujantis šalyje patvirtintais 5 veiklos kokybės vertinimo lygiais: *labai aukštas* (4 lygis) – labai gerai, veiksminga, originalu, kryptinga, savita, kūrybiška; *aukštas* (3 lygis) – gerai, tinkama, paveiku; *vidutiniškas* (2 lygis) – patenkinamai, nesistemiškai; *žemas* (1 lygis) – prastai, nepatenkinamai, neveiksminga, rizikinga; *labai žemas* (0 lygis) – labai prastai, peiktina, neadekvatu.

Tiriant, *kokiomis vertybėmis vadovaujasi šiuolaikinės bendrojo ugdymo mokyklos pedagogai*, analizuotas Nacionalinėje mokyklų vertinimo agentūroje saugomų duomenų – pedagogų atsakymų į atvirą klausimą (kokios vertybės mokykloje yra labai svarbios, pripažįstamos ir puoselėjamos) turinys. Atsakymų duomenys grupuoti į kategorijas ir subkategorijas: suskaidžius pedagogų parašytus sakinius į atskirus loginius (tematinius) segmentus, iš viso išskirti 2 073 teiginiai, kurie interpretuoti pasiremiant įvairių autorių (Aramavičiūtė, 2005; Bitinas, 2000; Dževečka, 2003;

¹ Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2007 m. balandžio 2 d. įsakymas Nr. ISAK-587 „Dėl Bendrojo lavinimo mokyklų veiklos kokybės išorės vertinimo tvarkos aprašo patvirtinimo“ (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2009 m. kovo 30 d. įsakymas Nr. ISAK-608). *Valstybės žinios*, 2007, Nr. 41-1550; 2009, Nr. 40-1517).

Kluckhohn, 1952; Maslow, 2006, 2011; Schwartz, 1992; Vasiliauskas, 2004, 2011 ir kt.) naudojama materialinių ir dvasinių vertybių tipologija bei Rokeacho (1973) terminalinių ir instrumentinių vertybių skale.

Bandomojo tyrimo imtis

Bandomojo tyrimo metu analizuojant bendruomenės *santykių mokykloje tendencijas*, buvo nagrinėjami 2012 mokslo metais **41 savivaldybėje vertintų 113 mokyklų** (4 didmiesčių, 28 miestų, 45 miestelių ir kaimų) veiklos kokybės duomenys. Pagal mokyklų tipus mokyklos pasiskirstė taip: 34 gimnazijos (tai sudaro 13,2 proc. nuo bendro tuo metu šalyje veikusių gimnazijų skaičiaus), 18 vidurinių mokyklų (7,3 proc.), 43 pagrindinės mokyklos (9,2 proc.), 6 progimnazijos (9 proc.) ir 12 pradinių mokyklų (6,9 proc.). Tyrimo metu iš viso analizuotos 113 mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo ataskaitos, 10 334 stebėtose pamokose surinkti duomenys, 14 734 mokinių² bei 18 940 mokinių tėvų nuomonių apie mokyklos veiklos kokybę apklausos duomenys.

Pedagogų požiūrio į svarbiausias vertybes tyrimas vykdytas išanalizavus **17 Lietuvos savivaldybių** (Alytaus, Kauno, Vilniaus miestų, Anykščių, Kauno, Lazdijų, Radviliškio, Rokiškio, Šalčininkų, Šilutės, Švenčionių, Tauragės, Ukmergės, Utenos, Vilniaus, Zarasų rajonų ir Marijampolės savivaldybės) **28 bendrojo ugdymo mokyklų 777 pedagogų** išsakytą nuomonę apie svarbiausias, pripažįstamas ir puoselėjamas mokyklos vertybes.

2.3. DIAGNOSTINIS V–VI KLASIŲ MOKINIŲ DOROVINIŲ NUOSTATŲ TYRIMAS

2.3.1. Tyrimo metodika, imtis ir organizavimas

Teorinėje darbo dalyje atskleista dorovinių nuostatų reikšmė ir prasmė žmogaus gyvenime, bandomojo tyrimo metu išryškintos kai kurios santykių mokyklos bendruomenėje ir pamokoje (ypač V–VIII klasių pakopoje) problemos leido kryptingiau rengti tyrimo metodiką, išanalizuoti jaunesniųjų paauglių (V–VI klasių mokinių) požiūrį į dorovines vertybes, apžvelgti jų dorovinių nuostatų ugdymo(si) ypatumus, juos lemiančius veiksnius. Tyrimo pagrindas – fenomenologinis (interpretacinis) požiūris apie žmogaus santykį su kitais žmonėmis, savimi ir pasauliu (Mickūnas, 2014; Schwandt, 1997), dėmesys skiriamas bendro vaizdo analizei ir specifinių atvejų supratimui (Ramanauskaitė, 2002).

² Mokinių apklausoje pradinių klasių mokiniai nedalyvavo.

V–VI klasių mokinių dorovinių nuostatų tyrimui naudota **kompleksinė metodika**. Sudarant Jaunesniųjų paauglių dorovinių nuostatų ugdymo(si) tyrimo modelį laikytasi požiūrio, kad nuostatų ugdymo(si) procese yra vienodai svarbūs trys komponentai, nuostata nagrinėta kaip integrali kognityvinio (pažintinio), emocinio-vertinamojo ir konatyvinio (praktinio) komponentų visuma. Šios sąlygos laikytasi konstruojant tyrimo klausimyną (7 lentelė), derinant kiekybinio ir kokybinio tyrimo metodus (Bitinas, 2006; Bitinas et al., 2008; Charles, 1999; Creswell, 1998, 2003; Merkys, 1995; Kardelis, 2002; Pukėnas, 2009; Silverman, 2001; Tidikis, 2003).

7 lentelė. Tyrimo klausimyno struktūra

Klausimyno dalis Respondentai	Įvadinė	Diagnostinė			Demografinė
Klausimynas V–VI klasių mokiniams	Kreipimasis į respondentus ir tyrimo tikslo pristatymas	Žinių apie dorovines vertybes gilumas ir platumas (1–2 ir 6 klausimai / užduotys)	Emocinių išgyvenimų ir dorovinių vertybių vertinimo kryptingumas ir stabilumas (7–13 klausimai ir užduotys)	Pasirengimas veikti ir gebėjimas kryptingai vertinti ir įsivertinti (4–6, 13 ir 15 klausimai)	Respondentų: – lytis; – klasė; – mokymosi lygmuo; – pasitenkinimas mokslu; – dalyvavimas mokyklos renginiuose; – dalyvavimas mokinių organizacijoje; – tikybos / etikos pamokų pasirinkimas ir lankymas; – savijauta namuose; – savijauta mokykloje (16–25 klausimai)
Klausimynas mokinių tėvams	Kreipimasis į respondentus ir tyrimo tikslo pristatymas	Tėvų nuomonė apie jų vaiko dorovinį elgesį (1 klausimas) Tėvų nuomonė apie paveikiausius dorovinių nuostatų ugdymo(si) veiksnius ir būdus (2–3 klausimai)			– respondento lytis; – respondento vaiko lytis; – klasė, kurioje jo vaikas mokosi; – vaiko mokymosi lygmuo; – dalyvavimas mokyklos renginiuose; – dalyvavimas mokinių organizacijoje (4–8 klausimai)
Klausimynas V–VI klasių auklėtojams	Kreipimasis į respondentus ir tyrimo tikslo pristatymas	Auklėtojų nuomonė apie mokinio dorovinio elgesio kryptingumą (1 klausimas) Auklėtojų nuomonė apie dorovinių nuostatų ugdymo(si) veiksnius ir būdus (2–3 klausimai)			– respondento darbo statusas; – respondento pedagoginė kvalifikacinė kategorija; – kurios klasės auklėtojas

Rengiant tyrimo metodiką buvo planuoti ir duomenų analizės būdai. Numatyta, kad kiekybinio ir kokybinio tyrimo duomenys bus analizuojami ir interpretuojami panaudojant tradicinius, dažniausiai mokslininkų naudojamus duomenų analizės būdus (Bitinas, 2010; Kardelis, 2002). Atliekant kokybinio tyrimo duomenų analizę, teiginiai skaidomi į kategorijas ir vertinami adaptavus pagal SOLO taksonomiją (angl. *Structure of Observed Learning Outcomes*): dorovines nuostatas atskleidžiančių teiginių platumas ir gilumas analizuojamas atsižvelgiant į tris sudėtingumo lygmenis (8 lentelė).

8 lentelė. Kokybinio tyrimo duomenų vertinimo skalė

Kriterijus Lygmuo	Dorovines nuostatas atskleidžiančių teiginių PLATUMAS	Dorovines nuostatas atskleidžiančių teiginių GILUMAS	SOLO taksonomijos atitikmuo (pagal Biggs, 2003; Biggs, Collis, 2014)
3	Įvardijamos 4 ir daugiau dorovinių vertybių	Dorovinė prasmė teksto turinyje gerai išryškinta	Išplėstasis ir sąryšinis lygmuo
2	Įvardijamos 2 arba 3 vertybės	Dorovinė prasmė apibūdinama iš dalies	Daugiastruktūris lygmuo
1	Įvardijama 1 arba nė vienos vertybės	Prasmė doroviniu požiūriu indiferentiška	Ikistruktūris ir vienstruktūris lygmuo

Pirmasis lygmuo – žemiausias, analizuojant dorovines nuostatas atskleidžiančių teiginių platumą, jam priskirti indiferentiški dorovinių požiūriu teiginiai, analizuojant gilumą – teiginiai, kuriuose nurodoma viena arba nenurodoma nė vienos dorovinės vertybės. Remiantis SOLO taksonomija (Biggs, 2003; Biggs, Collis, 2014; Petty, 2006), šiam lygmeniui priskiriami ikistruktūris ir vienstruktūris lygmenys – mokinys neat-sako į pateiktą klausimą arba nepateikia prasmingo atsakymo, nenustato ryšio tarp teiginio ir argumento.

Antrasis lygmuo – vidutinis, tyrimo metu jam priskiriami teiginiai, kuriuose nurodomos dvi arba trys dorovinės vertybės, ir pateikiami pavyzdžiai, kuriuose iš dalies atskleidžiamas dorovinės vertybės turinys, pateikiamas iš dalies vertybės prasmę atskleidžiantis pavyzdys. SOLO taksonomijos požiūriu – tai daugiastruktūris lygmuo, kai gebama išvardyti sąvokas, minimaliai sieti faktus, kurti pasakojimą.

Trečiajam, aukščiausiajam, lygmeniui tyrimo metu priskirti atsakymai, kuriuose nurodomos keturios ir daugiau dorovinių vertybių, jų prasmė gerai išryškinama, pateikiami aiškūs, vertybių turinį atspindintys pavyzdžiai. SOLO taksonomijos atitikmuo – tai išplėstasis ir sąryšinis lygmuo, kur demonstruojami aukščiausio lygmens kognityviniai gebėjimai, atskleidžiamas supratimas, pasižymintis gebėjimu sujungti duomenis į vieną visumą, medžiagą kritiškai vertinti, plėtoti, abstrahuoti.

Tyrimo imtis. Pradedant tyrimą tiriamųjų populiacijos dydis buvo žinomas: Švietimo informacinės valdymo sistemos duomenimis, 2013–2014 mokslo metais Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose iš viso mokėsi 55 093 V–VI klasių mokiniai (26 901 – V klasėje ir 28 192 – VI klasėje). Kadangi populiacijos dydis žinomas, imties dydžiui nustatyti naudota ši formulė (Schwarze, 1993; Rudzkiene, 2005):

$$n = \frac{N \cdot 1,96^2 \cdot p \cdot q}{\varepsilon^2 \cdot (N - 1) + 1,96^2 \cdot p \cdot q}$$

Formulėje:

- N – populiacijos dydis;
- reikšmė 1,96 atitinka standartizuoto normaliojo skirstinio 95 proc. pasikliovimo lygmenį.
- p – numatoma įvykio baigmės tikimybė, kad nagrinėjamas požymis pasireiškė tiriamoje populiacijoje (dažniausiai imama blogiausio varianto tikimybė – požymis būdingas pusei, t. y. 50 proc., populiacijos ir pasirenkama $p = 0,5$);
- q – tikimybė, kad nagrinėjamas požymis nepasireiškė tiriamoje populiacijoje ($q = 1 - p = 0,5$);
- ε – pageidautinas tikslumas, dažniausiai $\varepsilon = 0,05$.

Tokiu būdu buvo nusistatyta mažiausia tiriamųjų imties riba – 382 mokiniai ir jų tėvai (imties paklaida ± 5 proc.). Tačiau siekiant eliminuoti galimus objektyvius ir subjektyvius faktorius (mokinių skaitymo gebėjimai, mokinių nenoras ar negebėjimas atsakyti į kai kuriuos klausimus, jų nuovargis (neatidumas) mokslo metų pabaigoje ir pan.), todėl nutarta pakviesti tyrime dalyvauti daugiau mokinių, kad imtis būtų ne mažesnė kaip 1 030 mokinių (orientuotasi į 3 proc. imties paklaidą).

Planuojant tyrimą, buvo kreipiamasi į *įvairių tipų ir įvairių Lietuvos regionų* mokyklas, dalyvavusias mokyklų veiklos kokybės išoriniame vertinime, kurių veiklos rodiklis „*Vertybės, elgesio normos ir principai*“ išorinio vertinimo metu buvo *įvertintas ne žemesniu kaip 3 lygiu* (t. y. įvertinta labai gerai (4 lygis) ir gerai (3 lygis)) (Švietimo ir mokslo ministerija, 2009).

Tiriamųjų mokinių grupės buvo pasirenkamos tikimybinio tiriamųjų grupių parinkimo būdu, patobulinus „puokštės“ principą (Kardelis, 2002, p. 121): mokyklose, kuriose yra tik po vieną V ir VI klasių komplektą, buvo apklaustos abi šios klasės, kuriose yra daugiau klasių komplektų, buvo apklausta nuo 2 iki 6 klasių.

Tyrimo sutiko dalyvauti 14 bendrojo ugdymo mokyklų iš Jurbarko, Kaišiadorių, Kauno, Panevėžio, Šiaulių, Tauragės, Ukmergės, Vilkaviškio, Vilniaus miesto ir rajono.

Jose 2013–2014 mokslo metais mokėsi 931 penktokas (36 klasių komplektuose) ir 972 šeštokai (39 klasių komplektuose), su jais dirbo iš viso 75 klasių auklėtojai.

Klausimynus iš viso užpildė 1 036 jaunesnieji paaugliai (V–VI kl.), 405 jų tėvai ir 61 tyrime dalyvavusių V–VI klasių mokinių klasės auklėtojas. Iš 1 036 apklaustų jaunesniųjų paauglių buvo 465 berniukai (44,9 proc.) ir 571 mergaitė (55,1 proc.). 183 tyrime dalyvavusių mokinių tėvų vaikai (45,2 proc.) mokėsi V klasėje, 222 (54,8 proc.) – VI klasėje; 27 respondentai – vyrai (6,7 proc.), 376 – moterys (92,8 proc.), 2 (0,5 proc.) respondentai savo lyties nenurodė. Klasės auklėtojai: 28 (45,9 proc.) vadovavo V klasmėms, 33 (54,1 proc.) – VI klasmėms. Kita informacija apie tyrime dalyvavusius respondentus – 1 priede.

Tyrimo organizavimas. Diagnostinis tyrimas vykdytas 2014 m. gegužės–birželio mėnesiais. Kreipiantis į mokyklas buvo svarbu, kad visi jų respondentai tyrime dalyvautų savanoriškai, nesiektų „socialinio pageidaujamumo“ (Johson, Fendrich, 2003), kitaip tariant, tyrimo metu norėta, kad tiriamieji nesiektų save apibūdinti kuo palankiau ir objektyvumo principo laikytusi ne tik tyrėja, bet ir mokykla. Šis siekis buvo svarbus ir konstruojant klausimyną – užduotys ir klausimai buvo nuasmeninami, pateikiami taip, kad tiriamajam jie nekeltų emocinio diskomforto. Organizuojant tyrimą, su kiekviena mokykla atskirai buvo tariamasi dėl jiems patogesnio tyrimo laiko ir apklausos būdo (elektroniniu būdu ar tradiciniu, kai klausimynas pateikiamas popieriniu variantu), dėl mokinių tėvelių apklausos ir užpildytų klausimynų surinkimo. Verta pastebėti, kad mokiniai daug mieliau klausimynus pildydavo elektroninėje erdvėje.

Tyrimo validumą ir patikimumą pagrindžia trianguliacija (informacijos šaltinių, duomenų rinkimo ir duomenų analizės metodų): naudojama mišrių metodų strategija, pagal kurią skirtingi metodai derinami taip, kad surinkti ir išanalizuoti duomenys papildytų ir patikrintų kitu metodu surinktus ir išanalizuotus duomenis (Creswell, 2003; Morkevičius et al., 2008).

Į tyrimą įtrauktos trys respondentų grupės: V–VI klasių mokiniai, jų tėvai ir klasių auklėtojai. Respondentai atrinkti siekiant išorinio validumo, imtis parinkta remiantis šiais kriterijais: lokalizacijos, mokyklos tipo, socialinio-ekonominio konteksto (įvertinus mokykloje nemokamai maitinamų mokinių skaičių), mokyklų veiklos kokybės išoriniame vertinime dalyvavusios mokyklos (nes remiantis jų duomenimis, buvo darytas bandomasis tyrimas). Atliktas bandomasis klausimyno tyrimas (taip siekta empirinio validumo), atsižvelgta į tiriamųjų aplinkos kontekstą, konteksto duomenys naudoti aprašant tyrimo rezultatus (siekiama vidinio validumo), tikrintas kiekybinio tyrimo duomenų ir kokybinio tyrimo duomenų interpretavimo (verifikavimo, kvantifikavimo) pagrįstumas ir patikimumas.

2.3.2. Tyrimo metodikos tinkamumo pagrindimas

Remiantis bandomojo tyrimo rezultatais ir Jaunesniųjų paauglių dorovinių nuostatų modelių sukurtos tyrimo metodikos tinkamumui pagrįsti buvo atlikta visų trijų respondentų grupių – V–VI klasių mokinių, jų tėvų ir V–VI klasių auklėtojų – dorovinės nuostatos komponentus atitinkančių klausimynų (2 priedas) dalių faktorinė analizė, skaičiuotas skalių vienalytiškumas (*Cronbach's alpha* koeficientas). Tyrimo statistiniai duomenys analizuoti naudojant SPSS programinės įrangos 22.0 versiją.

Mokinių klausimyno analizė

Tyrimo duomenų patikimumas (klausimyno skalės vidinis nuoseklumas) tikrintas skaičiuojant Kronbacho alfa (*Cronbach's alpha*) koeficientą, kurio gauta reikšmė – 0,883, todėl galima teigti, kad tyrimo duomenys yra patikimi, klausimynas yra gerai sudarytas (Kronbacho alfa vertės nuo 0,75 iki 1 rodo gerą patikimumą). Spirmeno ir Brauno (angl. *Spearman-Brown*) padidinto patikimumo koeficientas yra 0,887, jo reikšmė artima Kronbacho alfa koeficiento reikšmei, vadinasi, atsakymų į atskirus klausimus dispersijos yra panašios.

Mokinių klausimyno patikimumas vertintas pagal koreliacijos koeficiento ir suminės klausimyno skalės reikšmes bei Kronbacho alfa koeficiento reikšmės kaitą. Iš gautų duomenų matyti, kad visi vertybinių nuostatų empirinių požymių analizei parengti klausimai turi gerą ryšį su klausimyno skale (jų koreliacijos koeficientai didesni už 0,369), o pradinių kintamųjų variacijų dalyse (pagrindinėse komponentėse) kintamųjų bendrumai visi didesni už 0,383 (Pukėnas, 2009). Nėra neigiamų koreliacijos koeficiento reikšmių, vadinasi, atsakymai į atitinkamą klausimą yra gerai sukoduoti.

Tyrimo metodikos tinkamumui pagrįsti taip pat buvo atlikta atskirų klausimyno dalių faktorinė analizė (taikytas pagrindinių komponentų metodas). Gauta KMO kriterijaus reikšmė – 0,941. Barleto (angl. *Bartlett*) sferiškumo testo χ^2 reikšmė – 5 470,379, $p = 0,000$. Nustatytos MSA reikšmės kiekvienam kintamajam yra 0,883–0,957 ribose, vadinasi, visi kintamieji teoriškai gali būti naudojami faktorinei analizei (nors duomenys ranginiai). Atlikus kintamųjų bendrumo analizę, nustatyta, kad visų faktorių sklaidoje labai ryškių skirtumų nėra (mažiausias bendrumas – 0,383, kiti mažiausi bendrumo rodikliai – 0,384 ir 385, aukščiausias bendrumas – 0,598), todėl nuspręsta visus kintamuosius palikti faktorinei analizei.

Atlikus faktorinę analizę matyti, kad V–VI klasių mokiniams pateiktos dorovinės vertybės ir jų apraiškos susigrupavo pagal tris faktorius, kurių tikrinės reikšmės yra tokios: pirmojo – 6,271 (šis faktorius paaiškina 34,84 proc. sklaidos), antrojo – 1,416 (jis paaiškina 7,87 proc. sklaidos), trečiojo – 1,044 (5,8 proc. sklaidos). Kartu visi šie trys faktoriai paaiškina 48,51 proc. visų kintamųjų sklaidos. Atlikus pradinių fak-

torių pasukimą (jų struktūros optimizavimą), pirmo faktoriaus paaiškinta sklaidos dalis sumažėjo iki 21,71 proc., antrojo ir trečiojo padidėjo, atitinkamai iki 14,34 ir 12,45 proc., tačiau bendra faktorių paaiškinama sklaidos dalis išliko tokia pati (48,51 proc.). Norint sužinoti, ar mažiausią bendrumą turinčių kintamųjų atsakymas galėtų padidinti visų kintamųjų sklaidą, vis dėlto buvo pabandyta atlikti faktoriinę analizę be jų. Tačiau tyrimo duomenys atskleidė, kad atsakius mažiausią bendrumą turinčių kintamųjų, faktorių sklaidos dalis sumažėjo iki 46,48 proc.

Iš faktoriinės analizės buvo matyti, kad išskirtos dorovinės vertybės yra reikšmingos tiriant jaunesniųjų paauglių dorovines nuostatas, tačiau atskiros jų apraiškos, nors ir nedaug, skiriasi pagal reikšmingumą (9 lentelė).

9 lentelė. V–VI klasių mokinių vertybių apraiškų pasiskirstymas pagal faktorinį svorį

Faktorius	Kintamieji	Faktoriaus svoris		
		F1	F2	F3
F1. Atsakingumas	Laikosi savo pažadų	0,765		
	Laiku atlieka skirtas užduotis, įpareigojimus	0,749		
	Pasitiki savimi	0,704		
	Įveikia pagundą laužyti dorovines taisykles	0,660		
F2. Orumas	Nepataikauja kitiems, ieško sprendimų nepažeisdamas savo ir kitų orumo		0,630	
	Gerbia kito nuomonę, pasirinkimą		0,606	
	Jaučia savo vertę, save gerbia		0,605	
F3. Sąžiningumas	Nemeluoja, elgiasi teisingai			0,741
	Geba išvelgti savo jausmų, santykių su kitais dorovinę prasmę			0,670
	<i>Faktorių sklaida (proc.)</i>	34,84	7,87	5,80

Iš pasuktų faktorių svorių matricos matyti, kad trys faktoriai nevienodais svoriais sujungia skirtingas vertybinių nuostatų apraiškas (9 lentelė):

pirmajame – atsakingumo – faktoriuje stipriausią svorį turi asmens pasitikėjimo kitais ir savimi, pažadų ir įpareigojimų laikymosi, ištvėringumo (gebėjimo susivaldyti) požymiai;

antrajame – orumo – pagarbos, savigarbos ir tolerantiškumo (tikėjimas kito žmogaus sąžiningumu, kito nuomonės gerbimas, savo vertės pajauta) požymiai;

trečiajame – refleksyvumo – gebėjimo išvelgti savo jausmų, santykių su kitais dorovinę prasmę) ir *sąžiningumo* (tiesos sakymas, nemelavimas) požymiai.

Pirmasis – *atsakingumo* – faktorius susijęs su žmogaus savuoju Aš: išryškėja asmeninis santykis su aplinkiniu pasauliu, kur ištvėringai ir pareigingai elgiantis

formuojamos atitinkamos asmens savybės. Antrasis – *orumo* – faktorius santykinai vadintinas „santykių su kitais žmonėmis kūrimo“ faktoriumi: žvelgiant į kitus, vertinami savi poelgiai, susipažįstama su orumu, formuojasi savigarba. Trečiasis – *reflektyvumo ir sąžiningumo* – faktorius santykinai vadintinas tapimo žmogumi: bendraujant su kitais prasmingi tampa doroviniai aspektai, mokomasi moralinio buvimo savimi.

Atlikus duomenų apie jausmus ir emocinius išgyvenimus faktoriinę analizę, gautas KMO rodiklis – 0,900, Bartleto sferiškumo testo χ^2 reikšmė – 9703,138, o $p = 0,000$. Išskirti faktoriai paaiškina iš viso 64,32 proc. duomenų sklaidos. Taigi ir emocijų išgyvenimų duomenys yra reikšmingi, vienas su kitu susiję, turi pakankamą faktoriinį svorį. Apibendrinant galima teigti, kad Jaunesniųjų paauglių dorovinių nuostatų modelis ir juo remiantis sukurta tyrimo metodika yra tinkama mokinių dorovinėms nuostatomis tirti.

Klasių auklėtojų klausimyno analizė

Išanalizavus klausimyno skalės vidinį nuoseklumą, gauta Kronbacho alfa koeficiento reikšmė – 0,902, o Spirmeno ir Brauno padidinto patikimumo koeficientas – 0,900. Atlikus faktoriinę analizę, nustatyta KMO kriterijaus reikšmė – 0,834, Bartleto sferiškumo testo χ^2 reikšmė – 535,450, $p = 0,000$. Kintamojo stebėjimų tinkamumo matas (angl. *Measure of Sampling Adequacy*, toliau tekste – MSA) reikšmės kiekvienam kintamajam – nuo 0,629 iki 0,896. Iš gautų duomenų matyti, kad pagrindinėse vertybinių nuostatų apraiškų empirinių požymių komponentėse yra pakankamai informacijos (bendrumas didesnis nei 0,20 (Pukėnas, 2009)).

Po faktoriinės analizės dorovinės vertybės ir jų apraiškos, klasių auklėtojų nuomone, susigrupavo į penkis faktorius, kuriuos santykinai galima suskirstyti taip: *pirmasis* – autentiški ir atsakingi santykiai, *antrasis* – moralinio buvimo savimi suvokimas, *trečiasis* – sąžininga, teisinga elgsena, *ketvirtasis* – dėmesys dorovinėms vertybėms, *penktasis* – sprendimų ieškojimas nepažeidžiant savo ir kitų orumo. Išskirti faktoriai paaiškina 69,81 proc. duomenų sklaidos.

Mokinių tėvų klausimyno analizė

Mokinių tėvų klausimyno skalės vidinį nuoseklumą pagrindžia gauta gana didelė Kronbacho alfa koeficiento reikšmė – 0,852 ir Spirmeno ir Brauno padidinto patikimumo koeficientas – 0,855. Atlikus faktoriinę mokinių tėvų klausimyno analizę, gauta KMO kriterijaus reikšmė – 0,887, Bartleto sferiškumo testo χ^2 reikšmė – 1 837,139, $p = 0,000$, MSA reikšmės kiekvienam kintamajam yra nuo 0,832 iki 0,920. Išanalizavus tėvų atsakymų duomenis, dorovinės vertybės ir jų apraiškos susigrupavo pagal keturis faktorius, kurie paaiškina 49,56 proc. duomenų sklaidos. *Pirmajame* faktoriuje didžiausią svorį turi atsakingumo (pareigingumo, sąžiningumo, ištvermingumo),

pagarbumo, savigarbos, atvirumo ir refleksyvumo apraiškos, *antrajame* – tolerantiškumo, *trečiajame* – savigarbos, *ketvirtajame* – autentiškumo apraiškos. Taigi, visų trijų respondentų grupių klausimynų analizė atskleidė, kad parinkti klausimai koreliuoja. Faktorinės analizės metu išryškėję faktoriai atspindi panašius aspektus, o išskirtos dorovinės vertybės (nors ir ne visos jų apraiškos) turi gana aukštą faktorinę svorį ir gali būti reikšmingos nagrinėjant mokinių dorovines nuostatas.

2.4. V–VI KLASIŲ MOKINIŲ DOROVINIŲ NUOSTATŲ UGDYMO(SI) PROJEKTAS

Susipažinus su jaunesniųjų paauglių dorovinių nuostatų ugdymo(si) problema mokslinės literatūros kontekste, atlikus bandomąjį (analizuoti vyraujantys santykiai mokykloje, tyrinėtos pedagogų vertybinės nuostatos) ir diagnostinį V–VI klasių mokinių dorovinių nuostatų raiškos tyrimą, paaiškėjo, kad yra tikslinga organizuoti ugdomąjį projektą, kuriuo būtų siekiama apibrėžti ir praktiškai patikrinti jaunesniųjų paauglių dorovinio ugdymo(si) galimybes bendrojo ugdymo mokykloje.

Ugdymo(si) projektas kaip mokslinio tyrimo metodas pasirinktas dėl dorinės nuostatos fenomeno sudėtingumo (Mickūnas, 2014; Schwandt, 1997). Taikant ugdomojo projekto metodą, mokymasis vyksta mokiniui pažinioje, natūralioje aplinkoje, kurioje jis lengviau ugdomsi ir praktiškai naudojasi žiniomis, aptaria emocinius išgyvenimus (Good, Brophy, 2014; Hattie, 2014; Petty, 2006). Projekto įgyvendinimo metu tyrėjo ir ugdomojo proceso dalyvių aktyviomis pastangomis yra sprendžiamos įvairios edukacinės problemos (Bitinas, 2006; Egan, 2014). Ugdymo praktikoje taikant šį tyrimo metodą ieškoma naujų pedagoginės veiklos komponentų ir būdų, kaip sėkmingiau ugdyti mokinio dorovines nuostatas.

2.4.1. Ugdomojo projekto konstravimas

Planuojant dorovinių nuostatų ugdomąjį projektą, buvo remiamasi teorinėmis priegomis, bandomojo ir diagnostinio V–VI klasių mokinių dorovinių nuostatų raiškos tyrimų rezultatais. Papildomas tyrimo metodas – projekto metodas – pasirinktas dėl analizuojamo fenomeno sudėtingumo: „projektai ne šiaip padeda mokiniams nuodugniau išmokti temą, bet ir yra dalis tikslingos socialinės veiklos, nes mokymasis praturtina mokinių patirtį ir moralinio bei demokratinio gyvenimo supratimą“ (Egan, 2014, p. 14), projekto metu „pripažįstamos vertybės, kurias mokiniai gauna

detaliau ko nors mokydami ir ugdydami didesnę supratimą negu būdinga didžiajai ugdymo turinio daliai“ (ten pat).

Ugdomojo projekto tikslas – atskleisti ir praktiškai patikrinti jaunesniųjų paauglių dorovinių nuostatų ugdymo(si) edukacines strategijas.

Uždaviniai:

1. Gilinti jaunesniųjų paauglių gebėjimą atpažinti dorovinius poelgius.
2. Skatinti prasmingesnius dorovinius išgyvenimus kasdienėje paauglio veikloje.
3. Plėtoti mokinio gebėjimus pačiam priimti sprendimus, vadovaujantis dorovinėmis vertybėmis.

Projekto valdymo principai (Pocevičienė et al., 2010):

- *interesų derinimo*: siekiama suderinti tyrėjo ir projekto dalyvių lūkesčius, interesus ir poreikius;
- *grįžtamojo ryšio*: po kiekvienos suplanuotos veiklos siekiama gauti / teikti grįžtamąjį ryšį, kad būtų galima koreguoti projekto veiklą, siekti numatyto rezultato;
- *atsakingumo ir aktyvumo*: projekto dalyviai (pedagogai ir mokiniai) atlieka individualias ir grupines veiklas, todėl jų aktyvus ir atsakingas dalyvavimas yra būtina sąlyga;
- *kompleksiškumo ir optimalumo*: projekto veiklos yra įvairialypės, peržengiančios mokomojo dalyko rėmus, be to tikslo gali būti siekiama daugeliu veiklų ir priemonių, tačiau veiksmų eiga turi būti racionali ir optimali.

Projekto dalyviais pasirinkti diagnostiniame tyrime dalyvavusių dviejų mokyklų V–VI klasių mokiniai, klasių auklėtojai, įvairių dalykų (lietuvių (gimtosios) kalbos, dorinio, gamtamokslinio ugdymo, socialinio ugdymo) mokytojai ir mokykloje dirbantys pagalbos mokiniui specialistai (psichologas, socialinis pedagogas). Svarbiausiais asmenimis projekte laikyti V–VI klasių mokiniai ir jų klasių auklėtojai, kiti partneriai – sutikę bendradarbiauti mokomųjų dalykų mokytojai, mokyklos psichologas.

Projekto turinys konstruotas vadovaujantis darbo autorės sudarytu Jaunesniųjų paauglių dorovinių nuostatų ugdymo(si) modeliu, išskirtomis vertybėmis (bei jų apraiškomis) – autentiškumas (asmeniškumas, atvirumas), atsakingumas (pareiškumas, sąžiningumas, ištvermingumas) ir orumas (pagarba, savigarba), ir išskirtais šešiais svarbiausiais žmogaus jausmais (džiaugsmas, kaltė, gėda, baimė, liūdesys ir pyktis). Sudarant ugdomojo projekto turinį taip pat buvo atsižvelgta į klasių auklėtojų parengtus klasių valandėlių planus, mokyklos psichologo ir socialinio pedagogo pasirinktos klasės socialinio-kultūrinio aplinkos konteksto vertinimus (pateiktus žodžiu parengiamuosiuose pokalbiuose) bei šių darbuotojų veiklos planus, galimybes bendradarbiauti – tokiu būdu siekta laikytis interesų derinimo, kompleksiškumo ir

optimalumo principų. Ugdomojo projekto trukmė – 8 mėnesiai (2015 m. vasaris–gruodis, išskyrus mokinių vasaros atostogas).

2.4.2. Ugdomojo projekto įgyvendinimas

Ugdomasis projektas įgyvendinamas **trimis etapais**:

1 etapas. Su ugdomajame projekte dalyvaujančių mokyklų klasės auklėtojais aptariami projekto tikslai, turinys:

- pristatomi ir aptariami diagnostinio tyrimo duomenys (jame dalyvavo ugdomojo projekto mokyklos);
- susitariama, kurių mokomųjų dalykų mokytojai, pagalbos specialistai įsijungs į projekto veiklas, kaip vyks veiklą, ugdymo turinio planavimas ir jo realizavimas pamokose ar kitose veiklose (ugdoma ne tik pamokose);
- susitariama, kaip klasės auklėtojas bendradarbiaus su mokinių tėvais (koordinuos procesą, palaikys ryšius, tiesės grįžtamąją informaciją ir kt.);
- numatomos mokinių veiklos gairės, parengiami veiklos planai.

Apibrėžiant ugdomojo projekto turinį, buvo remtasi:

1) *klasės auklėtojo veikla su auklėtiniais*, sudariusia sąlygas plėtoti ir gilinti V–VI klasių mokinių žinias apie dorovines vertybes, aptarti mokinių patiriamus emocinius išgyvenimus ir jausmus, mokyti juose išvelgti dorovinę prasmę, atpažinti, vertinti ir paaiškinti kitų žmonių išgyvenimus ir poelgius, vertinti savo paties veiksmus ir pasirengimą veikti remiantis dorovinėmis vertybėmis;

2) *klasės auklėtojo darbo su mokinių tėvais veikla*, padėjusi skatinti ir palaikyti lygiavertį ryšį ir bendradarbiavimą ugdant tarp mokytojų ir mokinių tėvų, mažinti neatitikimą tarp turimos mokytojų ir tėvų informacijos apie mokinio veiklą ir lūkesčių dėl dorovinių nuostatų ugdymo(si).

3) *psichologo ir kitų pagalbos specialistų veikla*, įgalinusia pagilinti mokinių žinias apie svarbiausius žmogaus jausmus (džiaugsmą, kaltę, gėdą, baimę, liūdesį ir pyktį), skatinusia mokinius pažinti savąjį Aš, suvokti savo paties ir kitų asmenų emocijas būsenas ir jų įtaką žmonių santykiams, dorovinei elgsenai;

4) *įvairių mokomųjų dalykų mokytojų veikla* (dalyko pamokomis), pratęsusia klasės auklėtojo ir psichologo veikloje inicijuotas diskusijas apie dorovines vertybes, emocinius išgyvenimus, padėjusi klasės auklėtojams kaupti ir valdyti informaciją apie mokinių dorovinių nuostatų ugdymąsi.

Klasės auklėtojo veikla sudarė galimybę su mokiniais diskutuoti apie atvirumą, atsakingumą pareigingumą, sąžiningumą, pagarbą ir savigarbą. Klasės auklėtojui bendradarbiaujant su jo auklėtinius mokančiais mokytojais, aptarti skirtingų mokomųjų dalykų pamokose mokytojų pastebėtas turimas mokinių žinias apie vertybes, patirtus išgyvenimus ir gauti grįžtamąjį ryšį apie auklėtinių elgseną.

Tėvų susirinkimų metu, aptariant mokinių pasiekimus ir elgseną, akcentuojant tik pozityvius mokinių veiklos aspektus, kurti humaniškus santykius su kiekvieno mokinio tėvu, rūpintis teigiamu tėvų į(si)traukimu į mokinio ugdymo(si) procesą.

Klasės auklėtojo veiklos turinys:

- klasių valandėlių metu su mokiniais diskutuoti apie tai, ką reiškia gerai elgtis, kodėl gyvenime svarbu turėti tikslų ir jų siekti (matyti savo gyvenimo prasmę);
- su mokiniais analizuoti, aptarti literatūros kūrinius, stebėtus kino filmus ar jų ištraukas;
- stebėti ir vertinti mokinių gebėjimą įvairiose praktinėse situacijose atpažinti dorovines žmogaus savybes, atskleisti ir argumentuotai paaiškinti dorovinių vertybių esmę, vertinti kitų žmonių dorovinius ir antidorovinius poelgius;
- su mokiniais dalyvauti socialinėje veikloje: organizuojamose savitarpio pagalbos akcijose, gerumo, pilietiškumo, aplinkosauginiuose ir / ar kt. (pagal mokyklos planą) projektuose;
- tėvų pakvietimas dalyvauti ugdymo(si) procese ir mokyklos gyvenime: dalyvauti teminiuose susirinkimuose, paskaitose (teikiamos psichologinės, pedagoginės žinios apie vaikų auklėjimą, vaiko elgesio koregavimą), mokyklos renginiuose, išvykose su visa klase; organizuojami individualūs pokalbiai su mokinio tėvais ar vienu iš tėvų (globėjų, rūpintojų).

Psichologo veikla sudarė sąlygas profesionaliai suteikti vaikams žinių apie emocijas ir jausmus, padėti suvokti ir pažinti savo jausmus, suprasti jų vietą asmeniniame gyvenime, įvairiose veiklose, santykiuose su kitais žmonėmis, skatinti gilesnį vertybių internalizavimą.

Psichologo veiklos turinys: bendradarbiaujant su klasės auklėtoju vedami šeši pokalbiai apie svarbiausius žmogaus jausmus ir emocijas: kada / kaip / kodėl atsiranda pyktis ir kaip jį valdyti; kodėl kartais būna gėda; ko bijo bendraamžiai ir kodėl; ar liūdėti yra blogai; kas yra džiaugsmas; kas yra kaltė, kada ją patiriame?

Įvairių mokomųjų dalykų mokytojų veikla: dalyko ugdymo(si) turinys planuojamas bendradarbiaujant su klasės auklėtoju, numatomas visapusiškas mokinio ugdymasis – integruojamas dalyko žinių perteikimas / mokymasis ir dorovinių vertybių ugdymasis, vertinant ir įsivertinant ugdymąsi pamokoje, mokinys aptaria savo paties ir kitų pasirinkimus, vertina dorovinę / antidorovinę patirtį, aptaria realius poelgius ir jausmus.

Mokomųjų dalykų mokytojų veiklos turinys (pagal Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrąsias programas, 2008):

- *dorinio ugdymo (etikos ir tikybos) pamokose* skiriamas dėmesys tapatumo, moralinio buvimo savimi paieškoms, aptariami egzistenciniai klausimai, skatinamas supratimas, empatija, artimo meilės apraiškų stebėjimas žmonių santykiuose, mokymasis ją realizuoti bendraujant, bendradarbiaujant, sprendžiant konfliktus ir problemas; mokomasi dvasinio augimo – susikaupimo, refleksijos, sąžinės ugdymo(si), gilinimosi į savo vidaus pasaulį;
- *lietuvių (gimtosios) kalbos ir užsienio kalbų pamokose* remiamasi kalbos ugdymo(si) ir asmenybės brendimo integralumu: kalbos ugdymo turinys grindžiamas humanistinėmis vertybėmis, mokinys mokosi išklaudyti kitą, gerbti jo nuomonę, atsakyti už savo pasakymų tikrumą, aiškumą, vertinti rašymą ir skaitymą kaip asmeniškai svarbią veiklą, teikiančią saviraiškos, bendravimo galimybių; ugdytis sėkmingai komunikacijai būtinas normas ir vertybes: gebėjimą klausytis pašnekovo, toleranciją, gebėjimą dirbti kartu, bendrauti ir bendradarbiauti;
- *socialinio ugdymo pamokose* greta dalyko žinių ir gebėjimų mokiniai mokosi puoselėti atvirumą pasauliui, drauge išsaugant asmenybės savitumą, gebėjimą geriau pažinti savo krašto gamtos ir visuomenės įvairovę, ugdomi pagarbą jai, domisi kitais kraštais ir ugdomi pagarbą tų kraštų gamtos ir kultūros įvairovei, savo gyvenamosios vietovės, kaimynių tautų ir Europos praeičiai;
- *gamtamokslinio ugdymo pamokose* – klausti, ieškoti suaugusiųjų (mokytojų, tėvų ir kt.) pagalbos, kilus asmeninėms problemoms, tolerantiškai reikšti savo nuomonę, ugdytis atsakomybę atliekant aplinkos stebėjimus ir tyrimus.

2 etapas. Projekto įgyvendinimas ir stebėseną (vertinimas), kurių metu taikomi metodai (Ažubalis, 2008; Hattie, 2014; Tavoras, 2009; Good, Brophy, 2014):

- *diskusijos* (vedamos pagal iš anksto numatytą planą, įtraukiant visus mokinius);
- *probleminis mokymasis* (problemos iškėlimas, probleminių klausimų formulavimas, alternatyvų modeliavimas ir aptarimas, mokymasis priimti sprendimus);
- *euristinis pokalbis* (organizuojamas gyvas dialogas su mokiniais, skatinamas aktyvus jų dalyvavimas argumentuojant, pagrindžiant teiginius, sudaroma galimybė kiekvienam pareikšti iniciatyvą, panaudoti kūrybos elementus);
- *veiklos tikslų užsibrėžimas ar uždavinių nustatymas* (ugdoma atsakomybė – mokinys kelia sau tikslus ar uždavinius ir parengia (pats arba klasės auklėtojo, tėvų padedamas) planą jiems pasiekti);

- *grįžtamosios informacijos teikimas ir pagyrimai* (mokiniai skatinami ir giriami, kad gerai jaustųsi ir palankiai vertintų mokymąsi, laikytų save vertingais);
- *refleksija / savimoka* (savo veiklos apmąstymas, analizuojant savo ir kitų poelgius, atitinkamų poelgių priežastis ir poveikį tarpasmeniniams santykiams bei savo paties doroviniam tobulėjimui);
- *ugdomas vadovavimas* (panaudojant ugdomojo vadovavimo (angl. *coaching*) metodiką, refleksuojamos pedagogų patirtys, suplanuojamas asmeninis tobulėjimas).

3 etapas. Taikant sutelktos grupės interviu metodą, su projekte dalyvavusių mokyklų pedagogais aptariamos dorovinių nuostatų ugdymo ir ugdymosi strategijos.

3 skyrius. V–VI KLASIŲ MOKINIŲ DOROVINIŲ NUOSTATŲ TYRIMO REZULTATAI

3.1. BANDOMOJO TYRIMO REZULTATŲ APRTARTIS

3.1.1. Santykiai mokykloje: mokinių, mokytojų ir vertintojų požiūris

Dabartinėje mokykloje, išgalint laisvojo ugdymo (mokymosi) paradigmai, svarbiu ugdymo(si) kokybės parametru tampa doroviniai santykiai, reiškiami bendravimu, ryšiais su kitu žmogumi, kurie kaip vertybinių nuostatų raiška sudaro *visų asmens kompetencijų* dėmenį. Mokykloje santykiai apima ir formalųjį, ir neformalųjį gyvenimą – visose veiklose formuojasi žmogaus charakteris, plėtojamasi ir realizuojamos potencinės fizinės, psichinės ir dvasinės galios, jos grindžiamos būties vertybėmis – *tiesa, gėriu, grožiu* (Aramavičiūtė, 2005; Barkauskaitė, Žadeikaitė, 2006; Frankl, 2009, 2010; Lukšienė, 2000; McLaughlin, 1997; Silver, 2012 ir kt.). Mokykloje, kuriant ir puoselėjant tinkamus vertybinius santykius, laikomasi *fundamentinių pedagogikos principų* (tik pats žmogus gali save keisti, tik žvelgdamas į kitus jis pamato (pažįsta) save ir trečiasis, bene svarbiausias, – puoselėti meilę tiems, su kuriais esi, kuriuos ugdayi, kurie užtikrina tinkamas *ugdymo(si) proceso* sąlygas bei *kolegialaus mokymosi logiką* (Martišauskienė, 2008; Lobato, 2001). Apžvelgus mokslinę literatūrą įsitikinta, kad mokyklos bendruomenės santykiai yra labai svarbus dorovinių nuostatų formavimosi veiksnys ir rezultatas. Todėl bandomojo tyrimo metu siekta nustatyti, kokie bendruomenės santykiai dominuoja dabarties bendrojo ugdymo mokyklose, kaip jie tarpusavyje koreliuoja (10 lentelė).

Koreliacijos ryšių analizė atskleidė, kad mokyklos vertybės, asmenybės raidos lūkesčiai ir bendruomenės narių elgsena laikantis susitartų vertybių mokykloje yra laikytini esminiais komponentais. Tačiau reikia atkreipti dėmesį į mokslininkų pastebėjimus, kad ugdymo(si) procesą veikia daug išorinių ir vidinių veiksnių, todėl vertinant pedagoginę veiklą ir bendruomenės santykius, reikšmingi ir silpni koreliaciniai ryšiai (Raven, 1999). Skirtumus gali lemti įvairios priežastys ir veiksniai, kuriuos bandyta atskleisti analizuojant kokybinius duomenis.

10 lentelė. Santykių pobūdį atskleidžiančių aspektų koreliaciniai ryšiai ($p < 0,05$)

	Vertybės, elgesio normos, principai	Bendruomenės santykių raiška	Klasių mikroklimatas	Asmenybės raidos lūkesčiai	Pageidaujamo elgesio skatinimas	Ugdymo nuostatos ir būdai
Vertybės, elgesio normos, principai	1					
Bendruomenės santykių raiška	0,574	1				
Klasių mikroklimatas	0,424	0,475	1			
Asmenybės raidos lūkesčiai	0,588	0,486	0,333	1		
Pageidaujamo elgesio skatinimas	0,497	0,500	0,320	0,458	1	
Ugdymo nuostatos ir būdai	0,371	0,250	0,229	0,304	0,221	1

Šaltinis: NMVA duomenys³

Iš atliktos išorinio vertinimo ataskaitų turinio analizės matyti, kad mokyklose gerai sekasi reglamentuoti veiklas (rengti įvairias darbą ir elgesį reglamentuojančias tvarkas, aprašus, taisyklių rinkinius ir pan.), bendrai tartis ir teoriškai nupasakoti įsivaizduojamus, siektinus rezultatus (nusimatyti ir aptarti mokinio asmenybės raidos lūkesčius, pageidaujamo elgesio skatinimo būdus ir kt.), tačiau ugdymo(si) praktikoje susitarimai ir teoriškai parengti ugdymo modeliai ne visuomet įgyvendinami. Be to, matyti, kad atskiros mokyklos veiklos sujungiamos formaliai, daugiausia dėmesio dažniausiai skiriama atskirų mokomųjų dalykų mokymuisi, tarsi pamirštant, kad visi aplink vaiką vykstantys procesai vienaip ar kitaip veikia ir jo vertybių sistemą, o per jas – ugdymąsi. Mokslininkai pastebi, kad gero ugdymo(si) paslaptis slypi humaniškuose santykiuose, pozityviose emocijose – mokantis vertinti save ir kitus, suprasti save ir tuo pat metu įsijausti į kito jausmus (Neale et al., 2008). Todėl verta pastebėti ir bandomojo tyrimo metu išryškėjusį skirtumą: santykiai (mikroklimatas) mokykloje ir pamokose skiriasi – bendroji mokyklos atmosfera yra geresnė nei atskirose klasėse (o iš visų klasių santykių (mikroklimato) įvertinimai žemiausi – V–VIII klasėse).

Analizuojant, kokie stiprieji ir tobulintini veiklos aspektai dažniausiai mokyklose išskiriami, paaiškėjo, kad stipriaisiais gana dažnai nurodomi *bendruomenės santykiai* ir *klasių mikroklimatas*. Tai nustatyta beveik pusėje vertintų mokyklų (11 lentelė).

³ Disertacinio darbo autorė yra ir Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros (NMVA) darbuotoja, rengianti metinius NMVA pranešimus – mokyklų veiklos kokybės apžvalgas. Kai kurie NMVA duomenys yra panaudoti ir disertaciniame darbe (disertacijoje minimus NMVA duomenis apibendrinu, analizavo darbo autorė).

11 lentelė. Mokyklos bendruomenės narių santykių pobūdį atskleidžiančių aspektų vertinimas

Rodiklio pavadinimas	Stiprusis veiklos aspektas (proc.)	Tobulintinas veiklos aspektas (proc.)
Vertybės, elgesio normos, principai	16,8	0
Bendruomenės santykių raiška	46,9	0
Klasių mikroklimatas	44,2	0
Asmenybės raidos lūkesčiai	5,3	0,9
Pageidaujamo elgesio skatinimas	15,0	0,9
Ugdymo nuostatos ir būdai	8,0	48,7

Nė vienoje vertintoje mokykloje bendruomenės vertybes išryškinantys veiklos aspektai nebuvo fiksuoti kaip tobulintini. Gali būti, kad tam įtakos turėjo mokykloje vizituojantys išoriniai stebėtojai – nekasdienėse situacijose elgsena gali kisti, kitaip tariant, gali būti demonstruojami ir pozityvesni santykiai. Kita vertus, asmenybės raidos lūkesčius, nuostatas yra sunku standartizuoti, apčiuopti, išmatuoti ir išreikšti kiekybiniais duomenimis. Tačiau stebint realią ugdymo(si) praktiką per ugdymo(si) būdus atsiskleidžia ir ugdymo(si) procese vyraujančios nuostatos. Iš tyrimo duomenų matyti, kad ugdymo(si) praktikoje ne visuomet laikomasi humanistinio ugdymo idėjų – ugdyti vaiką kaip Kilnų Žmogų, vystyti visas jo galias, rūpintis jo dvasišku ir etišku tobulėjimu (Humanistinės pedagogikos manifestas, 2012).

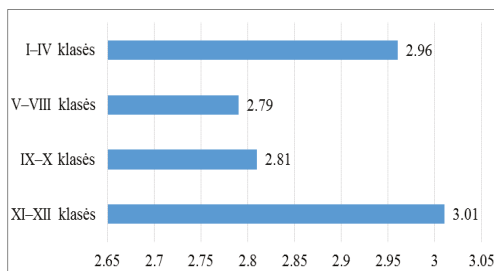
Tyrimo metu atskleista, kad kiekvienoje vertintoje mokykloje yra nemažai statistinių duomenų suvestinių, tačiau kokybiniai duomenys, ryškiausiai atskleidžiantys vaiko dorovinio, asmenybinio, socialinio-emocinio ugdymo(si) aspektus, analizuojami retai, nedažnai aptariama, dėl kokių priežasčių kyla ugdymo(si) problemų. Tai atliepia L. Duoblienės (2012) darytą išvadą, jog „mokyklos kultūra norminama pasinaudojant įvairiais struktūriniais elementais, jų unifikavimu, apskaičiavimu, klasifikavimu, o tai provokuoja konfliktines situacijas ir įvairių mokyklos interesų grupių nepasitenkinimą jų raiškai kuriamomis sąlygomis ir mokyklos kultūra“ (p. 19). Iš išorinio vertinimo ataskaitų turinio kokybinės analizės matyti, kad mokyklose priimtoms veiklos, elgesio taisyklės iš esmės neskatina pedagogų ir mokinių atsakomybės, gali būti, kad jos netgi slopina savarankišką mąstymą, inovacijas ir išradingumą, kuria pataikavimo terpe, o „be aukšto pasitikėjimo lygio <...> negalima pasiekti kokybės“ (Covey, 2007, p. 294). Tai pagrindžia ir mokyklų išorinio vertinimo metu gana dažnai (bemaž kas antroje vertintoje mokykloje) išskiriama tobulintina veikla – mokymo nuostatos ir būdai.

Tyrimo metu atskleista dar viena tendencija – net ir geriausiai vertinamos šalies mokyklos retai nusistato ir prognozuoja *mokinio asmenybės raidos lūkesčius*. Kitaip tariant, mokyklose dažniausiai stebima ugdymo technologijų (mokymo būdų) ir

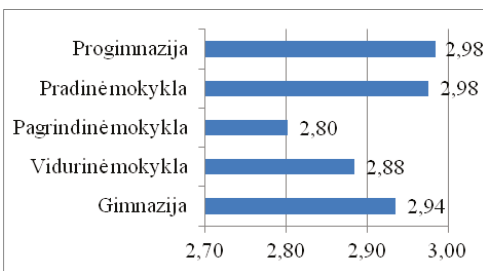
ugdymo(si) proceso empirinė raiška, retai vertinamas bendruomenės sutelktumas, nusiteikimas siekti bendrų tikslų, mokinio ugdymo(si) galimybės ir lūkesčiai bei kiti, su konkretaus asmens nuostatomis ir jausmais susiję, aspektai. Akivaizdu, kad mokykloms nėra sudėtinga pastebėti ir tobulinti konkrečias veiklas, apie kurias išvados daromos stebint elgseną, bendravimo ir bendradarbiavimo raišką, tačiau nelengva stebėti ir veikti asmens nuostatas, išgyvenimus, pasireiškiančius vidine būtimi, jausmais. Apžvelgus Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros atlikto mokinių nuomonių tyrimo bei mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo metu stebėto ugdymo(si) proceso (pamokų stebėjimo) duomenis (NMVA, 2012, 2013, 2015), galima teigti, kad dorovinio ugdymo(si) proceso supratimas ne visuomet gilus, fundamentinių pedagogikos principų laikymasis ne visuomet nuoseklus: mokyklose dažniau skiriamas dėmesys motyvuotiems, geriau besimokantiems mokiniams, dažniau bendraujama ir bendradarbiaujama su geresnio socialinio, ekonominio, kultūrinio konteksto šeimomis.

Tyrimo metu taip pat pastebėta, kad *bendruomenės santykiai* ir *klasių mikroklimatas* daugiausiai atsiskleidžia popamokinėje (renginiai, šventės, išvykos, bendradarbiavimas su įvairiais mokyklos partneriais ir kt.) ir neformaliojo švietimo veikloje. Formaliajame ugdyme daugiau dėmesio skiriama „dalyko išdėstymui“, mokslo žinių perteikimui, nei ugdymo(si) (ypač auklėjamosios funkcijos) tikslų įgyvendinimui. Analizuojant duomenis nustatyta, kad apie 75 proc. vertintų mokyklų suvokiama ugdymo(si) esmė: svarbiomis laikomos veiklos, kuriančios atvirus ir humaniškus santykius dėl geresnio mokinių ugdymo(s)i, asmenybės tapimo, stengiamasi išlaikyti trijų prigimtinių galių – fizinės, protinės, dorovinės – vienvę, pusiausvyrą ir šios pusiausvyros nesutrikdyti, kad ugdymas būtų įvairialypis, natūralus ir neprieštaraujantis vaiko prigimčiai, nepriklausomai nuo to, kokio socialinio, ekonominio konteksto sąlygomis gyvena jo šeima.

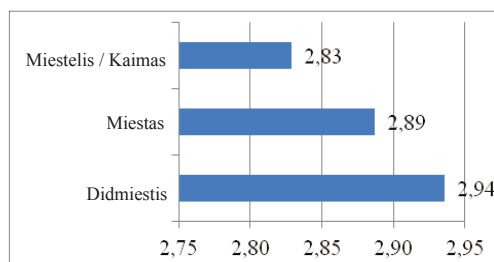
Apibendrinus Nacionalinėje mokyklų vertinimo agentūroje sukauptus pamokų stebėjimo duomenis matyti, kad mokinių tarpusavio, *mokytojo ir mokinių santykiai* pamokoje stebėjimo metu būna gana geri: didesnėje dalyje stebėtų pamokų (68,78 proc.) santykiai aukšto ir labai aukšto lygmens, kaip būtini tobulinti – 2,72 proc. stebėtų pamokų (arba kiekvienoje vertintoje mokykloje vidutiniškai po 3 pamokas). Tačiau santykiai pamokose nevienodai geri skirtingose klasėse, taip pat skirtingos lokalizacijos ir konteksto mokyklose (žr. 2–5 pav.).



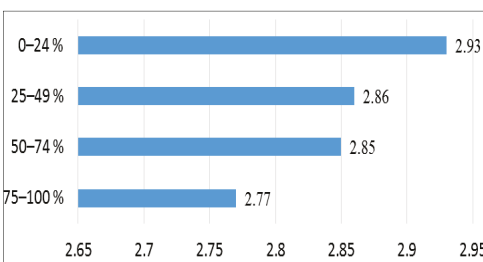
2 pav. Santykių pamokoje vertinimas pagal klasių pakopas (vidurkių palyginimas)



3 pav. Santykių pamokoje vertinimas pagal mokyklų tipą (vidurkių palyginimas)



4 pav. Santykių pamokoje vertinimas pagal mokyklos lokalizaciją (vidurkių palyginimas)



5 pav. Santykių pamokoje vertinimas pagal mokyklose nemokamai maitinamų mokinių skaičių (vidurkių palyginimas)

Santykiai – asmeniškiausia sritis, kurią kiekvienas supranta, išgyvena, jei jie yra pažeidžiami. Duomenų analizė atskleidė, kad dažniausiai santykiai yra pažeidžiami mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo metu: mokinių mokymosi pamokoje vertinimas yra vienas prasčiausių ugdomosios veiklos aspektų. Pamokų stebėjimo protokolų turinio analizė atskleidė, kad mokinių darbo ir jų pažangos pamokoje vertinimo informacija pamokoje pateikiama skubotai, dažniausiai pamokos veiklą, bendrą klasės mokinių mokymąsi įvertina mokytojas, neretai mokinių refleksijai laiko pritrūksta. Analizuojant duomenis pastebėta, kad mokytojai santykius pažeidžia bemaž ketvirtadalyje pamokų. Gali būti, kad, mokytojo požiūriu, jis labai mažai pažeidė etiką, nepastebėjo menkos situacijos ar jos nesureikšmino, tačiau šiuolaikiniam mokiniui jos buvo labai reikšmingos, atrodė žeidžiamos. Kita vertus, tokiai situacijai įtakos turi ir tradicijos. Pasak B. Bitino (2004), Lietuvos „mokykloms dar būdingi autoritarizmo bruožai, mokinys neturi didelės pasirinkimo laisvės, jis privalo laikytis mokytojo reikalavimų“ (p. 243). Moksliniai tyrinėjimai ir mokyklų išorinio vertinimo empiriniai duomenys atskleidžia, kad mokytojams dėl specifinių žinių stokos nelengva atpažinti ir ugdyti gabius ir specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius, todėl dažniausiai orientuojamasi į vidutinių gebėjimų, neišskirtinio

kūrybingumo ir poreikių mokinius. Tokia neadekvati ugdymo(si) realybė gali daryti neigiamą poveikį ir santykiams pamokoje.

Tyrimo metu santykių pamokoje ir mokykloje aspektai buvo analizuoti vertinant mokytojų pedagoginį darbo stažą ir kvalifikaciją. Tenka pastebėti, kad bendrai vertinant (skaičiuojant vidurkius) mokytojų ekspertų ir mokytojų metodininkų darbas vertintinas geriau, tačiau statistiškai reikšmingų skirtumų nėra: bet kurio amžiaus, patirties ir kvalifikacinės kategorijos pedagogai, auklėdami mokinius, siekdami palaikyti pozityvius santykius, patiria ir sėkmių, ir problemų. Ši išvada buvo darsyk patikrinta ir patvirtinta organizuojant ugdomąjį projektą.

Mokinių požiūriu, mokyklose pasitaiko įvairių situacijų – esti nepagarbaus elgesio apraiškų tiek iš mokinių, tiek iš mokytojų pusės (12 lentelė).

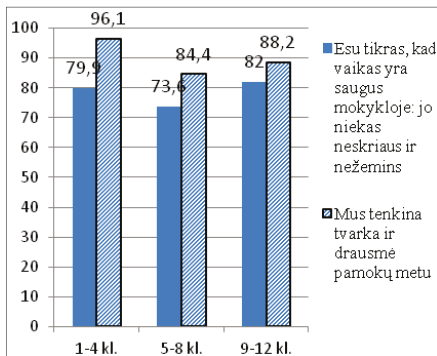
12 lentelė. Apklausoje dalyvavusių V–XII klasių mokinių nuomonių pasiskirstymas (proc.)

Klausimyno teiginiai	Pritarimas teiginiui
Kai kurie mūsų klasės mokiniai su mokytojais elgiasi nepagarbiai ir įžūliai	57,0
Mokytojai daugiau dėmesio skiria gerai besimokantiems mokiniams ir mažiau dirba su patiriančiais problemų	35,3
Pasitaiko, kad mokytojai mane skaudžiai įžeidžia, pašiepia	26,5
Mokytojai vėluoja į pamokas	15,7

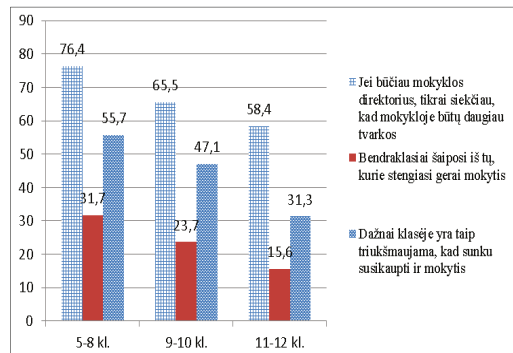
Atlikus išorinio vertinimo ataskaitų turinio analizę galima matyti, kad atskleistą nepagarbų ar net įžūlų mokinių elgesį pamokoje, negatyvias jų nuomones (nuostatas) apie mokytojo veiklą gali lemti mokytojo sąveikos su mokiniais pobūdis, mokytojų darbo stilius. Daugumoje stebėtų pamokų protokolų (daugiau nei 75 proc.) fiksuota, jog pamokoje vyrauja griežta drausmė ir tvarka, nurodymai, akivaizdžiai mokiniams netinkamas (per greitas arba per lėtas) pamokos (mokinių darbo pamokoje) tempas, į atskirų mokinių poreikius, darbo stilių ir gebėjimus ne visuomet atsižvelgiama. Apibendrinus 5 263 stebėtų pamokų duomenis (NMVA, 2015), matyti, kad 59,4 proc. jų buvo tradicinės, vyravo klasikinė ugdymo paradigma (Bitinas, 2000), ir 30 proc. – bandoma organizuoti aktyvų mokinių mokymąsi, 10,6 proc. pamokų – sudaromos sąlygos aktyviai ir atsakingai mokinių veiklai. Dažniausiai aktyviuosius mokinių mokymosi metodus pamokose taikė matematikos, informacinių technologijų ir meninio-technologinio ugdymo mokytojai. Laisvojo ugdymo paradigma dažniausiai fiksuota I–IV ir XI–XII klasėse, daugiausia tradicinių pamokų, remiantis klasikine ugdymo paradigma, stebėta V–VIII klasėse. Taigi galima teigti, kad pasitikint mokiniams, sudarant jiems sąlygas laisvai, savarankiškai ir atsakingai veikti, santykių

humaniškumas mokykloje būtų didesnis (ypač tai aktualu ugdant jaunesnius paauglius).

Palyginus mokinių ir jų tėvų nuomonių tyrimo duomenis matyti, kad tėvai į mokyklos gyvenimą dažniausiai žvelgia savo vaikų akimis, tačiau išryškėja ir tam tikrų skirtumų (6–7 pav.).



6 pav. Mokinių tėvų nuomonių apie vaikų saugumą, tvarką ir drausmę pamokose pasiskirstymas skirtingose klasių pakopose (proc.)



7 pav. Mokinių nuomonių apie santykius pamokose ir tvarką mokykloje pasiskirstymas skirtingose klasių pakopose (proc.)

Tyrimo dalyvavusių mokinių tėvai dažniausiai teigė, kad tvarka ir drausmė pamokų metu juos tenkina. Tačiau mokiniai įsitikinę, jog mokykloje galima siekti geresnės tvarkos. Vertėtų pastebėti, kad tvarka ir drausmė mokykloje labiausiai tenkina pradinėjų klasių mokinių tėvus. Iš tyrimo duomenų matyti, kad beveik pusės V–VIII klasių mokinių pamokose yra triukšmaujama, beveik trečdalis – šaipomasi iš gerai besimokančiųjų. Aukštesnėse klasėse pritarimo procentas šiems teiginiams mažėja, bet tendencijos išlieka tos pačios (7 pav.). Taigi akivaizdu, kad šiuolaikinėje mokykloje ne visi mokiniai jaučiasi gerai. Gali būti, kad tėvai nežino tikrosios santykių mokykloje situacijos – tokia prielaida darytina įvertinus mokinių ir jų tėvų nuomonių skirtumus (statistiškai reikšmingus, $p < 0,05$).

Santykių pamatas – funkcionuojančios, daugiau ar mažiau asmens įsisąmonintos vertybės. Jos nemaža dalimi priklauso nuo pedagogų. Todėl buvo gilintasi, kokios vertybės, pedagogų požiūriu, mokykloje yra svarbios.

3.1.2. Vertybės bendrojo ugdymo mokykloje: pedagogų požiūris

Lietuvos švietimas šiandien tarsi iš naujo perkainoja vertybinį ugdymą – peržiūrėta *geros mokyklos* samprata (Ruškus et al., 2013) ir patvirtinta⁴ Geros mokyklos koncepcija: kalbama apie mokyklą, kurioje vyrauja humaniški santykiai, tolerancija ir geranoriškumas, puoselėjamos pozityviosios vertybės, skatinamas sveikas gyvenimo būdas, svarbi autentiška asmens branda – savivoka, savivertė, vertybinis kryptingumas. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos iniciatyva kuriama mokinių pasiekimų ir pažangos kaupiamąjį vertinimo sistema, turinti apimti ne tik kognityvinius asmenybės ūgties aspektus, bet ir socialinį, emocinį, kultūrinį, vertybinį ugdymąsi.

Vertybės – unikalus fenomenas. Jas sunku apčiuopti, pamatuoti, įvertinti, tačiau visuomet gali būti – jos tarsi tvyro mokyklos ore. Pasak mokslininkų, net ir tuomet, jei formaliai vertybėms būtų skiriama mažai dėmesio, jos darytų įtaką, nes veikia nematamai – per ugdymo programas, veiklos procesą, santykius (Veugelers, 2010). Vertybėmis apibrėžiama, kaip reikėtų elgtis, kokiais principais vadovautis (Hill, Jones, 2008), jos atspindi, kas yra svarbu tos bendruomenės žmonėms (Williams, 2002). Remiantis vertybėmis išreiškiama pozicija, priimami sprendimai dėl savęs, kitų žmonių, atskirų tikrovės reiškinių ar daiktų (Jovaiša, 2003; Kriaučiūnienė, 2008). Gali būti, kad žmogus ne visuomet suvokia ir geba įvardyti savo vertybes, tačiau, atsižvelgdamas į savo poreikius, visuomet sąmoningai perima jam svarbias, atspindinčias jo gyvenimo prasmės turinį (Bitinas, 2000).

Pastebima, kad pedagogų dorovinės vertybės yra susijusios ne tik su jų pačių pasitenkinimu darbu, bet ir gebėjimu kurti fundamentiniais pedagogikos principais grindžiamą ugdymo(si) procesą, dirbti su įvairių gebėjimų, polinkių, poreikių mokiniais, bendravimą grįsti savigarba ir kūrybiškumu (Yahyazadeh-Jeloudar, Lotfi-Goodarzi, 2012). Pedagogų vertybės turi įtakos ir mokinių brandai – dorovinėmis vertybėmis grįstas ugdymas lemia pozityvią mokinio socialinę elgseną, leidžia geriau suvokti vienokio ar kitokio elgesio poveikį sau ir kitiems, plėtoja jo „etinių žodyną“ (Lovat et al., 2009). Mokykloje būtina artikuliuoti skirtingus mąstymo ir veiklos būdus, skatinti dialogą apie dorovinį ugdymą(si), galimus šios veiklos pedagoginius tikslus (Veugelers, 2010), skirti pakankamai dėmesio dorovinėms vertybėms ir jų ugdymuisi, nes „pedagoginio bendravimo dėka auklėtinių įsisavinamos dvasinės vertybės transformuojasi į vidinės veiklos ir elgesio determinantus, tampa poreikiais“ (Bitinas, 2004,

⁴ Disertacijos rengimo metu, 2015 m. gruodžio 21 d., Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministras įsakymu patvirtino Geros mokyklos koncepciją. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/web/lt/teisesaktai/listing?date_from=&date_till=&text=geros+mokyklos+&submit_lawacts_search=

p. 39). Šiame procese pedagogo asmenybė, jo vertybės yra ypač reikšmingos – brandus ugdytojas ugdo brandžias asmenybes (Rugevičiūtė, 2006; Stanaitis, Subotkevičienė, 2011 ir kt.). Todėl interpretuojant tyrimo duomenis buvo apžvelgta, kokias vertybes šiuolaikiniai pedagogai išskiria kaip svarbiausias ir kokią vietą tarp jų užima *dorovinės vertybės*. Atlikus analizę, matyti, kad pozityvūs santykiai mokykloje laikomi svarbiais ir įvardijami kaip vertybė (13 lentelė).

13 lentelė. Dažniausiai išskiriamos dorovinės vertybės (kategorija „Vertybės“, dažnis vnt.)

Subkategorija	Dažniai	Vertybių empirinė raiška
Pozityvūs santykiai	279	„Su tėvais aptariame mokinių mokymosi sėkmes ir problemas. Tėvus laikome lygiaverčiais partneriais“; „Bendradarbiavimas. Svarbu, nes siekiama bendrų tikslų darbuose“; „Vaikus mokantys mokytojai turi bendradarbiauti, padėti vieni kitiems, kurti draugišką, pozityvius nusiteikusių bendruomenę“; „Kolegų tarpusavio santykiai ir bendradarbiavimas“; „Geras tarpusavio ryšys tarp vadovybės, pedagogų, mokinių ir jų tėvų“
Pagarba	106	„Pagarba tiek kolegoms, tiek tėvams ir mokiniams“; „Pagarba grįsti santykiai“; „Pagarbos šalia esančiam ugdymas“; „Pagarba sau ir kitam“; „<...> pagarba žmogui, gyvybei“; „Jei žmogus gerbs save ir kitus, tai sumažės daug problemų“; „Pagarba – svarbu gerbti mokinius ir kolegas“; „Pagarbos kitiems ir savigarbos ugdymas. Ši vertybė užtikrina gerą mikroklimatą mokyklos bendruomenėje“; „Pagarba. Visi mokyklos bendruomenės nariai yra gerbiami, atsižvelgiama į jų nuomonę“; „Pagarba formuoja oriai besijaučiančią asmenybę“
Tolerancija	92	„<...> priimame kiekvieną, koks jis yra“; „Tėvų geranoriškumas ir tolerancija sprendžiant problemas mokykloje“; „<...> taip lengviau tobulinti veiklą, priimti visiems svarbius sprendimus, numatyti gaires ateičiai“; „Mokytojų tolerancija vieni kitiems“; „Tolerancija svarbu ne tik mokyklos bendruomenėje <...>“; „Tolerancija – ugdyti gebėjimą darniai gyventi bendruomenėje“; „Tai ne tik vertybė, bet ir labai svarbus sėkmingo darbo kriterijus“; „Tolerancija. Mokykloje mokosi nemažai romų tautybės mokinių“
Atsakingumas	88	„Atsakomybė lemia visų bendruomenės narių sąžiningumą, pareiškumą, lojalumą įstaigai“; „<...> mokytojų ir tėvų asmeninė atsakomybė <...>“; „Atsakingumas, nes tai svarbu įvairiose srityse“; „Mokytojai ir pagalbos mokiniui specialistai, atsakingai žiūri į darbą <...>“; „Atsakingas požiūris į kiekvieną mokinį, jo asmenybę“; „Atsakingas požiūris į ugdymą“; „Ugdoma mokinių atsakomybė (už mokyklą, klasės draugus, poelgius, žinias)“; „<...> atsakomybės jausmas <...>“; „<...> atsakingas požiūris į darbą“
Atvirumas	73	„<...> atsiranda pasitikėjimas vienu kitais ir geranoriškos pastangos <...> motyvuoja ir kuria gerą darbo ir mokymosi atmosferą“; „<...> mes esame vieni kitiems artimi, savi ir gera dirbti <...>“; „Mokykla atvira visuomenei <...>“; „mokykla yra bendruomenės kultūros centras, čia kiekvienas bendruomenės narys laukiamas“; „Atvirumas, svetingumas – visada laukiami svečiai, mokyklos bendruomenės nariai, buvę mokiniai. Visi jie svarbūs“
Sąžiningumas	29	„<...> sąžiningumas – visų pirma, turime mes tokie būti ir mokiniams skiepyti tai, kas svarbiausia gyvenime“; „Sąžinė yra viena iš pamatinių žmogaus vertybių“; „Sąžiningumas (tiek mokytojo, tiek mokinio darbuose)“

Subkategorija	Dažniai	Vertybių empirinė raiška
Refleksyvumas	23	„Tinkama mokinių vertinimo sistema“; „Labai svarbu surinkti grįžtamąją informaciją“; „Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo tobulinimas ugdymo procese“; „Formuojantysis vertinimas – skatinama mokinių pažanga“; „<...> gimnazijoje aukšta įsivertinimo kultūra ir grįžtamasis ryšys“

Nuoseklus pedagogų vertybinis pamatas, veiklos vizija, idėjos apie „gerą gyvenimą“, požiūris į svarbias kultūrinės vertybes, turi didelės reikšmės paauglių doroviniam ugdymuisi, turi įtakos mokinių pasaulėžiūrai, padeda taisyti jų antimoralų elgesį (Veugellers, 2010). Todėl galima sakyti, kad 13 lentelėje pateiktos vertybės atspindi tai, kokią ateities visuomenę auginą dabarties Lietuvos mokykla – pagarbią, tolerantišką, atsakingą, atvirą, pasitikinčią, tačiau tik iš dalies sąžiningą. Tyrimo duomenys rodo, kad dorovinės vertybės buvo fiksuotos dalyje pedagogų samprotavimų: pagarba (5,1 proc.), tolerancija (4,4 proc.), atsakingumas (4,2 proc.), atvirumas (3,5 proc.), pasitikėjimas (2,3 proc.), sąžiningumas kaip dvasingumo šaltinis – itin retai, tik 1,4 proc.

Kita vertus, svarbu atkreipti dėmesį į W. Veugellerso (2010) pastebėjimą, kad doroviniame ugdyme(si) yra svarbi refleksyvi praktika (angl. *reflective practitioner*), veikimas ir aptarimas (angl. *participation and dialogue*). Refleksija padeda asmeniui atsigręžti į save – tai atliepia dorovinių vertybių esmę. Iš tyrimo duomenų matyti, kad mokykloje yra terpė dorovinių vertybių sklaidai, – bendravimą, bendradarbiavimą, kur būna ir refleksijos apraiškų, kaip vertybę išskirdavo kas septintas tyrime dalyvavęs pedagogas. Be to, pedagogų teigimu, mokykloje siekiama kurti tinkamą psichologinę ir fizinę aplinką, rūpinamasi mokytojų kvalifikacija, metodine veikla, puoselėjama mokyklos kultūra, t. y. organizuojamos veiklos, kuriose kiekvienas gali tobulėti ir doroviškai (14 lentelė).

14 lentelė. Mokyklos kultūros ir aplinkos vertybiniai aspektai (dažnis vnt.)

Kategorija	Subkategorija	Dažniai	Vertybių empirinė raiška
Mokyklos kultūra	Inovacijos	92	„Atviri naujovėms“; „<...> būti šiuolaikiškiems, taikyti naujoves. Dalyvavimas projektuose“; „Sparčiai besikeičianti visuomenė orientuoja naują požiūrį į daugelį dalykų“; „Drąsiai pasitinkamos naujovės, jos išbandomos, tinkamos taikomos“; „Ieškanti naujovių, todėl patraukli <...>“; „<...> iššūkis naujoms galimybėms ir savo sėkmės kūrimui“; „<...> naujovių priėmimas, tobulėjimas“
	Tradicijos	72	„Gimnazija turi galias tradicijas <...>“; „Pastovios tradicijos, renginiai“; „Tradicijos, tapatumo su mokykla jausmas“; „Mokykla seniai veikianti, savo istoriją ir susiformavusias tradicijas turinti įstaiga“; „Tradicijų puoselėjimas“; „mokykla stipri savo nusistovėjusiomis tradicijomis <...>“; „Puoselėjamos ir kuriamos bendruomenės tradicijos <...>“

Kategorija	Subkategorija	Dažniai	Vertybių empirinė raiška
	Veiklos planavimas, valdymas	22	„Planingumas, sistemiškumas – visos veikos yra planuojamos“; „Mokyklos strateginis valdymas. Geras komandinis darbas“; „Organizuotumas – visada viskas laiku, aišku ir suprantama“; „Mokiniai ir tėvai gali aktyviai dalyvauti planuojant mokyklos veiklą“
	Mokyklos vadovų parama ir įtaka	18	„<...> reiklus ir gerbiamas mokyklos vadovas“; „Mokyklos vadovų kompetencija, sprendžiant iškilusias problemas <...>“; „<...> veikli ir aktyvi administracija <...>“; „aiškūs ir veiksmingi vadybiniai sprendimai, grįsti susitarimais, jų laikymusi“; „Yra supratingas vadovas, kuris visada išklauso ir pataria. Pritaria idėjoms ir leidžia įgyvendinti“
	Tvarka ir drausmė	16	„<...> ugdomi būti tvarkingais“; „Drausmė – ji svarbi, kad pamokose vyktų realus darbas ir visi norintys mokytis mokiniai galėtų siekti maksimalaus rezultato“; „Privaloma dėvėti uniformas – tai gera drausminanti priemonė“; „Nepaisant mokinių demotyvacijos, stengiamasi kurti darbinę aplinką, naudojamosi įvairiais mokymo metodais mokinius motyvuoti“
	Savivalda	4	„Realiai veikia gimnazijos taryba“; „Aktyviai dirba mokinių taryba“; „Aktyvi mokinių taryba“; „Veiksni savivalda“
	Tėvų švietimas	3	„Tėvų susirinkimai ir švietimas“; „Tėvų pedagoginis švietimas“; „Tėvų švietimas“
	Pavežėjimas į mokyklą	2	„Mokinių pavežėjimas į mokyklą – dauguma mokinių gyvena aplinkiniuose kaimuose“; „Visi pavežami mokykliniais autobusingais – užtikrinta galimybė atvykti į mokyklą ir grįžti namo“
	Elektroninis dienynas	2	„Veikia elektroninis dienynas – informacija prieinama tėvams“; „Veikia elektroninis dienynas, tai leidžia mokiniams ir tėvams greitai gauti informaciją apie mokymosi pažangumą ir elgesį“
Mokyklos aplinka	Psichologinė aplinka	173	„Sveikas psichologinis klimatas <...>“; „Asmenybė auga, kai yra tinkamas mikroklimatas bei skatinama vidinė motyvacija tobulėti, siekti“; „Mokytojas negali būti arogantiškas, į mokinius žiūrėti iš aukšto“; „<...> dėmesys mokyklos bendruomenės nariams“; „Draugiškumą tarp mokytojų ir vaikų. Tai padeda susikalbėti“; „Nuoširdus mokytojų ir mokinių bendravimas“; „rūpestis, problemų pastebėjimas bei sprendimas“
	Fizinė ugdymo(si) aplinka	124	„Mokykloje jauku ir saugu“; „Saugi ir maloni atmosfera – antrųjų namų erdvė“; „Optimalus ir kokybiškas ugdomosios aplinkos kūrimas <...>“; „Mokymosi aplinka – šiuolaikinės priemonės (kompiuteriai, multimedija, Smart lenta) leidžia įdomiau, naudingiau praveisti pamoką“; „Mokykla renovuota, pritraukia dėmesį <...>“; „Jauki aplinka stiprina mokinių grožio, estetikos suvokimą“; „<...> puikios darbo sąlygos“

Iš apibendrintų duomenų matyti, jog mokykloje remiamasi tiek dorovinėmis, tiek materialinėmis vertybėmis (siekiama atlikti ne tik kito asmens, bet ir įvairius savo poreikius). Ir nors tyrimo metu dorovinės vertybės nebuvo įvardijamos labai dažnai, tačiau išanalizavus, kokią reikšmę pedagogai teikia humaniškiems santykiams,

galima būtų manyti, kad mokinių dorovinis ugdymas jiems yra svarbus, – kuriant humaniškus santykius, laikantis fundamentaliųjų pedagogikos principų, ugdymo(si) pamatu pasirenkamos būtent dorovinės vertybės.

Siekiant objektyviau atskleisti mokykloje gyvuojančių vertybių turinį, stengtasi ne tik apžvelgti, kokias vertybes pedagogai kėlė savo samprotavimuose, bet ir pasiremti papildomais informacijos šaltiniais: analizuota mokyklos interneto tinklalapiuose viešai skelbiama vizija, misija ir vertybės. Iš šios medžiagos matyti, kad kiekvienos tyrime dalyvavusios mokyklos misijoje arba vizijoje sakoma, jog vadovai ir pedagogai įvairias veiklas atlieka ir pajėgas telkia dėl mokinio gerovės. Todėl bandomojo tyrimo duomenys analizuoti atsižvelgiant į tai, kokį subjektą, rašydami svarbiausias vertybes, dažniausiai išskyrė pedagogai (15 lentelė).

15 lentelė. Vertybių subkategorijos pagal subjektą (dažnis vnt.)

Kategorija	Subkategorija	Dažniai	Vertybių empirinė raiška
Mokyklos bendruomenės nariai kaip vertybė	Pedagogas	324	„Kolektyve – kvalifikuoti, aukštos erudicijos Mokytojai“; „Mokykloje dirba nemažai turinčių mokytojų metodininkų“; „Nors ir pagyvenę, bet kompetentingi“; „<...> savo dalyko išmanymas, gebėjimas perduoti žinias ir uždegti mokinius savarankiškam mokymuisi“; „Mokykla besimokanti organizacija, mokytojai nuolat mokosi, tobulina savo profesines žinias“; „<...> konkreti metodinių grupių veikla“; „Gerosios patirties sklaida <...>“; „Komandinis darbas <...>“; „Pagalba kolegoms <...>“; „pagarba profesijai“; „Mokytojai supranta savo misiją“
	Mokinys	266	„Mokinio asmenybės formavimuisi skiriamas ypatingas dėmesys <...>“; „Svarbus kiekvienas vaikas“; „<...> išskirtinis dėmesys pažeidžiamiems vaikams“; „Dėmesys gabiems mokiniams. Svarbu parodyti kelią ir galimybes“; „Mokiniai ugdomi gyvenimui (daug praktinių užduočių, diskusijų, kreipiamas dėmesys į mokinių poreikius)“; „Ugdyti dvasines vertybes, nes nuo jų priklauso žmogaus gyvenimo kokybė“; „ugdymas orientuotas į kiekvieno galimybes“; „Dėmesys ir pagalba specialiųjų poreikių turintiems, jų integracija klasėje ir mokykloje“; „<...> pagalba. Bendruomenė ypač jautri mokymosi ir socialinius sunkumus patiriantiems“; „veikla pamokose yra diferencijuojama ir individualizuojama“; „Nedidelis mokinių skaičius klasėse – galima labiau individualizuoti darbą“
	Mokinio tėvai (globėjai, rūpintojai)	121	„Glaudus ryšys su mokinių tėvais“; „Mokyklos tėvai aktyviai įsilieja į mokyklos gyvenimą“; „Tėvų dienos“; „Bendradarbiavimas su tėvais“; „Pedagogų ir tėvų partnerystė“; „atsižvelgimas į tėvų <...> poreikius“; „Tėvų geranoriškumas ir tolerancija“

Iš gautų duomenų matyti, kad pedagogai į savo poreikius gręžiasi gana dažnai: yra linkę vertinti aukštą kvalifikaciją ir kompetencijas: „vertybė – pedagogų profesionalumas bei gebėjimas gerai atlikti savo pareigas“; „aukštas mokytojų intelektas“; „dirba kompetentingi mokytojai“. 12,8 proc. pedagogų parašytų teiginių buvo aiškiai įvardytas arba numanomas rūpinimasis mokiniais, siekis jiems padėti, atliepti poreikius. Rečiausiai minėti mokinių tėvai (5,8 proc.), tačiau visi parašyti teiginiai apie juos buvo pozityvūs: „tėvų geranoriškumas ir tolerancija“; „malonūs, bendradarbiaujantys tėvai“; „mokytojais tėvai pasitiki“ ir pan. Tokį skirtingą vertybių pasiskirstymą pagal subjektą galima vertinti dvejopai. Viena vertus, pedagogų savęs vertinimo pozityvumą galima būtų traktuoti kaip susireikšminimą prieš kitus subjektus ir išvelgti, kad jie skiria nepakankamai dėmesio mokinio tėvams kaip vaiko ugdymo(si) partneriams. Tačiau pedagogo asmenybė, jo kompetencijos yra itin reikšmingos ugdant, todėl nuolatinis asmeninis tobulėjimas pedagogams yra privaloma sąlyga. Kita vertus, pirmoje vietoje pedagogai atsiduria neatsitiktinai – jiems tenka prisimti didžiąją dalį atsakomybės. Pedagogai – profesionalai, tėvams ne visada pakanka pedagoginių, psichologinių žinių, įgūdžių, patirties, dėl to jie ne visada gerai ugdo. Gali būti, kad pedagogai susiduria su problema – pasitaiko atvejų, kai jiems tiesiog nėra į ką remtis.

Analizuojant tyrimo duomenis, išskirti dar kiti – ugdymo(si) proceso aspektai – ir gilintasi, kas – procesas ar rezultatai – yra mokyklose svarbesni (16 lentelė).

16 lentelė. Mokyklose svarbūs ugdymo(si) proceso organizavimo aspektai (dažnis vnt.)

Kategorija	Subkategorija	Dažniai	Vertybių empirinė raiška
Ugdymo(si) proceso organizavimas	Renginiai po pamokų	72	„Organizuojama nemažai konkursų, renginių“, „Popamokinių renginių organizavimas, dalyvavimas už mokyklos ribų – taip garsinama mokykla“; „Projektinė veikla. Projektai orientuojami į įvairių gabumų vaikus“; „<...> gražiai organizuojamos šventės <...>“; „<...> prailgintos dienos grupė-vaikų užimtumas“; „Mokytojų teatro veikla“; „Vaikų ir mokytojų teatras“
	Kūrybingumas, meninis ugdymas(is)	48	„vertinamas kūrybiškumo ugdymas, nes tai leidžia atsiskleisti kiekvienam mokiniui ir patirti sėkmę mokantis“; „<...> reikalingas tiek mokytojo darbe tiek ir ugdant mokinių gebėjimą prisitaikyti prie kintančios aplinkos“; „Aukštas meno kolektyvų lygis. Kolektyvai garsina mokyklos vardą“; „asmenybės ugdymas per menines priemones“; „Kryptingas meninis ugdymas – ugdomas kūrybingumas, formuojamas mokyklos įvaizdis“

Kategorija	Subkategorija	Dažniai	Vertybių empirinė raiška
	Pilietiškumas, demokratiškumas	46	„Mokykla pilietiška ir demokratiška <...>“; „Pilietiškumas – aktyvaus Lietuvos Respublikos piliečio ugdymas“; „Gimnazijos bendruomenės nariai skatinami būti pilietiški“; „Socialinės pilietinės kompetencijos ugdymas“; „Mokykla ugdo pilietinę atsakomybę <...>“; „Pilietiškumo ir patriotizmo ugdymas“; „svarbu ugdyti jaunąją kartą aktyviais ir patriotiškais“
	Etnokultūrinis / tautiškumo ugdymas	45	„Etnografinis muziejus“; „Etnokultūrinės pakraipos ugdymas, tai protėvių suręstas pamatas, ant kurio galima rėsti šiuolaikišką požiūrį, mąstymą“; „<...> mokiniai gauna daug etnokultūrinių žinių <...>“; „Tautiškumo ugdymas. Tradicijos ir papročiai“; „Mokykloje mokiniai gauna etnokultūrinių žinių“
	Sveikos gyvensenos ugdymas	23	„Sporto ir sveikos gyvensenos ugdymas. Įvairių gebėjimų ir polinkių mokinių aukšti sportiniai pasiekimai“; „<...> skatinama aktyviai fiziškai ir sveikai gyventi“; „Sveikatinimo programa. Ugdomas sveikas žmogus“; „Geri sportiniai rezultatai“; „daug sveikatos renginių“; „prevencinis darbas“
	Mokinių verslumo ugdymas	14	„verslumas“; „verslumo ir lyderystės ugdymas <...>“; „Verslumas. Tai vienos svarbiausių vertybių, norint prisitaikyti šiandieniniame pasaulyje“; „Verslumas – iniciatyvumas, kūrybiškumas“

Iš pateiktų duomenų matyti, kad pedagogai dažniau svarbesnėmis laiko ugdymo(si) sąlygas ir veiksnius nei dalykinius pasiekimus. Dažnai buvo pažymėta, kad mokykloje svarbu „taip organizuoti pamoką ir veiklą joje, kad kuo daugiau mokinių po pamokos galėtų pasakyti: „buvo įdomu“, „nebuvo laiko nuobodžiauti“ ar „labai laukiau kitos pamokos“. Šiuose samprotavimuose galima išvelgti dorovinių vertybių požymių (16 lentelė) ir tai galima laikyti atsvara šiuolaikinio, vis labiau pragmatiškėjančio pasaulio, kuriame daug kas (kartais ir pats žmogus) matuojama naudingumo principu (Baker, 2006; Giroux, 2012), nuostatoms.

Interpretuojant tyrimo duomenis pastebėta, kad pedagogai, vardydami mokyklos vertybes, išsako ir problemas, kartais kylančias valdant klasę, atpažįstant mokinio emocijas, suvokiant jo elgsenos priežastis („svarbu – savo klaidų pripažinimas ir tobulėjimas“, „patiriame daug iššūkių: mokykloje mokosi nemažai specialiųjų ugdymo(si) poreikių mokinių, romų tautybės vaikai, gabūs vaikai, kurie didelėse mokyklose sunkiai adaptuojasi“, „dedama daug pastangų, kad mokinio komforto lygis (be streso) mokykloje būtų aukštas“). Iš to galima daryti prielaidą, kad įvairūs pedagoginiai sunkumai taip pat turi įtakos vertybiniam ugdymui – mokinių veiklos įprasminimui tenka skirti nemažai pastangų. Tyrimo duomenys leidžia teigti, kad bendrojo ugdymo mokyklose vertėtų daugiau dėmesio skirti ugdymo(si) procesui įprasmininti: pasiremiant viena dažniausiai pedagogų minimų vertybių – bendravimu ir bendradarbiavimu – galima

būtų kryptingiau ir prasmingiau organizuoti mokykloje dirbančių pagalbos specialistų, mokomųjų dalykų bei klasių auklėtojų darbą ugdant vaikus kaip asmenybes.

Apibendrinant bandomojo tyrimo rezultatus verta pastebėti, kad nors, mokslininkų manymu, humaniški santykiai, remiami būties vertybėmis, sudaro tinkamas sąlygas asmenybės tapsmui, tačiau mokyklose pasitaiko tiek mokinių, tiek mokytojų nepagarbaus elgesio apraiškų. Santykiai skiriasi skirtingo socialinio, ekonominio, kultūrinio konteksto ir skirtingų tipų mokyklose, klasėse. Transcendentiniai mokinių ir pedagogų santykiai (gebėjimas gilintis į save ir kitus, remtis sąžinės fenomenu, peržengti save) yra siekiamybė. Ir nors pedagogai dorovinės vertybes išskiria kaip svarbias, tačiau dažniausiai vertybėmis laikomi pedagogų profesionalumui, kompetencijoms būdingi dalykai (profesinis pasirengimas, kvalifikacijos tobulinimas, kolegialumas). Be to, esama fundamentinių pedagogikos principų nesilaikymo apraiškų, ugdymo(si) proceso supratimas nėra gilus.

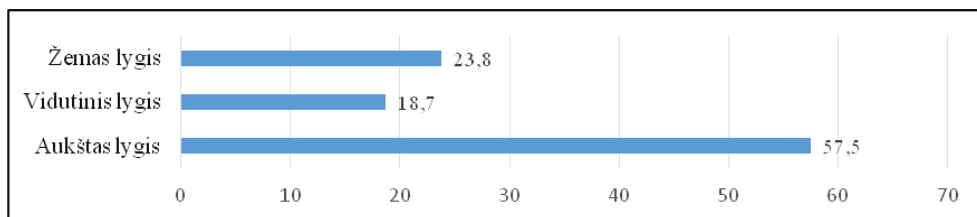
Mokinių dorovinių nuostatų ugdymas(is) dabartinėse mokyklose – fragmentinis procesas: humaniški santykiai ir dorovinių nuostatų ugdymasis geriausiai skleidžiasi neformaliojo vaikų švietimo veiklose, o formaliojo švietimo veiklose mokslo žinių perteikimas ir dorovinių nuostatų ugdymasis atsiejamas. Be to, labai ryškus dėmesio sutelkimas į ugdymo technologijas (darbo būdus, priemones, sąlygas ir kt.). Verta pastebėti, kad mokinių doroviniam ugdymui įtakos turi įvairūs sunkumai: pedagogai neretai išryškina problemas, kylančias jiems organizuojant ugdymą, atpažįstant mokinio emocijas, suvokiant mokinio elgsenos priežastis, – reikia skirti nemažai pastangų mokinių veiklai įprasminti, sąlygoms dorovinių vertybių internalizacijai sudaryti.

Bandomasis tyrimas atskleidė, kad yra svarbu analizuoti paauglių dorovinių nuostatų ugdymo(si) ypatumus, kognityvinį, emocinį ir konatyvinį dorovinių nuostatų lygmenį, taip pat gilintis į dorovinių nuostatų ugdymo(si) mokykloje strategijas. Pedagogų išskirtų vertybių sąrašas, atskleista humaniško santykių problema ir išryškinta holistinio požiūrio į žmogaus ugdymą stoka padėjo diagnostiniam tyrimui pasirinkti svarbiausias vertybes – autentiškumą, atsakingumą, orumą, – sudarančias jaunesniųjų paauglių dorovinių nuostatų ugdymo(si) pagrindą.

3.2. DIAGNOSTINIO TYRIMO REZULTATŲ APŽVALGA

3.2.1. Žinių apie dorovines vertybes gilumas ir platumas

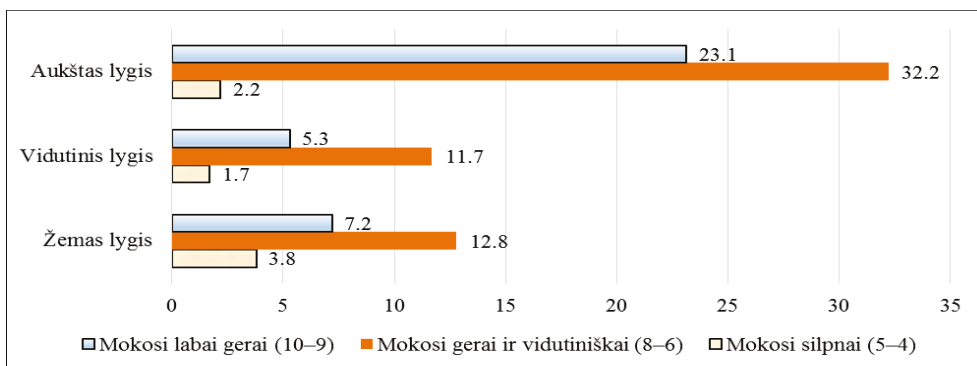
Šiuolaikinei visuomenei apibūdinti vartojami įvairūs epitetai – žinių, informacinė, technologijų, transformacijos, mokslų integracijos, daugialypė, globali, vartotojų ir t. t. Vis dėlto dažniausiai ji charakterizuojama kaip žinių visuomenė. Apibūdinami žinių visuomenę, politikai, žiniasklaidos atstovai ir daugelio sričių mokslininkai pirmiausia pabrėžia tokios visuomenės ekonominį naudingumą, jos kuriamą pridėtinę vertę. Daug rečiau aptariamas žinių (žinojimo) poveikis žmogaus mąstymui ir elgsenai, žmonių tarpusavio santykiams, gyvenimo prasmei. Tačiau „socialinės žinios“ (vertybės, kultūra, etiniai standartai) sudaro „žinojimo piramidės“ pamatą (RETINE, 2001, p. 13), nes „visi mes iš prigimties užkoduoti gyventi kilniai, padėti kitiems, būti tikrai reikalingi ir svarbūs“ (Covey, 2007, p. 34). Galima teigti, kad žinios apie dorovines vertybes yra ne mažiau svarbios už mokslo žinias – doras žmogus gebės atsakingai ir išmintingai naudoti mokslo žinias, kurti žmonijai prasmingus dalykus, užtikrinti darnią pasaulio raidą, jo tvarumą, didele dalimi priklausanti nuo visuomenėje vyraujančių vertybių (Naumanen, 2004). Auginant vaiką, perteikiant jam visuomenės normas, kryptingai formuojami jo įpročiai, valia ir elgesys – padedama perimti dorovines vertybes, kurios lemia santykius su kitais žmonėmis ir pačiu savimi, su visa pasaulio aplinka, padeda žmogui nuspręsti, kokie poreikiai, troškimai, siekiai jam yra vertingi, svarbūs. Todėl šioje darbo dalyje aptariamas kognityvinis šiuolaikinių jaunesniųjų paauglių dorovinių nuostatų lygmuo – nuostatų raiškos *gilumas* ir *platumas*, kuriems vertinti pasirinkti SOLO taksonomijos (Biggs, 2003; Biggs, Collis, 2014; Hattie, Brown, 2004) kiekybiniai ir kokybiniai požymiai (žr. 8 lentelę). Tiriant V–VI klasių mokinių dorovines nuostatas, siekta išsiaiškinti, kaip jie geba paaiškinti pasirinktą geriausio draugo savybę pagal atitinkamos vertybės dorovinio prasmingumo išžvalgas. Jaunesniųjų paauglių žinių apie dorovines vertybes *gilumas* vertintas pasiremiant SOLO taksonomija, išskiriant tris lygius: pirmajam (žemas lygis) priskirti teiginiai, kuriuose savybės apibūdinimas buvo indiferentiškas doroviniu požiūriu, antrajam (vidutinis lygis) – dorovinė prasmė apibūdinta iš dalies, trečiajam (aukštas lygis) – dorovinė prasmė paaiškinta, išryškinta. Gauti rezultatai pateikiami 8 pav.



8 pav. V–VI klasių mokinių dorovinių žinių gilumas (proc.)

Akivaizdu, kad daugiau nei pusė (57,5 proc.) tyrime dalyvavusių mokinių pasirinko dorovinę savybę ir gebėjo ją paaiškinti, beveik ketvirtadalis mokinių aiškinimas buvo indiferentiškas doroviniu požiūriu (žemo lygio).

Apžvelgus veiksnius, darančius įtaką mokinių dorovinėms nuostatoms, išryškėjo kai kurie skirtumai. Statistiškai reikšmingai ($\chi^2 = 43,057, p = 0,000$) skyrėsi mergaičių ir berniukų pateiktas dorovinių vertybių apibūdinimas: mergaitės (35,9 proc.) dažniau ir aiškiau išryškino pasirinktą savybę dorovinę prasmę nei berniukai (21,5 proc.). Palyginus penktokų ir šeštokų pateiktus savybių aprašymus taip pat nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai ($\chi^2 = 67,785, p = 0,02$): beveik trečdalis VI klasių mokinių (30,4 proc.) ir beveik penktadalis V klasių mokinių (21,1 proc.) gebėjo paaiškinti pasirinktą savybę išryškinančią dorovinę prasmę. Akivaizdūs ir statistiškai reikšmingi ($\chi^2 = 42,805, p = 0,000$) skirtumai nustatyti pagal mokinių pažangumą (9 pav.).

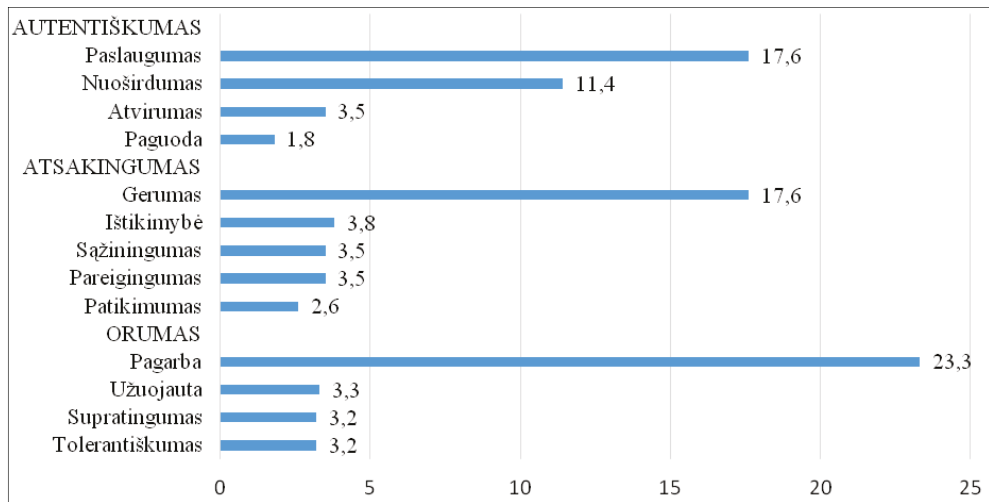


9 pav. Gebėjimo apibūdinti dorovines savybes palyginimas pagal mokinių pažangumą (proc.)

Labai gerai (10–9) ir gerai bei vidutiniškai (8–6) besimokantys mokiniai dažniau (55,3 proc.) gebėdavo pasirinktą savybę paaiškinti išryškindami jos dorovinius as-

pektus. Šiuos duomenis galima būtų sieti su J. Piaget (1952) daryta įžvalga, kad vaiko moralinis vystymasis siejasi su jo intelekto ugdymu. Tyrimo metu taip pat paaiškėjo, kad mokyklos renginiuose, neformaliojo vaikų švietimo veikloje noriai ir aktyviai dalyvaujantys mokiniai sėkmingiau apibūdino pasirinktas savybes remdamiesi doroviniais aspektais nei tie mokiniai, kurie mokyklos renginiuose ir neformaliojo vaikų švietimo veikloje nedalyvauja arba tai daro retai. Bendravimas ir bendradarbiavimas remiasi vertybėmis ir jas kildina. Vadinasi, ir formaliajame švietime reikėtų skirti pakankamai dėmesio ir konstruktyviai organizuoti mokinių tarpusavio, taip pat mokytojo ir mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą.

Neformaliojo švietimo veikloje sąlygos bendrauti ir bendradarbiauti dažnai yra geros. Diagnostinio tyrimo duomenis siejant su bandomojo tyrimo duomenimis daryk įsitikinta, kad neformalusis švietimas ir kultūrinė veikla turi reikšmingą poveikį mokinių dorovinių nuostatų ugdymuisi. Be to, iš tyrimo duomenų matyti, jog mokiniai, aktyviai dalyvaujantys renginiuose savo noru arba paskatinti mokytojų, draugų, dažniau (52,9 proc.) gebėjo pasirinktą savybę adekvačiai paaiškinti, išryškinti jos dorovinę prasmę. Šis duomuo antrina jau minėtoms edukologų įžvalgoms, kad ugdomajame procese itin svarbu laikytis fundamentinio pedagogikos principo – tik pats žmogus gali save keisti, veikdamas savo noru jis gali daugiau (Martišauskienė, 2012, 2014). Analizuojant duomenis, apžvelgta, kurias dorovines vertybes mokiniai minėjo dažniausiai (10 pav., visų kitų respondentų išskirtų vertybių abėcėlinis sąrašas – 3 priede).



10 pav. V–VI klasių mokinių dorovinių vertybių raiška (proc.)

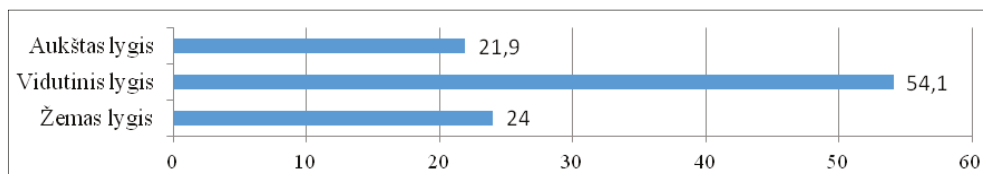
Jaunesnieji paaugliai svarbiomis laikė autentiškumo, atsakingumo ir orumo vertybes ir jų apraiškas. Apibūdindamas savo geriausią draugą, beveik kas ketvirtas respondentas paminėdavo pagarbą, kas šeštas ar septintas – gerumą, savitarpio pagalbą, dosnumą, paslaugumą. Tačiau giliausia dorovinė vertybė – sąžiningumas – respondentų buvo minima daug rečiau nei kitos (ją įvardijo tik 3,5 proc. respondentų). Gretinant šio ir bandomojo tyrimo duomenis, galima teigti, kad ugdytojo vertybės atsispindi ir ugdytinių nuostatose – pedagogai sąžiningumą kaip svarbiausią vertybę mokykloje taip pat išskirdavo gana retai. Taigi šis tyrimas patvirtina mokslininkų įžvalgas, kad pedagogo vertybinės nuostatos turi reikšmingos įtakos mokinių vertybinių nuostatų formavimuisi.

Dėmesys dorovinėms vertybėms nuo antikos laikų yra natūrali žmogaus būties išraiška – šios vertybės žmonėms visuomet buvo ir yra svarbios: jos „buvo akstinas nugalėti poliomelitą, nusileisti mėnulyje, persodinti širdį, išrasti elektrą, peniciliną, telefoną“ (Schiler, Bryan, 2004, p. 6). Todėl šiuolaikinėse bendrojo ugdymo mokyklose reikėtų skirti dėmesio svarbiausioms moralinėms vertybėms (Lickona, 1991) – *atsakingumui* (pareigingumui, sąžiningumui), *orumui* (pagarbai, savigarbai, tolerantiškumui), *autentiškumui* (asmeniškumui, atvirumui, refleksyvumui) – ugdyti. T. Lickona (1991), nagrinėdamas vertybių ugdymą mokykloje, pabrėžia tris svarbiausius tikslus: „Mokykla turi padėti mokiniams suprasti vertybių esmę, jas adaptuoti ir vadovautis jomis asmeniniame gyvenime“ (p. 24). Nors dorovinių vertybių ugdymo(si) svarba pabrėžiama šalies Bendrojo ugdymo programose, švietimo ir Lietuvos pažangos strategijose, tačiau jaunesniųjų paauglių dorovinių nuostatų kognityvinio lygmens tyrimas atskleidžia, kad dorovinių vertybių pažinimas yra vidutiniškas, todėl galima daryti prielaidą, kad ir dorovinių nuostatų raiška jų elgsenoje gali būti vidutiniška, situatyvi.

Kita vertus, tyrime dalyvavusiems V–VI klasių mokiniams dorovinės vertybės ir jomis grįstas bendravimas yra gana svarbus: atlikus atvirųjų atsakymų turinio analizę paaiškėjo, kad kas antras respondentas pasirinko dorovinę geriausio draugo savybę ir gebėjo apibūdinti jos svarbumą. Dabartiniai jaunesnieji paaugliai dorovinių vertybių turinį atskleidė gana įvairiai: daugiau nei pusė jų, aiškindami pasirinktą dorovinę savybę, vartojo įvairius epitetus, užrašydavo trumpas istorijas, patirtus savo emocinius išgyvenimus („*sąžiningumas – sakymas, ką iš tiesų galvoji. Tarkim, kai su drauge nueini į parduotuvę, pasimatuoji rūbą, o jis Tau netinka, tai toks draugas visada pasakys tiesą, o ne girs Tave*“; „*padedantis: jis visuomet atskuba į pagalbą, bando man pakelti nuotaiką, rūpinasi*“; „*dosnumas – pasidalinti kuo nors su draugais, aplinkiniais. Pvz., Smiltė valgo sausainius. Prie jos priėjo draugė ir pasisveikino. Smiltė atsakė tuo pačiu ir pavaišino draugę*“). Apibendrinus visus tyrimo metu pateiktas geriausią draugą apibūdinančias savybes matyti, kad respondantai dažniausiai nurodė dorovines (67,1 proc.),

rečiausiai – antidorovines (0,8 proc.) ir indiferentiškas doroviniu požiūriu (2,4 proc.) savybes (visas jaunesniųjų paauglių įvardytų savybių (vertybių) sąvadas – 4 priede).

Dorovinių vertybių pažinimo *platumui* įvertinti pasirinktas kiekybinis kriterijus: skaičiuotas kiekvieno mokinio įvardijamų geriausio draugo dorovinių savybių kiekis, kuris vėliau sugrupuotas į tris vertinimo lygius. Pirmajam lygiui (žemas lygis) priskirti tie mokinių atsakymai, kuriuose buvo parašyta viena arba nenurodyta nė vienos dorovinės savybės, antrajam (vidutinis lygis) – nurodytos dvi arba trys dorovinės savybės, trečiajam (aukštas lygis) – keturios ir daugiau dorovinių savybių.

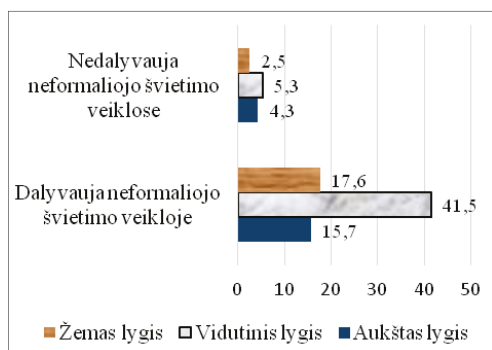


11 pav. V–VI klasių mokinių žinių apie dorovines vertybes lygis (proc.)

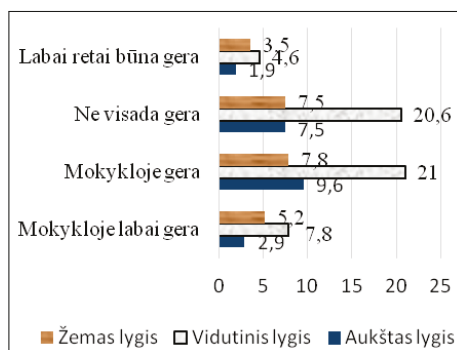
Apibendrinus duomenis (11 pav.) nustatyta, kad daugiau nei pusė tyrime dalyvavusių V–VI klasių mokinių nurodė po 2–3 geriausio draugo dorovines savybes (dažniausiai – paslaugumą, gerumą, pagarbą, nuoširdumą ir kt., daugiau žr. – 4 priede). Beveik ketvirtadalis mokinių įvardijo po vieną arba nenurodė nė vienos dorovinės savybės, o per penktadalį – parašė keturias ir daugiau savybių. Akivaizdu, kad jaunesniųjų paauglių požiūriui į dorovines vertybes turi šiuolaikinėje visuomenėje vykstantys procesai: technologijų, mokslo, kultūros ir kitų veiklos sričių integracija, darbo rinkos reikalavimai (našumas, konkurencija), vyraujantis dėmesys materialinėms vertybėms, vartotojiškumas, keliantis daug prieštaravimų, kuriuose neretai menkinama žmogaus dvasinė dimensija. Tačiau įvairių sričių specialistai – teologai, edukologai, politikai, sociologai – vis dažniau akcentuoja, kad pusiausvyra tarp ekonominės ir socialinės bei dorovinės dimensijų yra sėkmingo kiekvienos ES valstybės narės atskirai ir visos Sąjungos gyvavimo bei funkcionavimo sąlyga (Bačkis, 2007; OECD, 2015). Lietuvos švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose taip pat pabrėžiama doro žmogaus ugdymo svarba.

Todėl tyrimo analizuota, kokie veiksniai turi daugiausia įtakos jaunesniųjų paauglių dorovinių nuostatų kognityviniam lygmeniui. Duomenys analizuoti pagal respondentų lytį, klasę, mokymosi lygį, pasitenkinimą savo mokymusi, dalyvavimą mokyklos renginiuose, neformaliojo švietimo veikloje, tikybos / etikos pamokų pasirinkimą ir lankymą, savijautą mokykloje ir namuose, mokyklos lokalizaciją, socialinį-ekonominį kontekstą.

Palyginus mokinių atsakymų skirtumus pagal lytį, matyti, kad mergaitės nurodė daugiau dorovinių savybių nei berniukai: 29,5 proc. mergaičių ir 12,7 proc. berniukų parašė po keturias ir daugiau dorovinių savybių ($\chi^2 = 64,518$, $p = 0,000$). Verta pastebėti ir tai, kad statistiškai reikšmingi skirtumai ($p = 0,000$) nustatyti tarp tų mokinių atsakymų, kurie patys gali laisvai pasirinkti, kurio dorinio ugdymo srities dalykų (tikybos ar etikos) pamokas lankyti ir tarp mokinių, kuriems šias pamokas parenka mokinių tėveliai: galintys laisvai rinktis, dvigubai dažniau nurodydavo dorovines savybes. Statistiškai reikšmingi skirtumai pastebėti vertinant mokinių atsakymus pagal jų dalyvavimą / nedalyvavimą neformaliojo švietimo veikloje ($p = 0,001$, žr. 12 pav.) ir atsižvelgiant į skirtingą mokinių savijautą mokykloje ($p = 0,003$, žr. 13 pav.).



12 pav. Žinių apie dorovines vertybes skirstinys pagal dalyvavimą neformaliajame vaikų švietime (proc.)



13 pav. Žinių apie dorovines vertybes skirstinys pagal mokinio savijautą mokykloje (proc.)

Iš tyrimo duomenų matyti, kad maždaug kas šešto mokinio, dalyvaujančio neformaliojo vaikų švietimo veiklose, dorovinės žinios buvo aukšto lygio ir maždaug kas penkto – žemo lygio. Mokiniai, demonstruojantys aukšto lygio dorovines žinias, dažniausiai lankė meninio ir intelektualinio ugdymo neformaliojo švietimo veiklas. Verta pastebėti tai, kad mokiniai, nedalyvaujantys neformaliojo vaikų švietimo veiklose (ir renginiuose po pamokų), tyrimo metu dažnai palikdavo tuščius apklausos lapus ir neparašydavo jokių gero draugo savybių, o septyni mokiniai (0,7 proc. nuo tyrime dalyvavusiųjų) netgi nurodė, kad jie neturi draugų. Psichologų nuomone, draugų neturėjimą gali lemti įvairios priežastys – draugų netenkama dėl mokyklos ar gyvenamosios vietos pakeitimo, nemokama bendrauti, su bendraamžiais komunikuojama tik virtualiojoje erdvėje ir kt. Galima daryti prielaidą, kad mokyklinių renginių, neformaliojo švietimo būrelių dalis mokinių nelanko dėl prastų santykių, nesutarimo su bendraamžiais arba mokykloje siūlomos veiklos jiems yra neįdomios, nepatrauklios, neatliepia jų poreikių ir lūkesčių.

Tyrimas atskleidė, kad mokinio savijauta mokykloje yra reikšmingas ($p = 0,003$, $\chi^2 = 19,676$), tačiau ne svarbiausias veiksnys, turintis įtakos mokinių dorovinėms žinioms – nežymūs dorovinių žinių skirtumai nustatyti tarp gerai mokykloje besijaučiančių mokinių, ir tų, kuriems ne visada mokykloje gera (savijautos namuose skirtumai aptariamam aspektui buvo statistiškai nereikšmingi). Galbūt tai galima paaiškinti tuo, kad V–VI klasių mokiniams tradiciškai skiriama daugiau dėmesio: V klasė – pereinamasis laikotarpis iš pradinės mokyklos į pagrindinio ugdymo pakopą, todėl mokyklos ugdymo plane numatomas adaptacinis laikotarpis, kurio metu mokiniai nevertinami pažymiais, dažniau giriami, stengiamasi kurti saugų, palankų mokymosi mikroklimatą, palaikyti gerus santykius, dažniau bendrauti su mokinių tėvais. Mokiniam skiriant pakankamai dėmesio, jų ugdymasis ir elgsena būna geresni. Kita vertus, V–VI klasė – jaunesniosios paauglystės amžius, kuriame vaikų fizinis ir psichinis vystymasis yra netolygus (mergaitės bręsta sparčiau nei berniukai), paauglystės krizės apraiškos nėra ryškios, konfliktai nedažni.

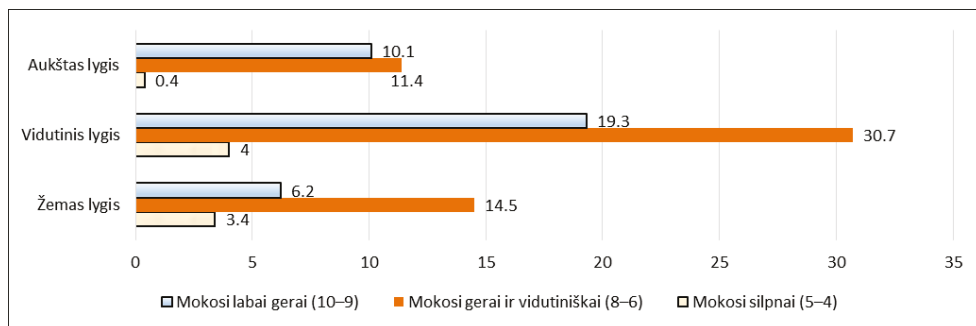
Tačiau verta atkreipti dėmesį į tai, kad atskirų mokinių poreikiai tenkinami ne visuomet. Mokykloje ugdymas dažniausiai organizuojamas orientuojantis į daugumos mokinių bendruosius intelektualinius poreikius (Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, 2012, 2013, 2015). Disertacinio tyrimo metu analizuojant gautų duomenų atskirus atvejus, buvo aptikta nemažai (63,1 proc.) mokinių pastebėjimų, kad jiems būna liūdna, kai mokytojai ar tėvai nepastebi jų pastangų, gerų darbų, retai pagiria – tokia ugdymo(si) aplinka nėra palanki dorovinių nuostatų ugdymuisi.

Iš gautų duomenų matyti, kad kas dešimtas mokinys nurodo, jog jiems mokykloje labai retai būna gera, bemaž kas aštuntas mokinys nedalyvauja jokiaje neformaliojo švietimo veikloje (12,1 proc.) ir mokyklos renginiuose, nes nepatinka (11,5 proc.). Remiantis šiais duomenimis, galima būtų teigti, kad Lietuvos mokyklose neatliepiami dešimtadalio mokinių poreikiai. Todėl darytina prielaida, kad dabarties mokyklose neatliepiami ir šių mokinių dorovinio ugdymo(si) poreikiai.

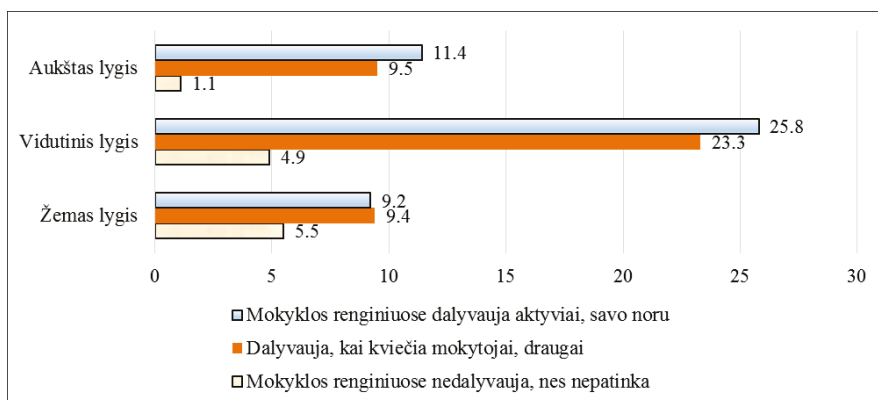
Iš tyrimo duomenų matyti, kad mokykloje vertėtų būti itin dėmesingiems atskirti patiriantiems mokiniams ir tiems, kuriems mokykloje ir namuose retai būna gera. Kaip teigia J. Hattie (2014), „norėtume, kad mokiniai būtų puikiai pasirengę ir turėtų stiprią motyvaciją <...> tačiau mokyklinio ugdymo paskirtis – padėti vaikams išsiugdyti tinkamus įpročius. Neturime teisės diskriminuoti mokinių, kurių tėvai tiesiog nežino, kaip padėti savo vaikams“ (p. 169). Reiktų mokyti paauglius pozityviai vertinti aplinką, skatinti pasirinkti jo interesus atitinkančią veiklą – mokykloje yra rūpinamasi „klasėje tvyrančia atmosfera, tačiau dažniausiai pamirštama, dėl ko derėtų kurti šiltą, pasitikėjimu pagrįstą ir atjautos kupiną mikroklimatą“ (Hattie, 2014, p. 187). Kaip jau buvo minėta, mokslininkų įrodyta, jog saugus, humaniškas

mikroklimatas skatina sėkmingesnę mokymąsi ir geresnius pasiekimus, o šie savo ruožtu daro poveikį vertybiniam ugdymuisi.

Tyrimo metu nustatyti ryškūs, statistiškai reikšmingi skirtumai pagal mokinių pažangumą ($p = 0,000$, $\chi^2 = 38,994$ žr. 14 pav.) ir aktyvumą mokyklos renginiuose ($p = 0,000$, $\chi^2 = 45,860$ žr. 15 pav.).



14 pav. Skirtingo pažangumo mokinių žinių apie dorovines vertybes lygis (proc.)



15 pav. Mokinių žinių apie dorovines vertybes lygis pagal jų dalyvavimą mokyklos renginiuose (proc.)

Tyrimo metu nustatyta, kad geriau besimokantys mokiniai (14 pav.) nurodo daugiau dorovinių savybių: beveik kas penktas puikiai, labai gerai ir gerai besimokantis mokinys (21,5 proc.) parašė po keturias ir daugiau dorovinių savybių ir kas antras mokinys (50,2 proc.) daugiau nei po dvi dorovines savybes. Taip pat daugiau dorovinių savybių įvardija aktyvūs mokiniai, savo noru (32,8 proc.) arba kitų paskatinti (37,2 proc.) dalyvauti mokyklos renginiuose. Todėl galima manyti, kad mokinio

dorovinių nuostatų kognityvinių lygmenį veikia jo bendrieji gebėjimai (kalbiniai, komunikavimo, socialiniai ir kt.), aktyvumas ir pasitikėjimas savimi – mokinys drąsiau reiškia savo nuomonę, nebijo klysti, gali lengviau išreikšti ir savo požiūrį į vertybes.

Tačiau verta atkreipti dėmesį į tyrimo metu išryškėjusį paradoksą: aukštesni pasiekimai nelemia aukštesnių V–VI klasių mokinių dorovinių rezultatų, gabūs mokiniai patiria santykių mokykloje problemų. Ši įžvalga dera su A. Brandišauskienės (2011) tyrimų išvadomis – gabūs mokiniai gali elgtis agresyviai ir patys patirti agresiją, jiems paauglystės amžiaus tarpsnis yra ypač sunkus. Akivaizdu, kad dabartinėje mokykloje, besąlygiškai skatinant pažintinių poreikių tenkinimą ir palaikant aukščiausio mokymosi balo siekimą, yra trikdomi humaniški santykiai, paauglių dorovinių vertybių internalizacija, dėl to labai gerai besimokančių mokinių kognityvinis dorovinių nuostatų lygis yra nepakankamai aukštas.

Kaip jau minėta, edukologai (V. Aramavičiūtė, E. Martišauskienė) konstatuoja dabartinių Lietuvos jaunuolių ir paauglių dvasingumo krizę. Todėl galima teigti, kad skiriant per mažai dėmesio labai gerai besimokančių mokinių doroviniam ugdymuisi, ateityje visuomenė gali pajusti itin neigiamų padarinių – šalyje gyvens išsilavinusi, išprususi, tačiau dvasinių vertybių nepuoselėjanti arba jas ignoruojanti inteligentija. „Dorybės neatstoja profesinės kompetencijos, tačiau tikrai yra neatskiriama jos dalis“ (Havard, 2014, p. 14).

Taigi tyrimo metu atskleista, kad daugiau nei pusė tyrime dalyvavusių respondentų pasirinktą dorovinę savybę geba paaiškinti, atskleisti jos svarbumą. Ryškiausi skirtumai nustatyti įvertinus šiuos veiksnius: lytį (mergaitės nurodė daugiau dorovinių savybių, dažniau ir aiškiau išryškino pasirinktą savybių dorovinę prasmę, aiškino vaizdžiau), užimtumą neformaliojo vaikų švietimo veikloje (mokiniai, demonstruojantys aukšto lygio dorovines žinias, dažniausiai lankydavo meninio ir intelektualinio ugdymo būrelius), mokymosi pasiekimus (sėkmingiau besimokančių mokinių dorovinės žinios yra platesnės ir gilesnės).

Šis tyrimas papildoma mokslininkų įžvalgas, kad pedagogo vertybinės nuostatos turi reikšmingos įtakos mokinių vertybinių nuostatų formavimuisi – tiek jaunesnieji paaugliai, tiek bendrojo ugdymo mokyklų pedagogai sąžiningumą nedažnai įvardija svarbia vertybe. Atskleista ir tai, kad Lietuvos mokyklose neatliepiami dešimtadalio V–VI klasių mokinių dorovinio ugdymo(si) poreikiai.

Mokykloje ypač reikėtų būti dėmesingiems socialinę, kultūrinę atskirtį patiriantiems ir labai gerai besimokantiems paaugliams – mokyti juos pozityviai vertinti aplinką, skatinti pasirinkti jų interesus atitinkančias formaliojo ir neformaliojo vaikų švietimo veiklas, tikslingai palaikyti humaniškus santykius, dorovinių nuostatų ugdymąsi.

3.2.2. Emocinių išgyvenimų kryptingumas ir tvarumas

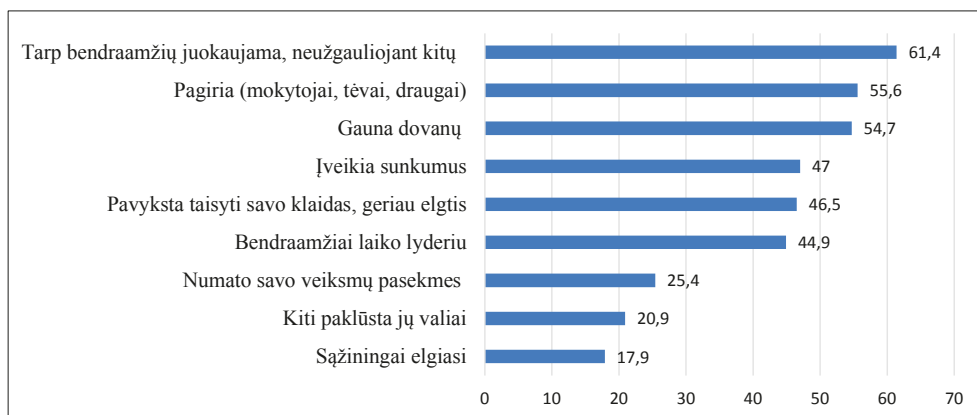
Kokiomis vertybėmis grįsti savo gyvenimą, žmogus renkasi pats: pasak V. Franklio (2010), gyvenimo prasmę tenka atrasti kiekvienam – išgyvenant įvairius įvykius ir laikotarpius, kur emociniai išgyvenimai tampa svarbiu vertybių internalizacijos parametru. Išgyvenimai ypač svarbūs paauglystėje – „nesudarius sąlygų dvasinių vertybių internalizacijai, suveši materialinės, merkantilinės vertybės, užkertančios kelią asmenų ir žmonijos vienijimuisi, dažnėja destruktivūs poelgiai“ (Martišauskienė, 2004, p. 54). Vertybių internalizaciją mokslininkai apibrėžia kaip vertybių prasmės pažinimą, vertybių įsisąmoninimą, išgyvenimą bei pasiryžimą jomis grįsti savo elgesį (Bitinas, 2000; Martišauskienė, Juškevičienė, 2011). Mokslininkai pastebi, kad vertybės vidinė asmens savastimi tampa sąmoningai ir nesąmoningai jas išgyvenant, veikiant pažintiniams, emociniams ir elgesio veiksniams (Martišauskienė, 2001). Pasak J. Gray (2014), seniau buvo stengiamasi vaikus auklėti griežtumu, jiems buvo skiepijamas nuolankumas, diegiami baimės ir kaltės jausmai, tačiau šiandien vaikai kitokie – jie nebereaguoja į baime pagrįstą auklėjimą. Šiuolaikiniais „vaikams reikia užuojautos, pagalbos ir asmeninių sunkumų“ (Gray, 2014, p. 33), „projektuojant ugdymo linkmes ir slinktis dera įvertinti naujosios kartos savitumą“ (Targamadžė, 2015, p. 99), organizuoti išgyvenimus skatinantį ugdymo(si) procesą, nes „emocijoms priklauso vaidmuo, analogiškas mąstymo vaidmeniui mokymosi procese“ (Bitinas, 2000, p. 182). Asmens vertybinis santykis ryškėja per emocijas – taip žmogus formuojasi savitą požiūrį apie tai, kas yra gera, gražu ir teisinga, įgyja vertybių prasmės ir vertės supratimą (Aramavičiūtė, 2011). Akivaizdu, kad yra svarbu pažinti šiuolaikinį paauglį, suvokti, ką jis jaučia, kas dažniausiai jam kelia malonius išgyvenimus, kam jis teikia prioritetus – tai sudaro galimybę parinkti paveikesnius dorovinio ugdymo(si) būdus ir tikėtis sėkmingos vertybių internalizacijos.

Tačiau *ne visuomet sutariama, kurie emociniai išgyvenimai turi didesnės reikšmės asmenybės formavimuisi*. V. Jucevičiūtė (2005), apibendrinusi įvairių Lietuvos ir užsienio mokslininkų darbus, pastebi, kad yra nustatytas ryšys tarp pozityvių emocijų, mokinių mokymosi motyvacijos ir pasiekimų. Pasak B. Bitino (2004), auklėjant yra svarbu, kad vaikas remtųsi socialiai vertingomis idėjomis ir dėl to patirtų malonumą. Tačiau, kitų mokslininkų manymu, teigiamas emocijų vaidmuo negali būti tiesiogiai siejamas tik su pozityviomis emocijomis, o neigiamas – tik su negatyviomis emocijomis (Aramavičiūtė, 2011). Pasak J. P. Iljino ([Ильин], 2001), negatyvios emocijos – gresiančio pavojaus ženklas, todėl skatina organizmą priešintis, kovoti (pvz., su infekcijomis, pervargimu), o nuolat lydinčios pozityvios emocijos turi žmogaus „ramybės trikdymo“ reikšmę, skatina keisti nusistovėjusią tvarką, rutina tapusią

veiklą. Kitaip tariant, neigiamos emocijos žmogaus aktyvumui turi mažesnės įtakos nei pozityvios – išgyvendamas pozityvias emocijas, žmogus aktyviau siekia naujų tikslų, patenkinti poreikius, o išgyvendamas neigiamas – daugiau analizuoja ir vertina situaciją. J. P. Iljinas ([Ильин], 2001) taip pat pastebi, kad pozityvių ir neigiamų emocijų išgyvenimų negalima vertinti vienareikšmiškai ir savo įžvalgą pagrindžia taip: vitaminai ir druska yra naudingi organizmui, tačiau besaikis jų vartojimas gali sukelti ligas; taip pat ir su emocijomis – jos „neklaušia žmogaus“, ar naudinga jam tai ar nenaudinga, jos tiesiog užvaldo ir skatina (arba neskatina) veikti, mąstyti, siekti naujo tikslo. Ugdymasis turi sietis su emociniais išgyvenimais (Goleman, 2001, 2009) ir turėtų būti grindžiamas patirtimi (Petty, 2006). Taigi galima teigti, kad tiek pozityvūs, tiek neigiamūs emociniai išgyvenimai ir patirtys yra ne tik signalas žmogui apie jo poreikių patenkinimą, bet turi motyvacinę reikšmę – veikia kaip veiklos skatintojas ir reguliatorius, atlieka elgesio nukreipimo funkciją, kuri stebėta ir šio tyrimo metu: analizuota, kokios veiklos jaunesniesiems paaugliams dažniausiai teikia malonius išgyvenimus.

Siekiant išsiaiškinti jaunesniųjų paauglių emocijų išgyvenimų *kryptingumą* analizuota, kokiomis aplinkybėmis, kokius emocinius išgyvenimus ir jausmus – džiaugsmą, kalbę, gėdą, baimę, liūdesį ir pyktį – jie patiria dažniausiai. Tyrimo metu mokiniai rinkosi ir vertino jiems priimtinausius teiginius – dažniausiai būdingus savo ir kitų bendraamžių veiksmus, elgseną (16–21 pav.).

Vertindami džiaugsmą, dažniau nei kas antras V–VI klasių mokinys nurodė besidžiaugiąs, kai yra juokaujama, neužgauliojant kitų, kai juos pagiria, kai gauna dovanų. Tik kas šeštas respondentas pažymėjo, kad džiaugsmą kelia sąžininga bendraamžių elgsena. Iš šių duomenų galima daryti prielaidą, kad jaunesniesiems paaugliams būdingas dviprasmiškumas: jiems rūpi kitų žmonių savijauta, pagarbiai elgiasi su kitu žmogumi, tačiau jiems taip pat svarbu būti pastebėtiems, giriamiems, gauti dovanų. Kitaip tariant, nors dabartiniams jaunesniesiems paaugliams būdingi altruistiniai išgyvenimai, tačiau neretai yra patiriami ir hedonistiniai, praksiškai, glorištiniai (Dodonov, 1978; Iljin [Ильин], 2013) jausmai.



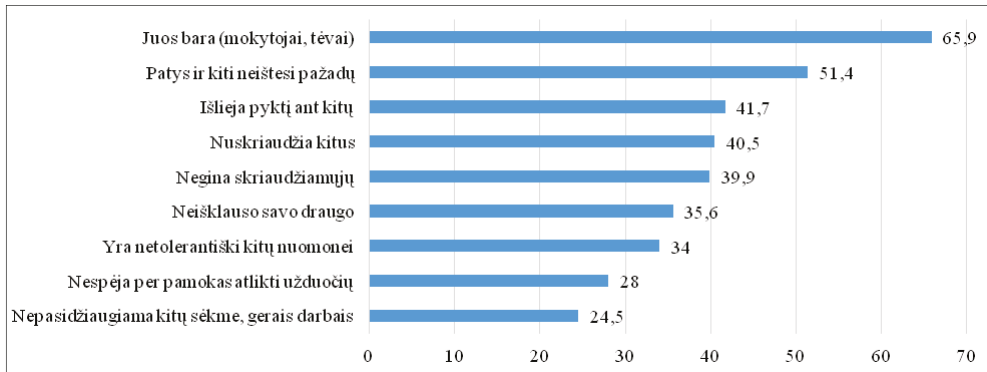
16 pav. Jaunesniesiems paaugliams džiaugsmą kelianti elgsena (proc.)

E. Martišauskienė (2013), tyrusi šiuolaikinių vyresniųjų paauglių (VII–IX klasių mokinių) dvasinių vertybių pajautos dinamiką, taip pat pastebi, kad per ketvirtadalį paauglių malonius išgyvenimus sieja su praktiniais ir hedonistiniais jausmais, taip pat per ketvirtadalį – su altruistiniais išgyvenimais: „paaugliams daugiausia džiaugsmo teikia bendravimas su draugais ir pramogos, laisvalaikio užsiėmimai, kurie, matyt, suponuoja komunikacinius, praktinius, hedonistinius, altruistinius išgyvenimus“ (p. 62), be to, palyginus skirtingų metų tyrimų duomenis, daroma išvada, kad dabartinių paauglių (VII–IX klasių mokinių) pragmatiniai poreikiai stiprėja.

Iš disertacinio tyrimo duomenų matyti, kad jaunesnieji paaugliai vis dėlto dažniau išgyvena altruistinius jausmus. Galima teigti, kad ugdymo(si) procese šiais jausmais remtis yra ypač svarbu: „emocijos, kaip daugiafunkcinis reiškiny, įsiterpiantis į įvairius motyvacijos susidarymo etapus, lengvina dvasinių vertybių tapsmą motyvu, stimuliuojančiu praktinį vertybių įkūnijimą. <...> tiek racionalaus, tiek emocinio požiūrio į dvasines vertybes formavimas(is) išlieka aktuali edukacinė problema šiuolaikinės globalizacijos sąlygomis“ (Aramavičiūtė, 2011, p. 64).

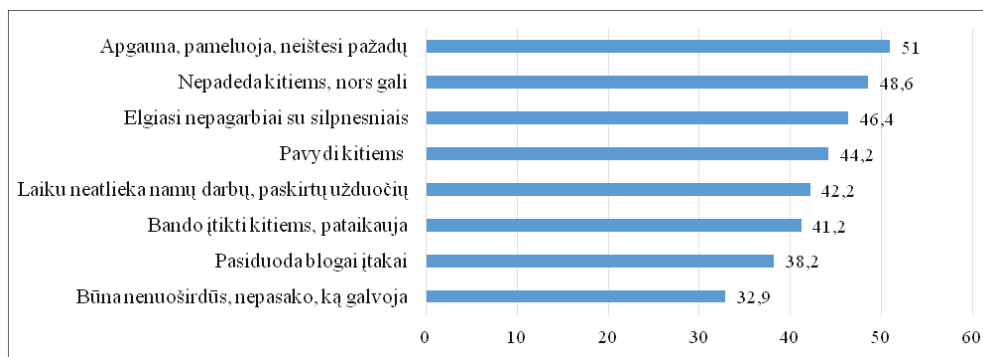
Palyginus respondentų atsakymus pagal skirtingus veiksnus, matyti, kad dėl juokavimo, neužgauļojant kitų, dažniausiai (statistiškai reikšmingai) džiaugiasi aktyviai dalyvaujantys mokyklos renginiuose ($\chi^2 = 8,743, p = 0,013$) ir labai gerai / gerai besijaučiantys mokykloje ($\chi^2 = 9,339, p = 0,025$), o dėl sąžiningos elgsenos dažniausiai džiaugiasi berniukai ($\chi^2 = 26,962, p = 0,000$), silpniau besimokantys ($\chi^2 = 7,759, p = 0,021$), gyvenantys kaime arba miestelyje ($\chi^2 = 20,121, p = 0,000$) ir tie mokiniai, kuriems namuose ($\chi^2 = 13,883, p = 0,003$) ir mokykloje ($\chi^2 = 22,842, p = 0,000$) būna

visada labai gera ir gera. Tokią situaciją gali veikti įvairūs faktoriai, tačiau akivaizdu yra tai, kad dorovinių nuostatų raiška stipresnė tuomet, kai vyrauja humaniški santykiai – elgsenoje dorovinės vertybės realizuojamos lengviau ir atviriau. Iš tyrimo duomenų matyti, kad paaugliai yra jautrūs komunikaciniams išgyvenimams (17 pav.).



17 pav. Jaunesniesiems paaugliams kaltę dažniausiai kelianti elgsena (proc.)

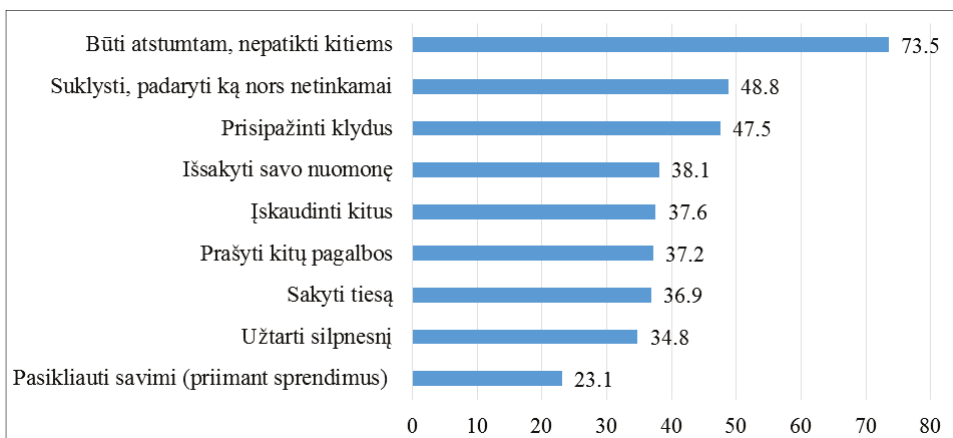
Daugiau nei pusė respondentų nurodė, kad kaltę dažniausiai jaučiama, kai juos bara mokytojai arba tėvai. Ypač dažnai kaltais jaučiasi barami labai gerai ir gerai besimokantys ($\chi^2 = 13,800, p = 0,001$), aktyviai mokyklos renginiuose dalyvaujantys ($\chi^2 = 6,836, p = 0,033$) mokiniai. Mokslininkai pastebi, kad ugdytojams vertėtų vengti manipuliacijų paauglio kaltės jausmu. Pasak D. Hawkinso (2014), sąšamoninis kaltės jausmas provokuoja įniršį, „padidina nelaimingų atsitikimų tikimybę ir skatina savižudišką elgesį“ (p. 71), „pasireiškia pačiomis įvairiausiomis formomis, pavyzdžiui, kaip sąžinės graužatis, savikalta, mazochizmas ir visa gama aukos mentaliteto simptomų“ (ten pat). Iš disertacinio tyrimo duomenų matyti, kad vertindami santykį su kitais žmonėmis, paaugliai išgyvena sąžinės graužatį: kas antras jaučia kaltę dėl neištesėtų pažadų, kas antras arba kas trečias jaučia kaltę, kai išlieja pyktį ant kitų, kitus nuskriaudžia ar negina skriaudžiamųjų, neišklauso savo draugo, yra netolerantiški kitų nuomonei. Paauglystės amžiuje stiprėja iniciatyvumas, pareigos jausmas, kurie sąlytyje su kaltės jausmu (apie kurį prabyla sąžinė), kaip egzistenciniu išgyvenimu, „gali įgauti konstruktyvią dvasinę prasmę“ (Kuzmickas, 2006, p. 32). Todėl galima teigti, kad veikiausiai neatsitiktinai tyrime dalyvavę mokiniai, nurodydami, kada dažniausiai yra išgyvenamas gėdos jausmas, pažymi šių išgyvenimų sąsajas su sąžiningumu (18 pav.).



18 pav. Jaunesniesiems paaugliams gėdą keliantys veiksmai (proc.)

Jaunesnieji paaugliai gėdą dažniausiai išgyvena, kai apgauna, pameluoja, neištesis pažadų, nepadededa kitiems, nors gali, – taip teigia kas antras respondentas. Verta pastebėti, kad gėdą keliančių veiksnių vertinimo skirtumų procentinis pasiskirstymas yra nedidelis ir, palyginti su kitų jausmų vertinimu, yra pats mažiausias. Jaunesnieji paaugliai – V–VI klasių mokiniai. Šiuo periodu jų mokyklinis gyvenimas labai pasikeičia: moko daug skirtingų mokytojų, didėja mokymosi krūvis, gausėja gaunamos informacijos kiekis, neretai mokytojų reikalavimai skiriasi, o ir jų darbo stilius skirtingas. Dėl hormoninių pokyčių kartais padidėja impulsyvumas, konfliktų skaičius. Tačiau paaugliai „nori būti geri, laikytis nustatytų normų“ (Bordovskaja [Бордовская], 2012, p. 182). Tai akivaizdžiai pagrindžia ir disertacinio tyrimo duomenys (18 pav.) – jie išgyvena gėdą, kai elgiasi su kitais nesąžiningai, nepagarbiai, pavyduliauja. Reikia pastebėti, kad paskutinėje reitingo vietoje atsидūręs gėdos jausmas (dėl nenuoširdumo, nepasakymo, ką galvoji) – būdingas kas trečiam respondentui.

Tačiau, pasak mokslininkų, gėda skatina žiaurumą, veikia emocinę ir psichologinę sveikatą, gėdą lydi ir kiti negatyvūs reiškiniai – puikybė, pyktis, kaltės jausmas (Hawkins, 2014). Jaunesniesiems paaugliams ypač svarbu būti priimtiems bendraamžių ir gerai jaustis tarp jų – „jaunieji paaugliai nuolat siekia bendrauti ir skaudžiai išgyvena bendraujant patiriamas nesėkmes. Todėl jie visomis išgalėmis stengiasi išsikvoti ir užimti tam tikrą padėtį (statusą) tarp bendraamžių: pralenkti kitus savo mokymosi pasiekimais ar demonstruojant kitus privalumus – fizinę jėgą, pašmaikštavimus, savitą išvaizdą“ (Bordovskaja [Бордовская], 2012, p. 183). Iš disertacinio tyrimo duomenų (19 pav.) taip pat matyti, kad net trys ketvirtadaliai respondentų bijo būti atstumti, nepatikti kitiems.



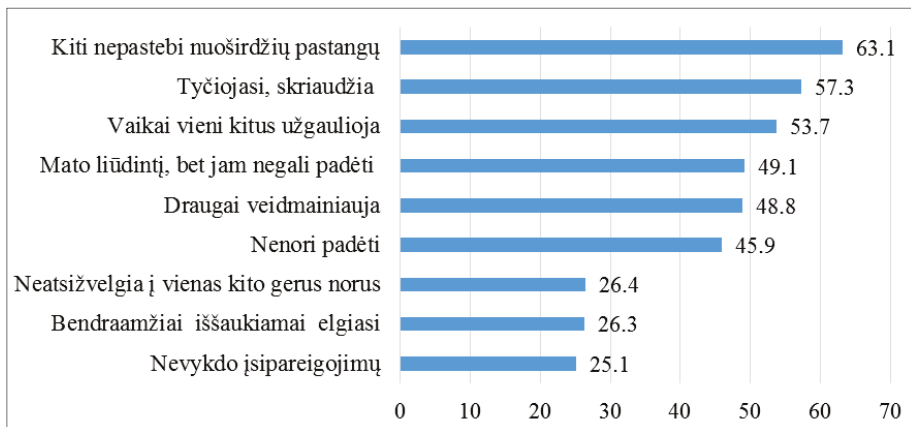
19 pav. Jaunesniesiems paaugliams dažniausiai baimę kelianti elgsena (proc.)

Detaliau paanalizavus duomenis, matyti, kad būti atstumtos labiau bijo mergaitės ($\chi^2 = 9,208$, $p = 0,002$), labai gerai ir gerai besimokantys ($\chi^2 = 25,442$, $p = 0,000$), aktyviai dalyvaujantys mokyklos renginiuose ($\chi^2 = 14,707$, $p = 0,001$), gerai besijaučiantys mokykloje ($\chi^2 = 13,854$, $p = 0,003$) ir miesteliuose gyvenantys ($\chi^2 = 26,931$, $p = 0,000$) mokiniai. Pasak D. Hawkinso (2014), socialinės baimės yra skatinamieji veiksniai, stumiantys į priekį daugelio žmonių gyvenimą, tačiau nuolatinė baimė lemia aukštą streso lygį, gimdo pavydą ir „lėtina asmenybės augimą ir pagaliau jį sustabdo. Baimės prislėgti žmonės be kitų pagalbos pasiekti aukštesnių lygių dažniausiai nesugeba“ (p. 74).

Remiantis disertacinio tyrimo duomenimis, galima teigti, kad šiuolaikiniai jaunesnieji paaugliai neretai išgyvena baimę: beveik pusė respondentų nurodė, jog yra bijoma suklysti, padaryti ką nors netinkamai (48,8 proc.), taip pat bijoma prisipažinti klydus (47,5 proc.). Edukologai pabrėžia, kad ugdantis turėtų „vyrauti teisingumo ir atvirumo atmosfera, kad mokiniai galėtų mokytis, drąsiai daryti klaidų ir bendradarbiauti“ (Hattie, 2014, p. 157). Tačiau iš tyrimo duomenų galima teigti, kad teisingumo ir atvirumo atmosfera šiuolaikinėse mokyklose ir namuose vyrauja ne visuomet: daugiau nei trečdalis respondentų nurodo, kad jie bijo išsakyti savo nuomonę, sakyti tiesą, prašyti kitų pagalbos, užtarti silpnesnį. Pasak J. Gray (2014), seniau buvo stengiamasi vaikus auklėti griežtumu, jam buvo skiepijamas nuolankumas, diegiami baimės ir kaltės jausmai, tačiau šiandien vaikai kitokie – jie nebereaguoja į baimę pagrįstą auklėjimą. Kaip jau minėta, šiuolaikiniams vaikams labai reikia užuojautos, pagalbos ir tinkamų sąlygų asmenybės ūgčiai (Gray, 2014), todėl projektuojant ugdymą(si) dera

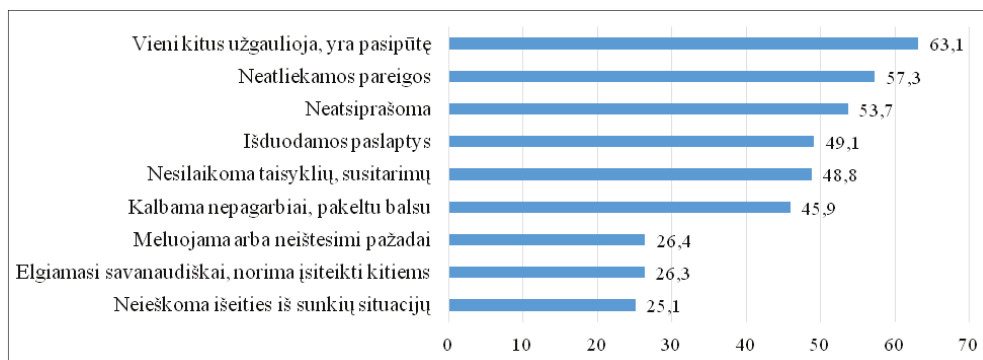
atsižvelgti į naujosios kartos savitumą (Targamadžė, 2015), kurį veikia daug skirtingų šiuolaikinės visuomenės veiksnių (technologijos, vartotojiškumas, konkurencija, vertybių sumaištis ir kt.). Visa tai skatina patirti įvairius emocinius išgyvenimus.

Iš tyrimo duomenų matyti, kad paaugliai gana dažnai išgyvena liūdesį – ypač tuomet, kai kiti nepastebi jų nuoširdžių pastangų (20 pav.).



20 pav. Jaunesniesiems paaugliams liūdesį kelianti elgsena (proc.)

Psichologijos žodyne (1993) liūdesiu vadinamas dvasinio skausmo, nusiminimo, gailėsčio jausmas, kuris kyla dėl netekties, ko nors neturėjimo ar stokos. 20 pav. matyti, kad paaugliai dažniausiai liūdesį išgyvena kaip dvasinį skausmą (dėl patyčių, patirtos skriaudos, užgauliojimo). Ypač šiuo požiūriu yra jautrūs vidutiniškai ir patenkinamai besimokantys ($\chi^2 = 10,187, p = 0,006$) ir noriai, aktyviai mokyklos renginiuose dalyvaujantys ($\chi^2 = 16,141, p = 0,000$) mokiniai. Mergaitės itin išgyvena patyčias ($\chi^2 = 20,229, p = 0,000$), užgauliojimą ($\chi^2 = 14,651, p = 0,000$), išgyvena, kai mato liūdintį, bet jam negali padėti ($\chi^2 = 6,536, p = 0,011$), kai draugai veidmainiauja ($\chi^2 = 15,117, p = 0,000$), nevykdo įsipareigojimų ($\chi^2 = 8,555, p = 0,003$). Apžvelgus duomenis matyti, kad liūdesio jausmas neretai persipina su pykčiu: daugiau nei pusė (63,1 proc.) tyrime dalyvavusių respondentų pripažino, kad jie pyksta, jog vaikai vieni kitus užgaulioja, yra pasipūtę (21 pav.).



21 pav. Jaunesniesiems paaugliams pyktį keliantys veiksmai (proc.)

Pasak mokslininkų, „pyktis yra destruktivi emocija ir žema sąmoningumo būseną, tačiau pasinaudojęs jo energija žmogus gali kilti dar – iki išdidumo, o paskui iki drąsos“ (Hawkins, 2014, p. 67). Remiantis tyrimo duomenimis galima manyti, kad paaugliai pareigų neatlikimą, neatsiprašymą, paslapčių išdavimą, susitarimų nesilaikymą, nepagarbų bendravimą priskirdami labiausiai pyktį keliantiems faktoriams, išreiškia savo dorovinę poziciją – kitų elgesyje minėtą elgseną vertindami kaip neigytą, sukeliančią pyktį, tikėtina, ją atpažins ir savo elgsenoje, stengsis patys geriau elgtis, nes „pyktis skatina elgtis ir destruktiviai, ir konstruktyviai“ (Hawkins, 2014, p. 75). Detalesnė duomenų analizė atskleidė, kad dėl paslapčių išdavimo dažniau pyksta mergaitės (beveik du kartus dažniau nei berniukai ($\chi^2 = 30,417, p = 0,000$)) ir labai gerai, gerai besimokantys (gaunantys 10–9) mokiniai ($\chi^2 = 17,767, p = 0,000$). Mergaitės ir labai gerai, gerai besimokantys mokiniai dažniau pyksta dėl melavimo (atitinkamai $\chi^2 = 17,667, p = 0,000$ ir $\chi^2 = 21,028, p = 0,000$) ir savanaudiško elgesio (atitinkamai $\chi^2 = 18,223, p = 0,000$ ir $\chi^2 = 9,482, p = 0,009$).

Kaip jau minėta, emocijos – asmens santykio su tikrovės reiškiniais ir savo paties poreikiais išgyvenimas. Pasak A. Nelson (2007), žmogui yra būtina išgyventi ir patirti emocijų iškrovas, ypač jei tai skausmingi išgyvenimai. Emocinių išgyvenimų iškrova yra savo emocijų pažinimas, pripažinimas ir priėmimas – neneigdamas savo patirčių žmogus jaučiasi saugus (Nelson, 2007). L. Jovaiša (2000) pastebi, kad ugdytojams yra svarbu suvokti vienokias ar kitokias emocijas ir jausmus sukeliančias priežastis, iš kurių kyla kitos, lemiančios veiklą, elgesį, dvasinius išgyvenimus, nes žmogaus protas yra jo „dvasios savybė, pasireiškianti dvasios jėga suprasti objektyvios tikrovės ryšius ir santykius tokius, kokie jie iš esmės yra“ (p. 219). Todėl tyrimo metu analizuota, kokia elgsena ar veiklos skatina stipriau išgyventi tam tikrus jausmus (17 lentelė).

17 lentelė. Elgsenos poveikis paauglių emocijoms, jausmams

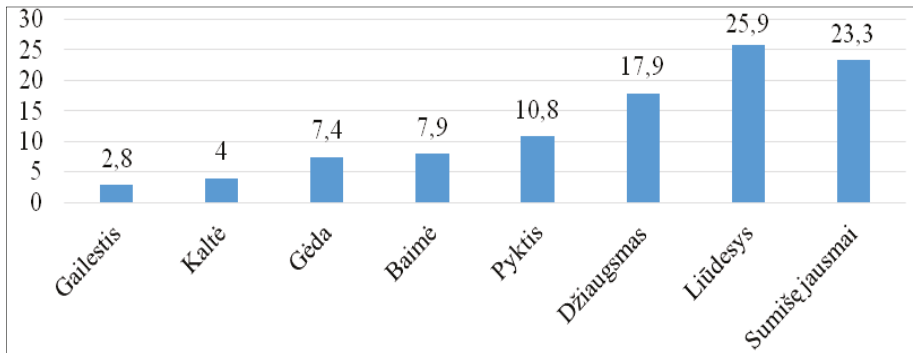
Jausmai	Tam tikrus jausmus sukelianti elgsena	Pritarimas teiginiui (proc.)
Džiaugsmas	Tarp bendraamžių juokaujama, neužgauliojant kitų	61,4
	Pagiria (mokytojai, tėvai, draugai)	55,6
Kaltė	Bara (mokytojai, tėvai)	65,9
	Patys ir (ar) kiti neištesa pažadų	51,4
Gėda	Apgauna, pameluoja, neištesa pažadų	51,0
Baimė	Būti atstumtam, nepatikti kitiems	73,5
Liūdesys	Kiti nepastebi nuoširdžių pastangų	63,1
	Bendraamžiai vieni iš kitų tyčiojasi (įžeidžia, skriaudžia)	57,3
Pyktis	Bendraamžiai vieni kitus užgaulioja, yra pasipūtę	63,1
	Neatliekamos pareigos	57,3

Apžvelgus respondentų nuomones, matyti, kad dažniausiai jaunesnieji paaugliai bijo būti atstumti, jaučia kaltę, kai juos bara (mokytojai, tėvai), liūdi, kai nepastebi jų nuoširdžių pastangų, ir pyksta, kai bendraamžiai vieni kitus užgaulioja, yra pasipūtę (17 lentelė). Visos respondentų nurodytos veiklos, keliančios jiems stiprių išgyvenimų, yra susijusios su humaniškais santykiais, savęs ir kito asmens vertinimu. Kitaip tariant, respondentams itin svarbūs komunikaciniai išgyvenimai. Tyrimo metu nustatyta, kad saugesnėje ir patrauklesnėje aplinkoje jaunesniųjų paauglių išgyvenimai ir elgsena stabilesni. Todėl galima teigti, kad, sudarius sąlygas pozityviems komunikaciniams išgyvenimams, būtų sudarytos tinkamos sąlygos doroviniam ugdymuisi. Tokiomis sąlygomis įgyjamas emocinis brandumas.

J. Starr (2009, p. 274–303) pastebi, kad emocinis brandumas žmogui yra labai svarbus. Emocinė branda, apibrėžiama siejant motyvus, asmens savybes ir vertybes, susideda iš keturių sandų: savęs suvokimo (savivokos), savęs valdymo, kitų suvokimo ir tarpusavio santykių valdymo. Savivoka vyksta mokantis atpažinti ir apibūdinti savo jausmus. Suprantant save, gebama priimti aiškesnius sprendimus ir nutartis. Savivoka vienodai svarbi ir ugdytojui, ir ugdytojams – ji skatina rinktis, turi įtakos asmens elgsenai. Savęs valdymas reiškiasi gebėjimu daryti įtaką sau, sąmoningai valdyti savo reakcijas, elgseną – taip probleminėje situacijoje pasirenkami tinkami sprendimai ir veiksmai. Kitų suvokimas yra susijęs su gebėjimu kitus žmones stebėti ir vertinti, jausti empatiją. Gebėjimas suvokti kitus žmones padeda su jais bendrauti, užmegzti ryšį, valdyti tarpusavio santykius. Taigi emocinis brandumas yra susijęs su asmens gebėjimu emocijas pažinti, aiškintis, įvardyti ir suvaldyti. Emocinis brandumas ar nebrandumas atkleidžiamas tipinėmis reakcijomis, elgsena.

Tyrimo metu įsitikinta, kad jaunesnieji paaugliai įvairius išgyvenimus (emocijas) atpažįsta ir įvardija ne tik apibūdindami asmeniškai patirtas tam tikras gyvenimiš-

kas situacijas, bet ir skaitydami kūrinį. Jie jaučia empatiją, patiria įvairias emocijas, išskiria jiems svarbius veikėjų elgsenos aspektus, skatinančius patirti vienokius ar kitokius išgyvenimus. Apibendrinti respondentams tyrimo metu pateiktos užduoties „Pasaka ne pasaka apie mergaitę baltomis pirštinėmis“ rezultatai pavaizduoti 22 pav.



22 pav. V–VI klasių mokinių išgyvenimų raiška (proc.)

Verta pastebėti, kad atlikdami užduotį mokiniai ir patys pažymėjo, jog skaitydami tekstą išgyvendavo gana skirtingus, netgi prieštarigus jausmus: „jaučiau ir gėdą, ir kaltę. Supratau, kad mes, šių laikų vaikai, dažnai tyčiojamės iš draugų, nes jie kitokie, ir nesusimąstome, kaip jie jaučiasi“; „pradžioje mane apėmė gėda, o po to – džiaugsmas, kad vaikai nebesityčiojo iš mergaitės“; „nors pradžioje buvo liūdna, bet pabaigoje džiaugiausi, kai vaikai suprato, kad negražiai pasielgė“; „daug jausmų – širdyje: lyg širdis verkia... šių jausmų neįmanoma nupasakoti...“ Kai kurie mokiniai pripažino, kad skaitydami kūrinį atsigrėždavo į save, prisimindavo įvairias savo patirtis, išgyvenimus: „kai buvau maža, neturėjau draugų ir man būdavo liūdna... Vaikai manęs nevengė, bet ir nerodė jokio noro bendrauti, todėl suprantu, kaip buvo skaudu tai mergaitė“; „Kartą ir aš buvau pasityčiojęs iš vaiko, nežinodamas, kas jam iš tiesų yra. Ligi šiol kremtuosi, kad taip neapgalvotai pasielgiau“; „aš turiu matomoje vietoje randą, todėl dažnai iš manęs vaikai šaiposi – aš suprantu, kaip jaučiasi ta mergaitė“; „skaitydama pagalvoju: o jeigu aš būčiau mergaitės vietoje? Ar išdrįščiau pasakyti, kad mano rankos juodos?“.

Iš tyrimo medžiagos matyti, kad respondentai atskleidžia internalizuotas orumo ir autentiškumo vertybių apraiškas – ypač pagarbą, tolerantiškumą, refleksyvumą. Iš mokinių parašytų teiginių matyti, kad V–VI klasių mokiniai gana gerai geba išvelgti savo jausmų, santykių su kitais dorovinę prasmę, džiaugiasi kitų gerais poelgiais, darbais, jais žavisi: „kad ir koks vaikas bebūtų, nereikia iš jo tyčiotis. Man šiame

pasakojime labiausiai patiko tai, kad mokiniai geranoriškai išsprendė problemą“; „su pasigėrėjimu skaičiau, kaip mokytoja gražiai vaikams pristatė mergaitę. Man patiko mokytojos elgesys – ji labai padėjo mergaitei“; „Nemanau, kad kuris nors vaikas norėtų pakliūti į tokią situaciją. Tačiau labai smagu, kad mokiniai suprato, jog tyčiotis – negerai“; „pasakojime labai „stebuklingai“ supratingi, atsakingi ir susivaldantys vaikai“; „man patiko, kad vaikai mergaitę suprato ir priėmė ją tokią, kokia yra“; „aš džiaugiasi, kad Reda turėjo mylinčius senelius“; „šiam pasakojame man labiausiai patiko tai, kad vaikai atsiprašė“. Apibendrinus užduoties „Pasaka ne pasaka apie mergaitę baltomis pirštinėmis“ duomenis galima teigti, kad V–VI klasių mokiniai gana gerai atpažįsta, suvokia išgyvenamus džiaugsmo, kaltės, gėdos, baimės, liūdesio ir pykčio jausmus. Bemaž kas aštuntas respondentas (13 proc.) teigė, kad nežino, kokį jausmą patyrė („man šis pasakojimas nesukėlė jokių jausmų“; „Aš neturiu jausmų“; „neįsivaizduoju“; „Aš nieko ypatingo nepatyrė“), kai kurie teigė, kad teksto nesuprato arba tekstas jiems buvo neįdomus, todėl ir jausmų įvardyti negali („neperskaičiau viso teksto, nesupratau“; „iš tiesų labai keista pasaka“; „man tokio tipo tekstai neįdomūs“). Tačiau ir nepasakiusių, kokius jausmus išgyveno skaitydami tekstą, buvo tokių, kurie džiaugėsi gera istorijos pabaiga: „aš net nežinau, ką aš jaučiau, bet man labiausiai patiko tai, kad vaikai susitakė, priėmė mergaitę tokia, kokia ji yra“; „skaityti man buvo nuobodu. Patiko, kad visa klasė taip greitai ją priėmė“. Analizuojant duomenis įsitikinta, kad jaunesnieji paaugliai patiriamas emocijas ir jausmus geba sieti su dorovinėmis vertybėmis, vertinti doroviniu aspektu savo ir kitų žmonių išgyvenimus – ypač tai pasakytina apie tyrime dalyvavusias mergaites. Vis dėlto tenka pastebėti, kad šiuolaikinių jaunesniųjų paauglių elgseną veikia ne tik tikslingas ugdymas, bet ir lengvai informacinėmis technologijomis prieinama informacija.

Disertacinio tyrimo metu atskleista ir tai, kad V–VI klasių mokiniai gana anksti išbando suaugusiųjų pasauliui priskirtinus dalykus. Nors jaunesniųjų paauglių bendravimas su draugais ($n = 465$, t. y. 44,9 proc.), kartu praleidžiamas laikas su šeima ($n = 394$, 38 proc.) dažnai buvo reitinguojamas pirmuoju numeriu, tačiau ką tik vaikystės slenkstį peržengę respondentai rūkymą ($n = 352$, 34 proc.), energinius gėrimus ($n = 264$, 25,5 proc.) ir pramogas prekybos centruose ($n = 238$, 23 proc.), kaip didžiausią malonumą teikiančius dalykus, taip pat vertino gana aukštai (18 lentelė).

18 lentelė. V–VI klasių mokiniams (n = 1 036) malonius išgyvenimus teikiančios veiklos (proc.) (1 – teikia didžiausią malonumą, 10 – teikia mažiausią malonumą)

Reitingo vieta	1	2	<...>	9	10
Kelia malonius išgyvenimus:					
Bendravimas su draugais	44,9	7,7	<...>	5,4	24,5
Neformalusis vaikų švietimas	17,8	13,9	<...>	4,8	13,8
Energiniai gėrimai	25,5	6,5	<...>	9,7	35,1
Internetas / televizija	14,5	9,6	<...>	7,3	13,0
Kartu su šeima praleidžiamas laikas	38,0	9,8	<...>	5,0	24,1
Knygų skaitymas	16,9	8,1	<...>	6,3	14,3
Mokymasis, bendravimas su mokytojais	14,0	9,5	<...>	7,6	10,7
Pramogos prekybos centruose	23,0	9,2	<...>	6,2	18,0
Rūkymas	34,0	2,0	<...>	4,4	51,1
Tikėjimas (Bažnyčia)	17,7	8,5	<...>	6,3	19,3

Išanalizavus V–VI klasių mokinių dažniausiai ir rečiausiai pasirenkamus malonius išgyvenimus (daugiau 5 priede) sukeliančius dalykus, matyti, kad keturios dažniausiai pasirinktos veiklos – kartu su šeima praleidžiamas laikas, bendravimas su draugais, rūkymas ir energinių gėrimų vartojimas – pasižymi ambivalentiškumu. Tokia situacija gali rodyti ne tik dorovines normas atliepančių išgyvenimų, bet ir dorovinės elgsenos situatyvumą, vienpusiškumą, fragmentiškumą, nenuoseklumą. Verta pastebėti, kad gauti duomenys atskleidžia kognityvinio ir emocinio vertinamojo dorovinių nuostatų lygmens sąsajas – bemaž ketvirtadalio respondentų žinios apie dorovines nuostatas buvo minimalios ir negilios, todėl tai atsispindi ir vertinant emocinį dorovinių nuostatų lygmenį. Kita vertus, galima daryti ir dar vieną išvargą: gauti duomenys atspindi ir pedagogines problemas – šeimoje ir mokykloje skiriant nepakankamai dėmesio vertybių internalizacijai, dominuoja dorovinio ugdymo(si) fragmentiškumas. Šią išvargą grindžia ir koreliacinių ryšių analizės duomenys (19 lentelė).

Analizuojant koreliacijos ryšius galima išvelgti, kad pozityvūs, gražūs santykiai su bendraamžiais ir tėvais turi įtakos dorovinei elgsenai (nustatyti stiprūs, statistiškai reikšmingi, tiesioginiai ryšiai tarp bendravimo su draugais ir leidžiamo laiko su šeima ($r = 0,732$)). Ši prielaida atliepia kitų mokslininkų tyrimų išvargas: R. Bakutyte (2001), tyrusi pradinį klasių mokinių humaniškumo ugdymą, pastebėjo, kad vaikai, kurių artimieji labiau rūpinasi jų veikla ir mokymusi, geriau suvokia kai kurias humaniškumo sąvokas, palankiau vertina užuojautą, nuoširdumą, sąžiningumą. Antra vertus, galima būtų kelti ir kitas hipotezes: statistiškai reikšmingas ir stiprus koreliacijos ryšys tarp pramogų prekybos centruose ir praleidžiamo su šeima laiko ($r = 0,559$) bei bendravimo su draugais ($r = 0,538$) gali rodyti šiuolaikinių šeimų ir paauglių dažniausiai pasirenkamą vartotojišką laisvalaikio leidimo būdą. Tyrimo

duomenys leidžia daryti ir kitą prielaidą, kad tikėjimo tiesas mokiniui dažniau padeda atrasti mokyklą ($r = 0,434$) nei šeima ($r = 0,216$).

19 lentelė. Veiklų, keliančių paaugliams malonius išgyvenimus, koreliacijos ryšiai

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Bendravimas su draugais	1,00	0,480	-0,493	0,528	0,732	0,103	0,341	0,538	-0,685	0,079*
2. Neformalusis švietimas		1,00	-0,200	0,281	0,453	0,265	0,370	0,344	-0,286	0,184
3. Energiniai gėrimai			1,00	-0,138	-0,545	-0,107	-0,234	-0,288	0,732	-
4. Internetas, televizija				1,00	0,472	-	0,155	0,562	-0,352	-
5. Laikas su šeima					1,00	0,231	0,509	0,559	-0,695	0,216
6. Knygų skaitymas						1,00	0,544	0,074*	-	0,374
7. Mokymasis, bendravimas su mokytojais							1,00	0,311	-0,187	0,434
8. Pramogos prekybos centruose								1,00	-0,429	0,187
9. Rūkymas									1,00	-
10. Tikėjimas										1,00

Nepažymėtų koeficientų statistinis reikšmingumas yra $p = 0,000$; pažymėtų * - $p < 0,05$; - skirtumai statistiškai nereikšmingi.

Disertacinio tyrimo metu analizuota, kokie veiksniai turi didžiausią įtaką emocijoms išgyvenimams. Pirmiausia buvo išskirtos mokinių grupės, kurios dažniausiai rinkdavosi doroviniu požiūriu pozityvias arba negatyvias veiklas, gebėdavo aiškiai įvardyti patiriamus jausmus, juos vertinti. Paaiškėjo, kad gerai besimokantys, mokyklos renginiuose ir neformaliojo švietimo veikloje aktyviai ir noriai dalyvaujantys mokiniai ir tie, kuriems namuose ir mokykloje dažniausiai būna labai gera ir gera, dažniau pasirinkdavo pozityvias veiklas ir gebėdavo vertinti savo ir kitų žmonių išgyvenimus doroviniu požiūriu. Akivaizdu, kad pozityvūs, humaniški santykiai suponuoja ir malonius išgyvenimus, gerą savijautą, skatina aktyvią ir prasmingą veiklą, asmenybės ūgtį. Verta pastebėti tai, kad mergaičių pasirinkimai buvo dažniau ambivalentiški nei šio amžiaus berniukų. Veikiausiai tam įtakos turi spartesnė mergaičių branda šiame amžiaus tarpsnyje.

Jaunesniesiems paaugliams yra svarbūs santykiai ir su draugais, ir su šeima. Bendravimas su draugais reitinguojamas aukščiausiai. Pasak psichologų, ankstyvajai paauglystei būdingas spartus fizinis augimas ir brendimas, su kuriuo susijęs paauglio Aš vaizdo formavimasis ir stiprus konformizmas bendraamžių atžvilgiu. Pasirodymas „kitoks“ paauglys rizikuoja, kad nesutars su bendraamžiais, draugai jo nepriims, kils patyčių grėsmė. Išanalizavus tyrimo duomenis nustatyta, kad nežymiai, tačiau statistiškai reikšmingai ($p < 0,05$), skyrėsi dviejų mokinių grupių atsakymai: bendravimą su draugais dažniau rinkosi etikos pamokas lankantys ir tie mokiniai, kurie mokykloje jaučiasi labai gerai ir gerai. Todėl galima manyti, kad sudaroma galimybė vaikui laisvai apsispręsti (šiuo atveju dėl mokomojo dalyko) turi įtakos jo pasitikėjimui savimi ir kitais, gebėjimui bendrauti, pozityviems išgyvenimams.

Iš 18 lentelės duomenų matyti, kad beveik ketvirtadalis mokinių (24,5 proc.) bendravimą su draugais priskyrė mažiausią malonumą teikiantiems dalykams. Panašius rezultatus pateikia ir kiti mokslininkai. Antai E. Pakalnienė ir R. Barkauskienė (2006), tyrusios paauglių draugystės kokybę ir sąsajas su bendraamžių grupės priėmimu, nustatė, kad žemo statuso bendraamžių grupėje paauglių draugystės kokybė yra prasčiausia, mergaičių draugystės kokybės rodikliai yra aukštesni nei berniukų. Išanalizavus aptariamo tyrimo papildomus duomenis (anketoje pačių mokinių pateiktas pastabas) paaiškėjo, kad kai kurie šiuolaikiniai mokiniai neturi draugų – tai pažymėdavo ir mergaitės, ir berniukai, gyvenantys tiek kaime, tiek didmiestyje. Todėl galima teigti, kad yra svarbu mokykloje stebėti ir vertinti paauglių tarpusavio santykius, jų draugystę, laiku identifikuoti bendravimo problemas, tinkamai ir mokiniams patrauklia forma organizuoti destruktivaus elgesio, patyčių ir nehumaniškų santykių prevenciją, – taip būtų išvengiama skaudžių patirčių ar įvykių.

Kartu praleidžiamą laiką su šeima aukščiausiai vertino 38 proc. respondentų. Ir tai yra pozityvus reiškinys: kad nepasiduotų neigiamai aplinkos įtakai, „atlaikytų bendraamžių spaudimą, paauglys turi jausti ryšį su šeima <...>, paaugliams reikia turėti žmogų, kuris juos suprastų, į kurį galėtų kreiptis patarimo, kuris juos nukreiptų“ (Grey, 2014, p. 325). Darnus ir atviras paauglių, ypač mergaičių, bendravimas su tėvais mažina jų žalingų įpročių riziką (Širvytė, Zaborskis, 2012).

Paaiškėjo, kad kartu su šeima praleidžiamo laiko pozityvūs vertinimai siejasi su keletu veiksnių ($p < 0,05$). Santykius šeimoje veikia vaiko savijauta namuose: laiką su šeima kaip didžiausią malonumą teikiantį išgyvenimą pasirinko mokiniai, kuriems namuose dažniausiai būna labai gera (59,8 proc.) ir gera (31,6 proc.). Santykius su šeima taip pat dažniau pozityviai vertino mergaitės (61,1 proc.), vidutiniškai ir gerai besimokantys paaugliai (55 proc.), taip pat aktyviai savo noru dalyvaujantys mokyklos renginiuose (49,6 proc.) ir atvykstantys į renginius, kai juos kviečia draugai ar mo-

kytojai (42,5 proc.). Tad akivaizdus šeimos ir mokyklos poveikio asmenybės tapsmui sąryšingumas. Vaiko autentiškumo priėmimas yra svarbus dorovinio ugdymo(si) rodiklis. Autentiškumo priėmimas / nepriėmimas skatina atitinkamus išgyvenimus, vertybių (atvirumo, orumo, atsakingumo ir kt.) internalizaciją.

Šeimos narių meilė, rūpinimasis ir dėmesys suteikia vaikui emocinę pusiausvyrą, padeda doroviškai ugdytis. Tačiau iš tyrimo duomenų matyti, kad ne visi šiuolaikiniai jaunesnieji paaugliai kartu su šeima praleidžiamą laiką vertina pozityviai – beveik ketvirtadalis mokinių (24,1 proc.) šiuos santykius tyrimo metu pažymėjo kaip mažiausią malonumą teikiančią išgyvenimą. Tam įtakos gali turėti kintančios vertybės visuomenėje, nesaugumas šeimoje (pavyzdžiui, tėvų skyrybos), doroviniu požiūriu silpstanti šeimos samprata – net ir šalies politiniame lygmenyje nesutariama, kas yra šeima, ar jos kūrimas yra privalomas. Kita vertus, santykiams šeimoje neigiamos įtakos turi emigracija, kintantis tėvo ir motinos vaidmuo šeimoje, spartėjantis žmonių gyvenimo tempas ir kiti faktoriai, turintys įtakos santykių prastėjimui.

Apžvelgus dorovinių normų neatliepančių ar jų požiūriu neutralių (rūkymo, energinių gėrimų ir pramogų prekybos centruose) veiklų įvertinimą matyti, kad jaunesnieji paaugliai šias veiklas dažnai priskiria prie didžiausią malonumą teikiančių (18 lentelė). Rūkymui ir energiniams gėrimams aukščiausią rangą dažniau skyrė mergaitės ($p < 0,000$), vidutiniškai ir silpnai besimokantieji ($p < 0,05$) ir tie respondentai, kuriems mokykloje dažniausiai yra labai gera ir gera ($p < 0,05$). Kyla klausimas, ar ne dėl to ir gera, kad tokiu būdu galima rasti bendraminčių. Apžvelgus koreliacinius ryšius (19 lentelė) matyti, kad rūkymo ir bendravimo su draugais ($r = -0,685$) bei leidžiamo laiko su šeima ($r = -0,695$) koreliacijos ryšiai yra neigiami, vidutinio stiprumo (statistiškai reikšmingi).

Kitų mokslininkų tyrimai atskleidžia panašius duomenis. A. Zaborskis (2012) pastebi, kad paauglystės metais bandžusių rūkyti mokinių skaičius sparčiai auga: būdami vienuolikos metų kas trečias berniukas ir kas penkta ar šešta mergaitė prisipažįsta, kad jau yra bandę rūkyti ir, aptardamas paauglių rūkymo, alkoholio, narkotikų vartojimo tendencijas 1994–2010 metais, mokslininkas atkreipia dėmesį, kad minimą problemą turi spręsti ne tik šeima, švietimo ir sveikatos institucijos – tai turi būti daroma daug platesniu mastu. Šią mokslininko išvadą atliepia kitų tyrimų duomenys. Pavyzdžiui, Europos maisto saugos tarnyba įspėja visuomenę apie augantį energinių gėrimų populiarumą tarp vaikų ir paauglių. Šios tarnybos užsakymu, 2013 m. mokslininkai analizavo specifinius energinių gėrimų vartojimo įpročius ir nustatė, kad didžiausia energinius gėrimus vartojanti visuomenės grupė – paaugliai (68 proc. apklaustų paauglių nurodė vartoję energinius gėrimus, o 12 proc. teigė šiuos gėrimus geriantys nuolat). Galima teigti, kad esant fragmentiškiems santykiams, nepatiriant

pakankamai pozityvių išgyvenimų, ieškoma alternatyvų, tarp kurių – rūkymas, žalingų sveikatai gėrimų vartojimas, pramogos prekybos centruose.

Iš tyrimo duomenų matyti, kad pramogos prekybos centruose dažniausiai rūpi miestelių bei rajonų centrų mokiniams (55,1 proc.), tačiau skirtumas pagal lokalizaciją nėra statistiškai reikšmingas. Statistiškai reikšmingi skirtumai ($p < 0,05$) nustatyti pagal šiuos aspektus: *lytį* – pramogas prekybos centruose didžiausiu malonumu dažniau įvardydavo mergaitės (62,6 proc.), *užimtumą* – dažniau juose lankosi neformaliajame švietime nedalyvaujantys mokiniai (52,9 proc.), *savijautą* – prekybos centruose moralinės kompensacijos ieško tie, kuriems mokykloje retai būna gera (56 proc.). Gali būti, kad nerasdami sau priimtinos, poreikius ir interesus ugdymo įstaigoje atitinkančios, patrauklios veiklos, mokiniai laisvalaikį leidžia vadovaudamiesi vartotojiškos visuomenės normomis.

Apibendrinant verta išskirti, kad saugesnėje ir patrauklesnėje aplinkoje jaunesniųjų paauglių išgyvenimai ir elgsena stabilesni ir tvaresni. Tokioje aplinkoje jie sėkmingiau gali mokytis suvokti „moralinį buvimą savimi“, pažinti ir pajauti savastį, išžvelgti savo jausmų dorovinę prasmę, atsakingiau elgtis su kitais žmonėmis. Iš ko galima daryti prielaidą, kad sudarius paveikias, integralias sąlygas dorovinių vertybių internalizacijai, dorovinės nuostatos būtų tvaresnės, dorovinė elgsena – kryptingesnė. Tyrimu nustatyta, kad jaunesniųjų paauglių emocinių išgyvenimų kryptingumas doroviniu požiūriu dar yra nenuoseklus. Jiems būdingi ir altruistiniai, ir hedonistiniai išgyvenimai: rūpi kitų žmonių savijauta, stengiasi būti pagarbūs su kitais, tačiau jie taip pat nori būti pastebėti, giriami, gauti dovanų. Išryškėjo ir tai, kad patyčios, patiriamos skriaudos, užgauliojimai tarp jaunesniųjų paauglių yra neretas reiškinys: daugiau nei pusė jaunesniųjų paauglių nurodė, kad dažniausiai džiaugiasi, kai yra juokaujama, neužgauliojant kitų, tačiau taip pat daugiau nei pusė respondentų teigė, kad užgauliojimai ir patyčios jiems kelia liūdesį, pyktį, ir net trys ketvirtadaliai jaunesniųjų paauglių sakėsi biją būti atstumti, nepatikti kitiems. Patirdami negatyvius emocinius išgyvenimus, paaugliai dažniau renka dorovinių normų neatliepančias veiklas – išbandomi žalingi įpročiai, laisvalaikis leidžiamas neprasmingai. Dorovės normų neatliepančios jaunesniųjų paauglių veiklos pasižymi ambivalentiškumu. Rūkymas ir energiniai gėrimai dažnai pasirenkami ne tik kaip malonius išgyvenimus skatinantys, bet ir kaip mažiausią malonumą keliantys. Koreliacinė duomenų analizė atskleidė stiprias, statistiškai reikšmingas, tiesiogines sąsajas tarp bendravimo su draugais ir leidžiamo laiko su šeima, tarp rūkymo ir energinių gėrimų bei stiprią, neigiamą koreliaciją tarp rūkymo ir leidžiamo laiko su šeima, rūkymo ir bendravimo su draugais.

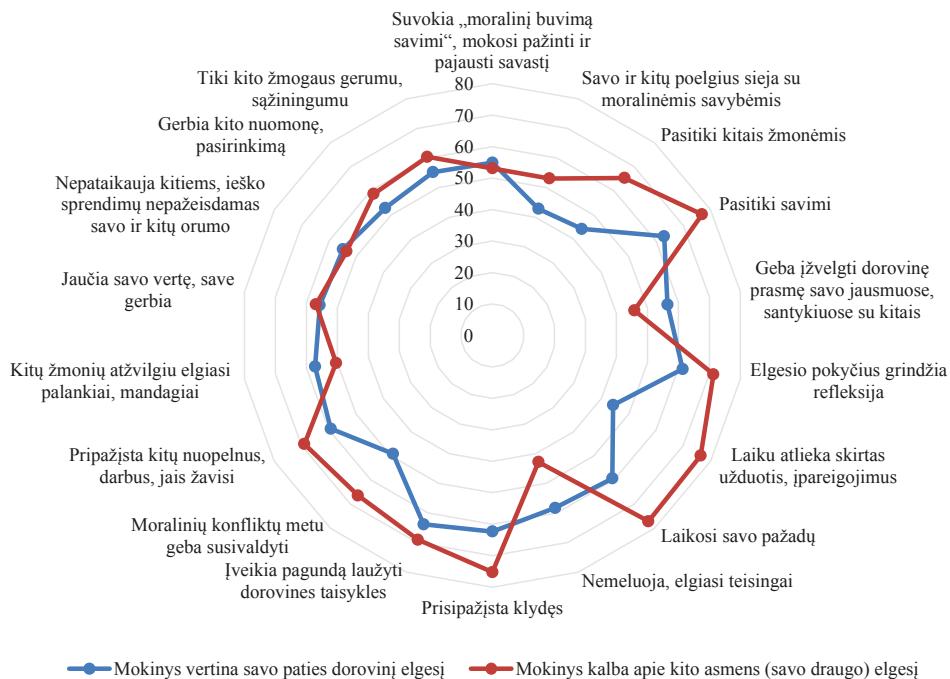
3.2.3. Dorovinės elgsenos stabilumas ir pagrįstumas

Susiliejančioms technologinėms, ekonominėms, socialinėms, politinėms, kultūrinėms ir mokymosi sritims, šiandien yra sudėtinga atspėti, kokios technologijos ateityje vyraus, kokią įtaką jos darys žmogaus veiklai, tačiau nuo seniausių laikų yra pastovių, mažai kintančių dalykų, lemiančių visuomenės raidą – tai dorovinės vertybės (Aramavičiūtė, Martišauskienė, 2009). Šiuolaikinėje visuomenėje, kur nuolat pabrėžiama žmogaus pasirengimo kaitai būtinybė, jo gebėjimas išradingai veikti tiek įprastomis, tiek naujomis sąlygomis, nereiškia, kad reikia išrasti dorybes „nuo nulio“, tačiau naujas idėjas reikia grįsti dorovinėmis vertybėmis, palaikyti moralinius idealus, nes jie padeda lengviau susiorientuoti dviprasmiškose situacijose (Martin, 2006). Įdomu pastebėti, kad Antikos laikais buvo laikomasi dar griežtesnės pozicijos: tolerancija blogiui ir abejingumas yra pirmieji mirštančios visuomenės požymiai (Acril, 1994; Aristotelis, 1990).

Taigi asmens susiformuotos dorovinės nuostatos atpažįstamos asmens veiksmuose ir elgsenoje, galiausiai – visuomenės raidoje. Todėl mokslininkai, analizuodami žmogaus dorovinę brandą, dažniausiai remiasi praktinės veiklos stebėjimų išvadomis. Šiame skyriuje taip pat bus apžvelgiamas konatyvinis jaunesniųjų paauglių dorovinių nuostatų lygmuo.

Gana daug dėmesio asmens elgsenos stabilumo tyrimams skiria psichologai (Nasvytienė, 2005). Edukologams šis tyrimo aspektas taip pat aktualus – atskleidus, kokie veiksmai prognozuoja netinkamą paauglio elgseną, kokie veiksniai lemia pozityvią elgseną, galima kurti efektyvias ugdymo(si) programas. Tyrimais grindžiama, kad žmogui yra svarbūs empatiniai gebėjimai: juos įvaldžius, patiriama mažiau impulsyvumo ir daugiau savikontrolės, sugebama į situaciją pažvelgti kito žmogaus akimis, lengviau įsijaučiama į kito padėtį, sugebama kitą išklaudyti, prisiimti daugiau atsakomybės (Goleman, 2008). Kaip jau minėta pirmojoje darbo dalyje, įvairių mokslų atstovų tyrimuose, analizuojant dorovinę asmenybės ugdymąsi, pabrėžiamos ir svarbiomis nurodomos asmens pareiškimo, sąžiningumo, išsvermingumo, atsakingumo ir kitos dorovinės vertybės. Įvertinus tai, jaunesniųjų paauglių elgsena analizuota autentiškumo, atsakingumo ir orumo vertybių požiūriu.

Tyrimo metu gilintasi, kaip dažnai jaunesniesiems paaugliams, jų bendraamžiams, draugams pavyksta pasielgti taip, kaip nurodyta užduotyje. Apibendrinti tyrimo duomenys atspindėti 23 pav.



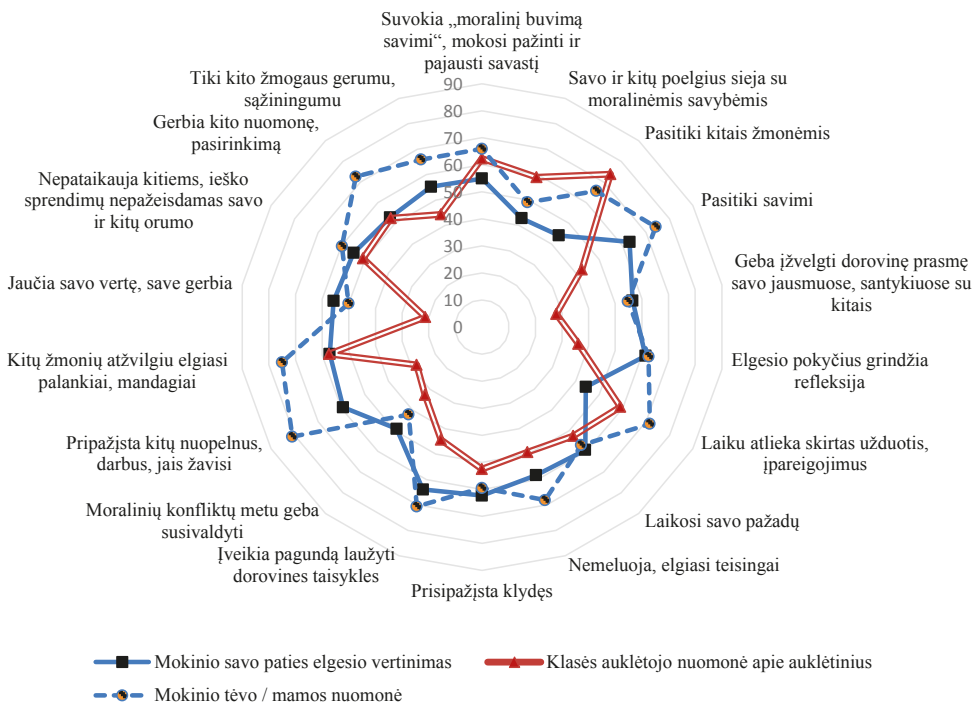
23 pav. Jaunesniųjų paauglių požiūrio į savo ir kito asmens dorovinę elgseną sklaida (proc.)

Vertindami savo poelgius, V–VI klasių mokiniai pažymi, kad dažniausiai jiems pavyksta įveikti pagundą laužyti dorovines taisykles (teiginiui pritaria 63,9 proc. respondentų), suvokti, kad pasitiki savimi (63 proc.). Be to, jaunesnieji paaugliai mano, kad apmąstę savo poelgius, geba elgtis geriau (61,4 proc.), išdrįsta prisipažinti klydę (62,3 proc.), geba laikytis pažadų (59,3 proc.), elgtis teisingai (58,3 proc.). Kitaip tariant, daugiau nei pusė tyrime dalyvavusių respondentų pažymi, kad jiems pavyksta elgtis oriai – gerbti kitus žmones ir save, būti tolerantiškiems.

Kalbėdami apie kitus, kai kuriais atžvilgiais jaunesnieji paaugliai yra dar pozityvesni nei vertindami save: ypač jie vertina kitų atvirumą (pasitikėjimą kitais ir savimi), pareigingumą (pažadų laikymąsi, užduočių atlikimą laiku), ištvermingumą (gebėjimą susivaldyti, taisyklių laikymąsi). Tačiau reikia pastebėti, kad vertindami kito asmens sąžiningumo apraiškas, pateikia skirtingas reikšmes – prisipažinimas klydus yra vertinamas aukštesniu lygiu nei savasis, o tiesos sakymas (nemelavimas) – akivaizdžiai žemiau. Galima daryti prielaidą, kad jaunesniųjų paauglių dorovinių nuostatų formavimasis vyksta išgyvenant įvairias patirtis, t. y. asmeniškai išbandant doro ir

nedoro elgesio pasekmes. Iš apibendrintų tyrimo duomenų galima teigti, kad gana griežtas savo elgsenos vertinimas atspindi jaunesniųjų paauglių dorovinės elgsenos stabilumo tendencijas. Tačiau stabilumas yra trapus – jų nuostatas veikia supanti aplinka, santykių su kitais žmonėmis pobūdis, asmeninė valia.

Kaip jau minėta, sėkmingam ugdymo(si) proceso vyksmui yra svarbios ir moki- nių tėvų, ir pedagogų nuostatos bei požiūriai į tą patį reiškinį – jie yra ta aplinka, į kurią daugiausia lygiuojasi jaunesnieji paaugliai. Tiriant paauglių nuostatas veikloje vadovautis autentiškumo, atsakingumo ir orumo vertybėmis, išreikšti nuomonę buvo pakviesti ne tik V–VI klasių mokiniai, bet ir jų tėvai bei klasių auklėtojai. Tyrimo metu tėvams ir klasių auklėtojams pateikti tokie patys teiginiai (vertybių empiriniai požymiai), kaip ir mokiniams. Apibendrinus duomenis ir juos pavaizdavus grafiš- kai (24 pav.), akivaizdžiai išryškėjo jaunesniųjų paauglių, jų tėvų ir klasių auklėtojų požiūrių skirtumai.



24 pav. V–VI klasių mokinių, jų tėvų, klasių auklėtojų požiūrių į paauglių elgseną sklaida (proc.)

Apžvelgus tyrimo duomenis matyti, kad visos respondentų grupės panašiausiai vertina asmeniškumą ir savigarbą, skirtingiausiai – pagarbą ir refleksyvumą. Mokinių tėvų požiūriu, jų vaikai yra pagarbūs (vaiko pagarbumą teigiamai vertino per 80 proc. respondentų), tačiau mokiniai šiuo požiūriu itin savikritiški – tik kas trečias respondentas teigė esąs pagarbus kitam asmeniui. Mokinių tėvai ir pedagogai mokinių refleksyvumą vertino palankiai, tačiau mokiniai pripažino ne itin gebantys išvelgti dorovinę savo jausmų ir santykių su kitais prasmę.

Respondentų nuomonės sutapo vertinant keturis iš devynių požymius (vertybių apraiškas) – moralinio buvimo savimi suvokimą, mokymąsi pažinti ir pajauti savastį (asmeniškumą), pažadų laikymąsi (pareigingumą), prisipažinimą klydus (sąžiningumą), sprendimų ieškojimą, nepažeidžiant savo ir kitų orumo, nepataikavimą kitiems (orumą). Požiūriai labiausiai išsiskyrė vertinant šiuos požymius (vertybių apraiškas): pasitikėjimą kitais žmonėmis ir savimi (atvirumą); užduočių, įpareigojimų atlikimą laiku (pareigingumą); kitų nuopelnų, darbų pripažinimą, žavėjimąsi jais (pagarbumą); tikėjimą kito žmogaus gerumu, sąžiningumu (tolerantiškumą).

Mokinių tėvai ir pedagogai mokinių refleksyvumą vertino palankiai, tačiau mokiniai pripažino ne itin mokantys išvelgti savo jausmų ir santykių su kitais dorovinę prasmę. Taip pat verta pastebėti, kad jaunesniųjų paauglių tėvai savo vaikų dorovinę elgseną vertina pozityviau nei klasių auklėtojai. Klasių auklėtojai buvo ypač griežti vertindami mokinių savigarbą, gebėjimą išvelgti jausmų, santykių su kitais dorovinę prasmę ir mokinių gebėjimą pripažinti kitų nuopelnus, darbus (daugiau – 6 priede). Palyginus V–VI klasių mokinių ir jų auklėtojų atsakymus matyti, kad nors paaugliai gana griežtai vertino savo pačių elgseną (žr. 21 pav.), tačiau klasių auklėtojai dar griežtesni – jie mokinių dorovinę elgseną vertina žemesniu lygiu nei tai daro patys paaugliai (22 pav.). Todėl buvo nutarta pasigilinti į mokslininkų darbus, kuriuose yra analizuojamas požiūris į dorovines vertybes, jų reikšmę ugdymo(si) procese, aptariamose šiuolaikinio mokytojo savybės.

Iš V. Aramavičiūtės ir E. Martišauskienės (2014) publikacijų matyti, kad šiuolaikinių paauglių savęs vertinimas kinta: pasak mokslininkų, dabartiniai paaugliai save vertina geriau (prieš dešimtmetį paaugliai save vertino prasčiau). Verta dėmesio ir kita mokslininkų išvalga, kad per pastaruosius dešimt metų šiuolaikinėje visuomenėje mokyklos vaidmuo ugdant mokinių dorovines vertybes didėja, o šeimos – mažėja (Žygaitienė, 2011). Yra svarbus pedagogo geranoriškumas visiems mokiniams, jo tikėjimas kiekvienu mokiniu. Kaip pastebi J. Hattie (2014), didžiausias ugdomasis poveikis yra susijęs su mokytojų nusiteikimu – „mokytojas privalo save laikyti permainingu užtikrinančiu veiksmu“ (p. 183). Pedagogų nuostatos – viena iš permainingas veikiančių sąlygų: šiuolaikiniai mokiniai su mokytoju

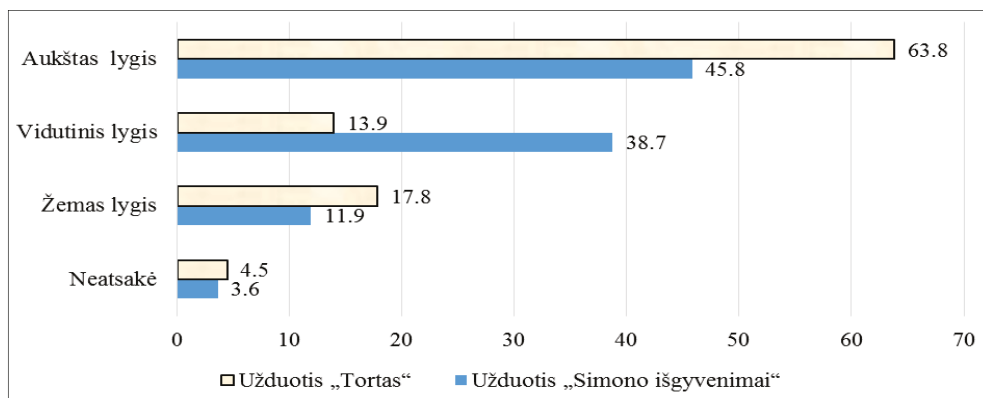
bendrauja didesnę dienos dalį, stebi ir vertina jo kaip asmens savybes, elgseną, pagal tai modeliuoja savo elgseną. A. Galkienė (2011), analizavusi šiuolaikinio mokytojo vaizdinį, pastebi, jog šiuolaikiniai mokiniai svarbiomis mokytojo savybėmis išskiria gebėjimą suprasti, polinkį padėti kitam žmogui, reiklumą ir teisingumą; o jaunesnieji paaugliai bene labiausiai vertina pagalbą. Taigi ugdymo(si) procese dėmesys žmogui itin svarbus.

Apžvelgus mokslininkų darbus matyti, kad disertacinis tyrimas prisideda prie mokslininkų tyrimų, išryškindamas gana kritišką jaunesniųjų paauglių savęs vertinimą, kuris atskleidžia potencialias paauglių dorovinio ugdymo(si) galimybes. Aki-vaizdu, kad pedagogai turėtų paveikiau remtis tokia paauglių nuostata organizuodami kasdienes ugdymosi veiklas. Aptariant tyrimo duomenis buvo minėta, kad dabartiniai pedagogai mokiniams yra gana griežti, tačiau tokia jų pozicija kuria nepakankamai palankią aplinką mokinio dorovinei brandai – vertėtų stiprinti tikėjimą kiekvieno mokinio gerumu. Kita vertus, iš tyrimo duomenų taip pat buvo matyti, kad pedagogų ir mokinių tėvų nuomonės išsiskiria. Todėl mokykloje reikėtų ne tik peržiūrėti santykių su mokiniais pobūdį ir lygį, bet tikslingai komunikuoti ir bendradarbiauti su mokinių tėvais, tartis, kaip nuosekliai siekti geriausių doros asmenybės ūgties rezultatų.

Tiriant pasirengimo doroviškai veikti pagrįstumą, respondentams buvo pateiktos dvi kūrybinės užduotys (užbaigti pasakojimus) ir penki atvirojo tipo klausimai su vienoda klausimo pradžia („Jeigu Tu turėtum stebuklingą lazdelę...“).

Gilinantį į jaunesniųjų paauglių parašytus tekstus (teiginius, sakinius) užbaigiant pasakojimus su duota pradžia, analizuota, kaip jie modeliuoja veikėjų elgseną doroviniu požiūriu (t. y., ar pasirinkdami veiklą, įsikūnydami į pasakojimo personažus, remiasi dorovinėmis vertybėmis). Tyrimo duomenys buvo kvantifikuoti (kokybinės charakteristikos išreikštos kiekybinėmis) ir suskirstyti į 3 lygius: pirmajam lygiui (žemas lygis) priskirti teiginiai, kuriuose pasakojimas pabaigiamas doroviniu požiūriu indiferentiškai, antrajam (vidutinis lygis) – dorovinė esmė nujaučiama, numanoma, apibūdinta iš dalies, trečiajam (aukštas lygis) – dorovinė esmė aiški, labai gerai išryškinta. Gauti tyrimo duomenys pateikiami 25 pav.

Pirmajame pasakojime („Tortas“, žr. 2 priedą) respondentams buvo pateikta dilema – pasilikti nuo pirkinio likusius pinigus (rinktis materialines vertybes) ar gražinti klasės draugams (rinktis dorovines vertybes – sąžiningumą, teisingumą). Iš 25 pav. matyti, kad beveik dviejų trečdalių (63,8 proc.) respondentų pasirengimas veikti doroviškai buvo aukšto lygio, šiek tiek daugiau nei dešimtadalio (13,9 proc.) – vidutinio lygio. Kitaip tariant, trijų ketvirtadalių (77,7 proc.) respondentų pasirengimas veikti doroviškai yra aukšto arba vidutinio lygio ir maždaug kas šešto – žemo lygio.

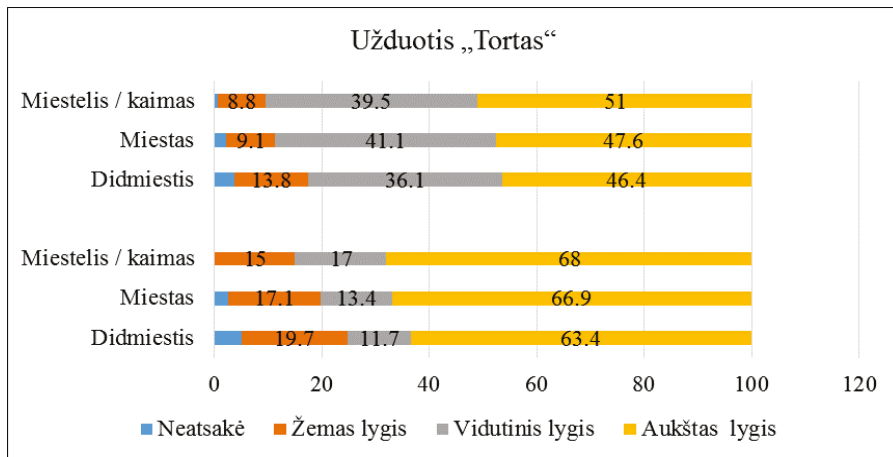


25 pav. Jaunesniųjų paauglių pasirengimo veikti doroviškai pagrįstumas (proc.)

Antrasis pasakojimas („Simono išgyvenimai“) sietas su empatija, kuri, pasak psichologų ir edukologų (Bakutyte, 2001; Valantinas, 1998 ir kt.), palengvina žmonių tarpusavio santykius, užtikrina sėkmingesnius socializacijos procesus. Neuromokslo tyrimai atskleidžia, kad empatiškumą lemia žmogaus smegenų veikla, apimanti ne tik pažinimo, suvokimo, bet ir emocijų funkcijas, o ilgalaikė įtampa, stresas pablogina gebėjimą būti empatiškam (Baron-Cohen, 2012). Vertėtų paminėti ir dar vieną svarbų aspektą: paauglystės amžiuje empatija tampa patvari – gebama ne tik užjausti, bet ir atjausti. Iš 25 pav. matyti, kad užbaigdami pasakojimą „Simono išgyvenimai“ beveik pusė (45,8 proc.) respondentų demonstravo aukšto lygio ir daugiau nei trečdalis (38,7 proc.) – vidutinio lygio pasirengimą veikti doroviškai., t. y. 84,5 proc. respondentų pasirengimas veikti doroviškai – aukšto ir vidutinio lygio.

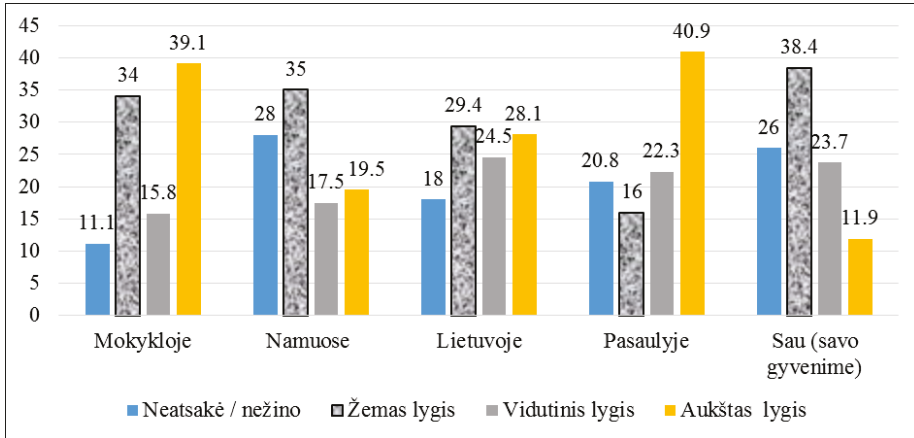
Atliekant abi užduotis statistiškai reikšmingai ($p = 0,000$) skyrėsi mergaičių ir berniukų atsakymai: abiem atvejais mergaitės demonstravo aukšto lygio pasirengimą veikti doroviškai: pirmuoju atveju (pasakojimas „Tortas“) iš visų demonstravusių aukštą lygį respondentų 39,6 proc. buvo mergaitės ($\chi^2 = 37,398$), antruoju (pasakojimas „Simono išgyvenimai“) – 29,7 proc. berniukai ($\chi^2 = 37,292$). Įdomu tai, kad respondentams pateiktų pasakojimų veikėjai skyrėsi pagal lytį: pasakojime „Tortas“ veikėjos buvo mergaitės, o pasakojime „Simono išgyvenimai“ – berniukai. Palyginus duomenis pagal kitus veiksnius, matyti, kad statistiškai reikšmingai skiriasi skirtingo pažangumo mokinių atsakymai (pasakojimo „Tortas“ užduoties: $\chi^2 = 27,059$, $p = 0,000$; pasakojimo „Simono išgyvenimai“ užduoties: $\chi^2 = 53,677$, $p = 0,000$), aktyviai, noriai dalyvaujančių ir nedalyvaujančių neformaliojo švietimo veiklose (atitinkamai

$\chi^2 = 70,481, p = 0,000$ ir $\chi^2 = 93,696, p = 0,000$) ar mokyklos renginiuose ($\chi^2 = 58,942, p = 0,000$ ir $\chi^2 = 81,466, p = 0,000$), pagal savijautą mokykloje ($\chi^2 = 46,242, p = 0,000$ ir $\chi^2 = 37,977, p = 0,000$) ir namuose ($\chi^2 = 20,452, p = 0,015$ ir $\chi^2 = 16,230, p = 0,052$). Taip pat statistiškai reikšmingai (atitinkamai $\chi^2 = 78,002, p = 0,000$ ir $\chi^2 = 74,544, p = 0,000$) skyrėsi mokinių atsakymai pagal jų mokyklos lokalizaciją: kaimo vietovių mokinių (net ir tų, kur nemokamai maitinamų mokinių procentas yra gana didelis (25–75 proc.)) pasirengimas veikti doroviškai buvo aukštesnio lygio nei didmiesčio mokyklų (26 pav.).



26 pav. Jaunesniųjų paauglių pasirengimo veikti doroviškai pagrįstumas pagal mokyklos lokalizaciją (proc.)

Gilinantis į respondentų atsakymus, ką jie norėtų nuveikti mokykloje, namuose, Lietuvoje, pasaulyje ir sau (savo gyvenime), tyrimo duomenys buvo taip pat kvantifikuoti ir suskirstomi į 3 lygius: pirmajam lygiui (žemas lygis) priskirti teiginiai, kuriuose pateikiamas atsakymas yra doroviniu požiūriu indiferentiškas, antrajam (vidutinis lygis) – dorovinė esmė nujaučiama, numanoma, apibūdinta iš dalies, trečiajam (aukštas lygis) – dorovinė esmė aiški, labai gerai išryškinta (27 pav.).



27 pav. Jaunesniųjų paauglių pasirengimo veikti doroviškai lygis skirtingose situacijose (proc.)

Apibendrinus tyrimo duomenis pastebėta, kad jaunesnieji paaugliai ne itin linkę galvoti apie savo artimiausią aplinką ir projektuoti savo ateitį – dažniau gali pasakyti apie tai, kokios dorovinės elgsenos norėtų pasaulyje, mokykloje ar Lietuvoje nei artimiausioje aplinkoje – namuose ar savo gyvenime. Sau gyvenime mokiniai dažniau linkėjo materialių dalykų. Išryškėjo, kad kas antro ar trečio respondento pasirengimas veikti doroviškai savo gyvenime yra žemo lygio ir tik kas dešimto – aukšto lygio. Tačiau analizuojant duomenis aptikta itin jautrių, dorovines nuostatas išryškinančių teiginių: „kad visada turėčiau ką mylėti ir kam padėkoti“; „norėčiau galėti pasitaisyti, kad daugiau nebeįžeisčiau kitų“; „tapti geresniu žmogumi“; „būti kantresne, valingesne, pakantesne“. Dažniausiai respondentai minėjo mokykloje norintys gražių, pagarbių, geranoriškų, teisingų santykių: „kad visi būtų lygūs – neskirstytų į blogesnius, geresnius“; „galėčiau bendraklasiui padėti mokytis“; „neleisti užgaulioti kitų“; „norėčiau galėti sutramdyti patyčias“; „paskleisčiau mokykloje nuoširdumą, draugiškumą, pagarbą vieni kitiems“; „vyrautų draugiškumas, sąžiningumas, tolerantiškumas, kultūringumas“; „Mano ir taip gyvenimas geras, man stebuklingos lazdelės nereikia, aš ją atiduočiau kitam, liūdinciam mokiniui“. Pasaulyje – santarvės, gėrio, dvasinės ir materialinės pilnatvės: „norėčiau panaikinti skurdą, badą, išgelbėti vaikų gyvybes“; „suteikti visiems laimės, net tiems, kurie neturi vilties“; „kad sergantys vaikai būtų sveiki ir pavalgę“; „kad žmonės nesipyktų, būtų tolerantiški, gamta būtų švari, ja rūpintųsi“; „nebūtų karų, vyrautų taika“; „daug gėrio ir meilės“. Respondentų atsakymuose buvo aptikta pavienių teiginių, grindžiančių respondentų gebėjimą atsigręžti į save, internalizuotas

autentiškumo ir atsakingumo vertybes: „patys žmonės turėtų keistis (taisytis), o ne viską už juos sutvarkyti stebuklingoji lazdelė“; „kad žmonės matytų ir mylėtų ne tik save: norėčiau, kad neišnyktų gyvūnai, kuriems dabar yra toks pavojus“. Apibendrinti kokybinių duomenų analizės duomenys pateikti 20 lentelėje (daugiau – žr. 7 priedą).

20 lentelė. Jaunesniųjų paauglių siekių skirtingose situacijose detalizavimas (dažnis vnt.)

Kategorija	SUBKATEGORIJA	DAŽNIS	
Jei būtų mokinio valia, jis pakeistų:	mokykloje	Būtų geresni, gražesni santykiai, nebūtų patyčių	367
		Daugiau dėmesio būtų skiriama dorovinių vertybių laikymuisi	41
		Vienas kitam dažniau padėtų	28
		Būtų estetiškesnė aplinka, apsirūpinta mokymo priemonėmis	16
	namuose	Vyrautų santarvė, geri santykiai, meilė, supratimas	144
		Savitarpio pagalba	32
		Visi būtų sveiki	19
		Kiekvienas stengtųsi save valdyti, tobulinti	4
	Lietuvoje	Vyrautų gėris, santarvė	225
		Vyrautų tiesa (teisingumas)	39
		Grožis	34
	pasaulyje	Vyrautų santarvė, tolerancija, gėris	336
		Būtų dvasinė ir materialinė pilnatvė	62
		Skiriamas reikiamas dėmesys gamtai, ekologijai	18
	savo gyvenime	Būtų geresnis	58
		Norėtų būti draugiškesnis, tolerantiškesnis	46
Valdytų pyktį, pavydą		14	
Būtų sąžiningesnis, atsakingesnis, valingesnis		8	

Iš aukštą lygį demonstruojančių V–VI klasių mokinių atsakymų matyti, kad tiek mokykloje, tiek namuose mokiniai, visų pirma, išskiria gražesnius, geresnius santykius, draugiškumą, dėmesį vienas kitam. Ugdomojo projekto metu taip pat išryškėjo, kad jaunesniesiems paaugliams labai svarbūs gražūs, pozityvūs santykiai su kitais žmonėmis, o netinkamai pasielgę jie labai išgyvena: „pagirta jaučiuosi puikiai, bet kai gaunu pastabą, aš jaučiuosi beviltiškai, <...> graužiu save dėl blogo darbo“. Tai atliepia A. Adlerio (2008) idėjas: žmogaus formavimasis vyksta per santykį su kitu žmogumi, todėl yra svarbu žinoti, kokius išgyvenimus jis patiria – ankstyvosiose patirtyse žmogus susiformuoja savo gyvenimo tikslus, gyvenimo prasmės sampratą.

Taigi tyrimas atskleidė, kad šiuolaikiniai paaugliai pasitiki savimi, laikosi taisyklių, analizuoja savo ir bendraamžių elgseną, laikosi duotų pažadų: yra pareigingi, atviri, siekia būti autentiški. Tačiau iš duomenų matyti, kad atsakingumas ir sąžiningumas paauglių elgsenoje nėra nuoseklus: jie tiesą sako ir teisingai elgiasi tik tuomet, kai

jaučiasi saugūs, jiems sekasi, jais pasitikima, dalyvauja patinkančiose, prasmingose veiklose. Tai darsyk patvirtina, kad kuriant pozityvų ir saugų mikroklimatą mokykloje ir namuose, mokiniai sėkmingai ugdomi dorovines nuostatas, mokosi pažinti ir pajauti savastį, išvelgti dorovinę prasmę savo elgesyje – būti autentiški, atsakingi ir orūs. Ypač svarbus dorovinių vertybių ugdymo(si) veiksnys – pedagogų nusiteikimas, požiūrių į mokinius pobūdis ir lygis. Tyrimo metu paaiškėjo, kad jaunesniųjų paauglių tėvai savo vaikų dorovinę elgseną vertina pozityviau nei patys jaunesnieji paaugliai. Klasių auklėtojai gana griežtai vertino mokinių savigarbą, gebėjimą išvelgti jausmų dorovinę prasmę, mokinių gebėjimą pripažinti kitų nuopelnus ar darbus.

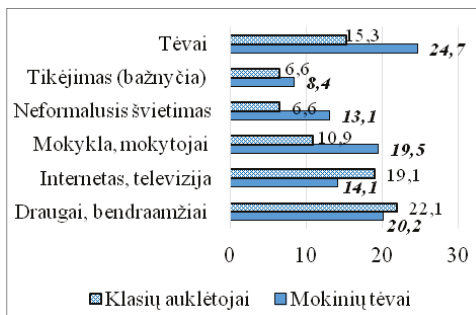
Asmuo dorovines nuostatas sėkmingiausiai ugdomi, kai savo valia atsigręžia į save. Tačiau iš tyrimo duomenų matyti, kad jaunesnieji paaugliai daug lengviau projektuoja virtualias (pasaulyje, Lietuvoje) nei realias situacijas (savo paties gyvenime). Todėl ugdomi dorovines nuostatas, mokykloje reikėtų dažniau skatinti mokinių analizuoti savo veiksmus (atsigręžti į save), kalbėtis apie jų veikiančią aplinką, patiriamus išgyvenimus, siekius – norėdamas keisti pasaulį, visų pirma, mokinys turi norėti ir mokėti keisti pats save. Verta pabrėžti ir tai, kad kaimo mokyklų mokiniai (nors ir sudėtingesnėmis socialinėmis-ekonominėmis sąlygomis) yra labiau apsisprendę veikti doroviškai nei miesto ar didmiesčių mokiniai.

3.3. DOROVINĘ ELGSENĄ SKATINANTYS FAKTORIAI: MOKINIŲ TĖVŲ IR KLASIŲ AUKLĖTOJŲ POŽIŪRIS

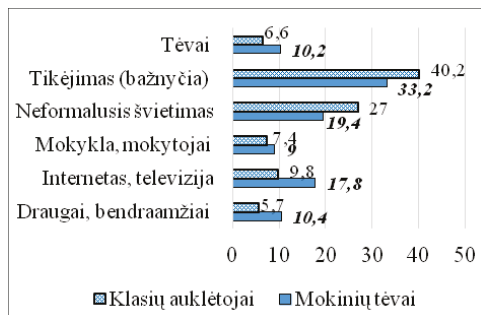
Mokinių tėvų (globėjų, rūpintojų) ir mokytojų bendradarbiavimas kognityvinio, emocinio, socialinio ugdymo klausimais turi didelę reikšmę vaikų ir paauglių doroviniam ugdymuisi (Malti et al., 2015). Tačiau vaiko ugdytojų (tėvų, pedagogų) požiūris į vaiko dorovinio ugdymo(si) procesą ne visuomet būna vienodas, o požiūriams išsiskiriant, dažnai susiduriama su problemomis (Narvaez et al., 2010; Schuitema et al., 2008). Kaip jau minėta, disertacinio tyrimo metu taip pat buvo pastebėta, kad mokinių tėvai ir V–VI klasių auklėtojai kai kuriuos jaunesniųjų paauglių dorovinės elgsenos aspektus vertina skirtingai. Todėl jaunesniųjų paauglių dorovinę elgseną skatinančius veiksmus, mokinių tėvų (globėjų, rūpintojų) ir klasių auklėtojų požiūriu, vertėtų aptarti atskirai.

Mokinių tėvų ir V–VI klasių auklėtojų požiūriai bene labiausiai sutampa išskiriant vaiko draugus kaip svarbiausią veiksnį jo elgsenai ir vaiko išklausymą, domėjimąsi jo problemomis kaip paveikiausią ugdymo(si) būdą. Bemaž po penktadalį mokinių tėvų ir klasių auklėtojų teigė, kad vaiko bendraamžiai yra vienas svarbiausių veiks-

nių jo elgsenai. Viena vertus, tokių ugdytojų požiūrį suponuoja paauglystės amžiaus specifika – paauglystės metu, pasak psichologų, bendraamžiai vaiko gyvenime yra labai svarbūs asmenys. Tačiau edukaciniu požiūriu yra labai svarbu, kad ugdytojai būtų ne mažiau dėmesingi paaugliui nei jo draugai – moksliniais tyrimais grindžiama, kad šeimos ir mokyklos rūpestingumas turi tiesioginės įtakos dorovinei vaiko elgsenai (Aramavičiūtė, 2004, 2005; Lukšienė, 2000; Martišauskienė, 2005. Kaip jau buvo minėta, tyrimo metu atskleista, kad nesėkmės, atstūmimo baimę jaunesnieji paaugliai gana dažnai išgyvena, o tai yra susiję ir su ugdytojų elgsena, jų reakcija vertinant paauglio veiksmus. Mokslininkai pastebi (Covey, 2007; Good, Brophy, 2014; Hattie, 2014; Lukšienė, 2000; Martišauskienė, 2004, 2008 ir kt.), kad geresni santykiai su ugdytojais vaikui leidžia jaustis saugiau, pasitikėti savimi – sėkmingiau ugdomasi ir vystomasi dvasiškai. Vaiko išklausymas, domėjimasis jo problemomis itin padeda kuriant geresnius santykius tarp suaugusiojo ir paauglio. Vertinant kitus aspektus, mokinių tėvų ir V–VI klasių auklėtojų požiūriai statistiškai reikšmingai išsiskyrė ($p < 0,05$) (28 ir 29 pav.).



28 pav. Didžiausią poveikį vaiko elgesiui turintys faktoriai (proc.)



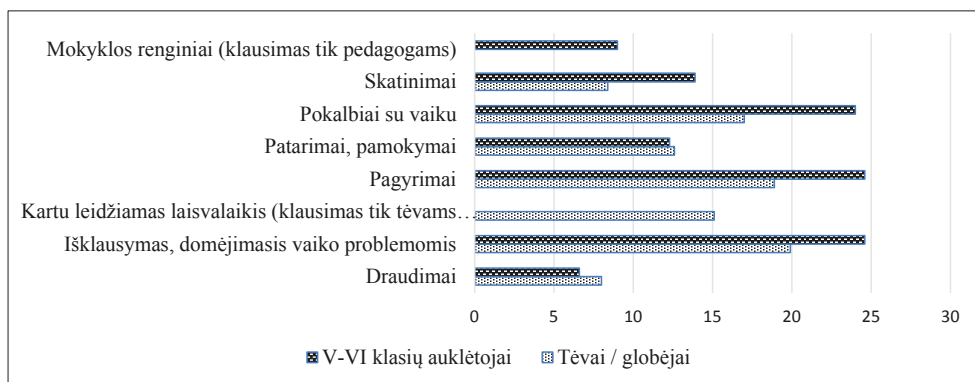
29 pav. Mažiausią poveikį vaiko elgesiui turintys faktoriai (proc.)

Atlikus analizę paaiškėjo, kad kas ketvirtas mokinio tėvas manė, jog svarbiausią įtaką vaiko elgesiui daro jie patys, kas dešimtas teigė, kad tėvų įtaka yra mažiausia. Pasak kas šešto ar septinto klasės auklėtojo, tėvai turi didžiausią poveikį mokinio elgesiui, o kas penkiolikto manymu, – mažiausią. Daugelio edukologų (Bitinas, 2004; Jovaiša, 2003; Maceina, 1991, 2002 ir kt.) publikacijose taip pat pastebima, kad tėvai turi didelę įtaką vaiko dorovinių nuostatų ugdymuisi: per tėvų meilę, gerumą, pagarbą, atsakomybę ir pasiaukojimą perduodamos dorovinės vertybės. Šeimoje vaikas patiria pirmuosius išgyvenimus, įgyja pirmąsias patirtis, kuriomis grindžiamas dorovinių nuostatų formavimasis mokykloje. Gana svarbų vaidmenį (po tėvų) dorovinių nuostatų ugdymuisi turi ir pedagogai. Bemaž penktadalio tyrime dalyvavusių mokinių

tėvų požiūriu, mokykla, mokytojai yra labai svarbūs asmenys formuojant dorovines nuostatas.

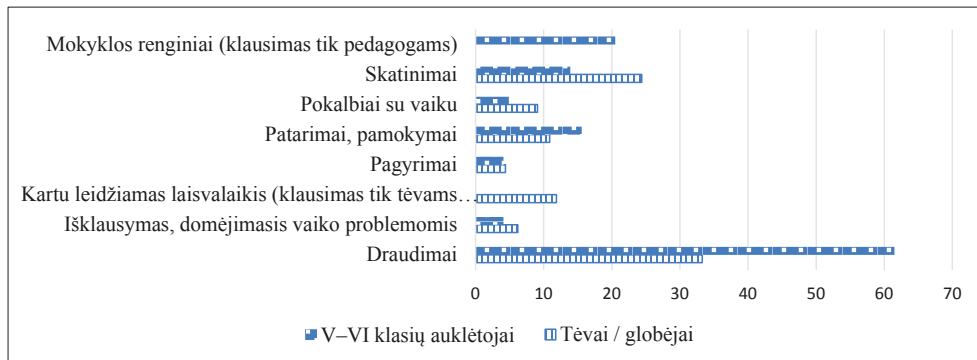
Palyginus respondentų išskirtus didžiausią ir mažiausią poveikį jaunesniųjų paauglių dorovinei elgsenai formuoti turinčius veiksnius matyti, kad tiek tėvai, tiek klasių auklėtojai reikšmingais laiko ugdytojus (šeimoje – tėvus, mokykloje – pedagogus), bet ir paauglių draugus, bendraamžius, internetą ir televiziją. Mažiausiai reikšmingu faktoriumi respondentai laiko tikėjimą (Bažnyčią). Verta pastebėti ir tai, kad V–VI klasių auklėtojai neformalųjį vaikų švietimą (tikslingai organizuotą ugdymą – būrelius ir kitas veiklas) gana dažnai (27 proc.) priskirdavo prie mažiausiai dorovinę elgseną skatinančių faktorių (tik kas penkioliktas teigė, kad neformalusis vaikų švietimas yra svarbiausias veiksnys). Tačiau, kaip jau buvo pastebėta analizuojant kitus disertacinio tyrimo metu gautus duomenis, mokyklos renginiuose, kultūrinėje veikloje, neformaliajame vaikų švietime dalyvaujančių mokinių dorovinių nuostatų lygmuo buvo statistiškai reikšmingai aukštesnis nei minėtose veiklose nedalyvaujančių. Mokslininkai (Aramavičiūtė, 2005; Bitinas, 2000, 2002, 2004; Covey, 2014; Gardner, 1993; Goleman, 2003; Martišauskienė, 2004 ir kt.) taip pat atkreipia dėmesį, kad kultūrinėje ir kitoje veikloje patiriami išgyvenimai daro įtaką asmenybės dorovinei raidai, o prasmingas ir įdomus mokymasis skatina kritinį mąstymą, kuris padeda teisingai atsirinkti vertybes (Schuitema et al., 2008).

Mokinių tėvų ir klasių auklėtojų taip pat buvo klausta, kokie ugdymo būdai, jų manymu, yra paveikiausi mokinių doroviniam ugdymuisi. Iš gautų atsakymų matyti, kad respondentų požiūriai kai kuriais klausimais itin išsiskiria (30 ir 31 pav.).



30 pav. Didžiausią poveikį mokinių dorovinėms nuostatomis turintys ugdymo būdai (proc.)

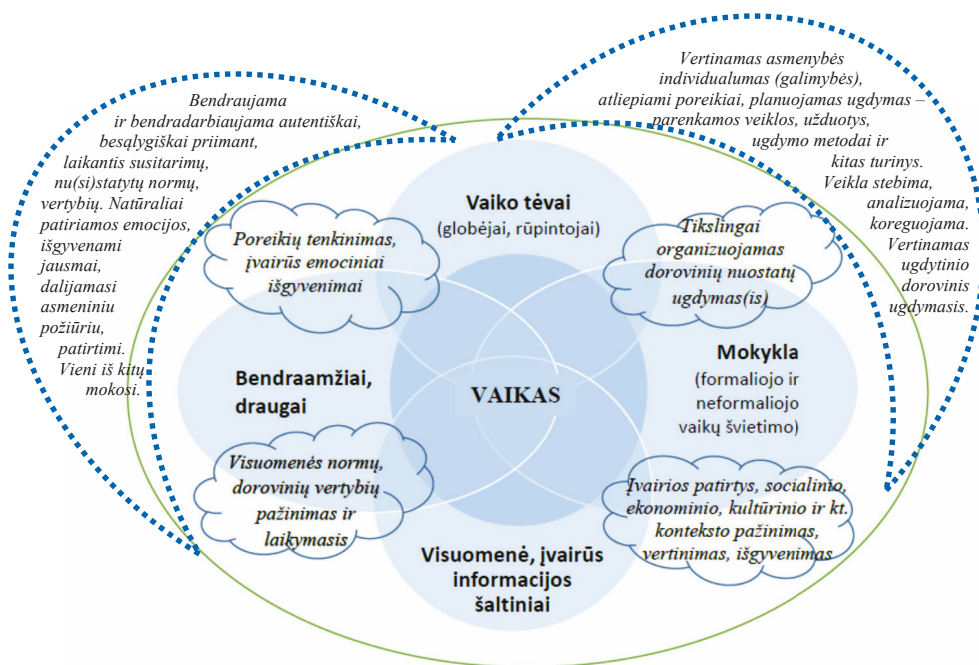
Tiek mokinių tėvai, tiek klasių auklėtojai bemaž vienodai mano, kad patarimai, pamokymai ir draudimai nėra geriausias ugdymo būdas. Ketvirtadalis klasių auklėtojų ir penktadalis mokinių tėvų mano, kad yra svarbu su vaiku kalbėtis, domėtis jo problemomis, vaiką išklausti ir pagirti. Labiausiai tėvų ir pedagogų požiūriai išsiskiria (žr. 30 ir 31 pav.) jaunesniųjų paauglių skatinimo klausimu (atskiri įvairaus skatinimo būdai tyrimo metu nebuvo išskirti).



31 pav. Mažiausią poveikį mokinių dorovinėms nuostatoms turintys ugdymo būdai (proc.)

Pasak psichologų (Gippenreiter, 2013), vaikui bet kurioje aplinkoje, bet kuriuo metu labai reikalingi besąlygiško priėmimo ženklai – jie jį „maitina emociškai“; jei vaikas negauna tokių ženklų, jis patiria emocinių ir elgesio problemų. Tyrime dalyvavusių tėvų ir klasių auklėtojų nuomonė sutampa su mokslininkų išvalgomis: moraliniai įsitikinimai ir doras elgesys ugdomas ne vien žodžiais, pavyzdžiu, bet ir supančios aplinkos atmosfera, humaniškais santykiais, pagarba, atsakingumu ir meile (Gippenreiter, 2013). Kitaip tariant, paveikiausiai vaiką ugdo tinkamai parenkamų ir naudojamų veiksmų visuma, kurie atsispindi įvairiems subjektams ir institucijoms kuriant atitinkamą mikroklimatą ir terpę doroviniam ugdymuisi (32 pav.).

Asmenį ugdytis skatina įvairūs faktoriai, skirtingose aplinkose atrandamos ir išgyvenamos patirtys. Patirtys gali būti ir atsitiktinės, tikslingai neprojektuotos, patirtos realioje aplinkoje, gyvenime. Tačiau vienas svarbiausių veiksmų jaunesniųjų paauglių dorovinių nuostatų ugdymuisi – tikslingai ir kryptingai organizuotas ugdymas(is): per mokykloje, šeimoje ir kitose erdvėse patiriamus pozityvius išgyvenimus, gražius mokinių (bendraamžių, draugų) tarpusavio, mokinių ir jų tėvų, pedagogų ir visų žmonių santykius, pagarbų ir atvirą bendravimą, bendradarbiavimą.



32 pav. Veiksniai, darantys įtaką dorovinių nuostatų ugdymuisi (schema parengta autorės)

Pastebima, kad auklėjant vaikus turi būti naudojami ir draudimai, tačiau jų negali būti per daug ir jie turi būti lankstūs: „draudimas turi būti labiau draugiškai aiškinamasis nei įsakomasis“ (Gippenreiter, 2013, p. 169). Be to, jie turi būti suderinti tarp suaugusiųjų. Pasak B. Bitino (2004), paauglys gali nepasiduoti bauginimui, o „didžiausią reikšmę turi auklėtinio asmeninis dalyvavimas socialiai svarbiuose įvykiuose, tinkami jo sprendimai apie savo elgesį. <...> jaunesniojo paauglio amžiuje į pirmą vietą iškyla malonumas dėl tinkamo elgesio ir nemalonūs išgyvenimai netinkamai pasielgus“ (p. 88). Taigi galima teigti, kad jaunesnieji paaugliai yra atviri, suvokia gero elgesio reikšmę ir siekia tokie būti, todėl dorovinių nuostatų ugdymo(si) procese yra svarbu palaikyti šią jų savybę ir užtikrinti, kad ugdant bus nekvestionuojamas (nepažeidžiamas) jų orumas, užtikrinamas teisingumas.

Apibendrinant tyrimo duomenis, verta pastebėti, kad mokinių tėvai ir V–VI klasių auklėtojai bemaž vienodai vertina ir tikslingą, ir atsitiktinę sąveiką, kuri turi įtakos dorovinių nuostatų ugdymuisi. Tėvai ir klasių auklėtojai vaiko draugų, bendraamžių įtaką ir vaiko išklaušymą, domėjimąsi jo problemomis laiko paveikiausiais ugdymo būdais. Tiek mokinių tėvai, tiek klasių auklėtojai mažiausiai veiksmingu šiuolaikinių

paauglių dorovinių nuostatų ugdymesi laiko tikėjimą (Bažnyčią). Verta atkreipti dėmesį ir į tai, kad klasių auklėtojai mažai svarbiu laiko neformalųjį vaikų švietimą. Tokia pedagogų pozicija oponuoja edukologų išvalgomis ir šio darbo autorės gautiems tyrimo rezultatams. Apžvelgus mokinių tėvų ir klasių auklėtojų išskirtus svarbius dorovinių nuostatų ugdymo(si) veiksnius matyti, kad respondentų išskirti veiksniai – dėmesys vaiko problemoms, pagyrimai ir pokalbiai su vaiku – atliepia mokslininkų išvalgas ir yra išties svarbūs formuojant dorovines nuostatas. Rūpinantis jaunesniųjų paauglių doroviniu brandumu, reikėtų skirti dėmesį keturioms svarbiausioms kompetencijoms – savivokai, savęs valdymui, kitų suvokimui ir tarpusavio santykių valdymui.

4 skyrius. V–VI KLASIŲ MOKINIŲ DOROVINIŲ NUOSTATŲ UGDYMO(SI) STRATEGIJOS

4.1. PROJEKTAS KAIP TERPĖ DOROVINĖMS NUOSTATOMS UGDYTI

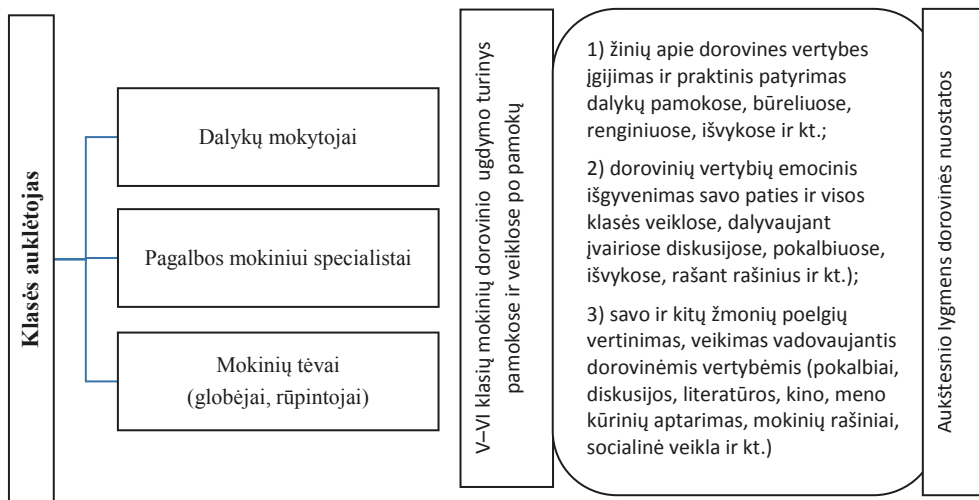
Projektas apibūdinamas kaip ugdymo(si) metodas, padedantis pritaikyti turimas žinias ir įgūdžius, sudarantis sąlygas patirti įvairias emocijas ir ugdytis kompetentingumą (Petty, 2006). Be dalykinių žinių, mokiniai mokosi suvokti save ir kitus, save valdyti, bendrauti ir bendradarbiauti. Ugdomojo projekto metu, modeliuojant įvairias veiklas, siekta mokymą keisti aktyvesniu mokymusi – mokiniai skatinami dažniau analizuoti savo darbą ir elgseną.

Apžvelgiant dorovinių nuostatų ugdymo(si) teorines prielaidas buvo atkreiptas dėmesys į tai, kad asmuo, pažindamas save ir kitą žmogų, prasmingai išgyvendamas, apmąstydamas savo patirtį, formuojasi gyvenimo prasmės sampratą, mokosi siekti dvasinės būties idealo. Mokslininkų pastebėjimu, svarbios ir išorinės (socialinės, kultūrinės, pedagoginės ir kt. aplinkos), ir vidinės ugdomosios veiklos sąlygos – aktyvi, kryptinga, atsakinga ir savarankiška, savanoriška ugdytinio veikla (Bitinas, 2004, 2006). Todėl konstruojant ugdomąjį projektą buvo numatyta, kad jame dalyvaus mokiniai (po vieną klasę – A mokykloje VI klasių 26 mokiniai, B mokykloje – V klasių 30 mokinių) tų mokyklų, kurių diagnostinio tyrimo rezultatai pasižymėjo ambivalentiškumu, t. y. pasirinkta A mokykla, kurios mokinių dorovinių nuostatų kognityvinis, emocinis-vertinamasis ir konatyvinis lygmenys buvo gana aukšti, ir B mokykla, kur minėti lygmenys dažniausiai buvo vidutiniški ir žemi.

Paaugliai pirmiausia stebi, vertina, suvokia ir savaip interpretuoja *aplinkos stimulus*, pagal kuriuos vėliau *kuria savojo elgesio modelius*, vertina elgesį, stebi pasekmes (Dodgė et al., 1986). Todėl aptariamo ugdomojo projekto metu daugiausia dėmesio skirta trimis aspektams: pedagogo *lūkesčiams*, ugdomojo proceso metu kuriamiems mokytojo ir mokinių *santykiams*, per kuriuos atskleidžiamas dorovinių nuostatų turinys, patiriami išgyvenimai ir modeliuojama mokinio veikla, ir *mokyklos pedagogų bendradarbiavimui* kaip svarbiai mokinio dorovinių nuostatų raiškos sąlygai.

Diagnostinio tyrimo rezultatai atskleidė, kad jaunesniųjų paauglių, aktyviau dalyvaujančių neformaliojo vaikų švietimo būreliuose, veiklose po pamokų, mokyklos kultūrinuose, edukaciniuose renginiuose, dorovinės nuostatos yra aukštesnio lygio – jie gebėjo geriau analizuoti ir vertinti savo poelgius (doroviniu požiūriu). Todėl projektuojant A ir B mokyklų V–VI klasių mokinių auklėjamąsias veiklas buvo planuojamas darbo būdų daugialypumas, komunikacijos ir bendradarbiavimo tarp

mokytojų ir mokinių, mokytojų tarpusavio, klasės auklėtojo, auklėtinių ir mokinių tėvų aktyvinimas. Diagnostinio tyrimo metu pasitvirtino edukologų pastebėjimas, kad mokinių dorovinėms nuostatomis įtaką daro jų laisvas apsisprendimas veikti. Todėl į ugdomojo projekto (klasės veiklų po pamokų) planavimą buvo įtraukiami ir mokiniai (planavimo procesui vadovavo jų klasių auklėtojai). Iš diagnostinio tyrimo paaiškėjus, kad mokinių tėvų ir klasių auklėtojų požiūris į mokinio dorovinį ugdymąsi ir elgseną skiriasi, ugdomojo projekto metu daugiau dėmesio skirta pedagogo lūkesčiams (Good, Brophy, 2014) aptarti. Apibendrinta ugdomojo projekto vykdymo schema pateikiama 33 pav.



33 pav. Ugdomojo projekto vykdymo schema

Atsižvelgiant į mokslininkų įžvalgas ir diagnostinio tyrimo rezultatus daryta prielaida, kad yra labai svarbu tinkamai konstruoti ugdomąjį procesą ir jį valdyti – padėti mokiniui ugdytis dorovines nuostatas sudarant sąlygas jam laisvai rinktis būdus veikti, apsispręsti analizuojant dorovines dilemas, numatyti savo veiksmų pasekmes, analizuoti įvykusius poelgius ir jų poveikį sau pačiam, kitam žmogui, aplinkai. Abiejose mokyklose planuotas vienodas (ar labai panašus, derinant su jau suplanuota klasės auklėtojo veikla) ugdymo turinys. Tačiau dalyvauti ugdomajame projekte pakviesti (sutikę dalyvauti) klasės auklėtojai – itin skirtingos asmenybės. Tai daryta tikslingai, nes, kaip jau minėta teorinėje darbo dalyje, pedagogo asmenybės įtaka ugdant dorovines nuostatas yra gana reikšminga. Darbo autorė ugdomojo projekto vykdymo metu buvo stebėtoja, idėjų ir veiklos skatintoja (kontaktai su klasių auklėtojais palai-

kyti nuolat el. laiškais, telefonu, susitikus mokykloje), grįžtamojo ryšio palaikytoja. Tokia pozicija pasirinkta dėl dorovinių nuostatų ugdymo(si) fenomeno sudėtingumo ir savitumo. Svarbu atkreipti dėmesį, kad šio disertacinio darbo *dorovinių nuostatų ugdymo(si) fenomenas lemia ir tai, kad ugdomojo projekto tyrimas nėra baigtinis* (Žydzžiūnaitė, 2015). Visos tokiaime tyrime naudojamos sistemos yra atrankinės, jomis remiantis registruojamas tik tam tikras elgesys – ugdymo(si) procesas yra itin sudėtingas ir įvairus, naudojant tyrimų duomenis, kad ir kokia aiški būtų teorija, kad ir kokios patikimos būtų išvados, jos negali būti traktuojamos kaip absoliučios; išvadų naudingumas priklauso ne tik nuo tyrėjo užsibrėžto tikslo, stebėjimo sistemos, bet ir konkretaus ugdytojo bei mokyklos situacijos (Good, Brophy, 2014).

Projektas yra viena iš ugdymo(si) proceso, kur besimokantieji plėtoja savo visas galias, organizavimo ir stebėsenos priemonių (Knoll, 1997), kuri grindžiama visybiška žmogaus samprata: ugdymas apima ne tik jo intelektą, bet ir jausmus, vertybių pagrindu formuojamas nuostatas, santykius su kitais žmonėmis ir savimi (Birgelytė, 2008). Pasak B. Bitino (2004), vertybinių nuostatų kaitos diagnostika geriausiu atveju atskleidžia tik tam tikro ugdomosios veiklos etapo rezultatą – „ugdymo procese ką nors pakeisti bent artimiausiu metu nėra paprasta“ (p. 239). Todėl analizuojant ugdomojo projekto metu sukauptą medžiagą (kai kurie pavyzdžiai pateikiami 8–10 prieduose), nebuvo tiesiogiai lyginti diagnostinio tyrimo ir projekto metu surinkti duomenys – dorovinių nuostatų internalizacija yra ilgalaikis procesas ir šių duomenų lyginimas bei interpretavimas nebūtų tikslus ir teisingas. Tačiau vertinant projekto veiklas ir poveikį mokinių dorovinių nuostatų ugdymuisi, dešimtyje užsiėmimų su pedagogais buvo planuojamas mokinių dorovinių nuostatų ugdymo(si) vertinimas (pagal Starr, 2009). Baigiantis numatytam ugdomojo projekto laikui, su klasių auklėtojais aptarta, kas, kaip ir kodėl, jų manymu, kito per projekto laikotarpį.

Šioje darbo dalyje, aptariant ugdomojo projekto rezultatus, pateikiamos apibendrintos išvalgos, pastebėjimai ir projekto vertinimo metu prieitos išvados, išskiriant tris ugdymo(si) strategijas – sinergijos (integralumo) užtikrinimą, dorovinio ugdymo(si) lūkesčių žadinimą ir dorovinių vertybių internalizacijos skatinimą.

4.2. DOROVINIŲ NUOSTATŲ UGDYMO(SI) MOKYKLOJE SINERGIJOS UŽTIKRINIMAS

Kaip pastebi švietimo tyrinėtojas J. Hattie (2014), „nėra jokios stebuklingos formulės, programos ar greito būdo, padėsiančio metodiškai pasiekti apčiuopiamą ir akivaizdų poveikį mokinių mokymosi rezultatams“ (p. 179). Toks požiūris ypač

svarbus, kai kalbama apie dorovinių nuostatų ugdymąsi, kuris yra ilgalaikis, visa-
apimantis procesas ir bet kuriuo pedagoginės veiklos momentu ugdytojui galintis
atrodyti per mažai paveikus. Tokiu atveju svarbu visiems pedagogams susitelkti,
veikti išvien, stebėti, sistemingai aiškintis, kas kelia mokinių ugdymo(si) problemas,
kokius sunkumus pirmiausia reikėtų šalinti. Harvardo universiteto edukologas ir
psichologas R. Weissbourdas (2003) pabrėžia, kad pedagogai veikia mokinių dorovinį
ugdymąsi ne tik per apgalvotus ugdymo(si) modelius, bet ir per kasdien kuriamus
tarpusavio santykius: mokiniai, paklausti, kokias stipriąsias ir silpnąsias puses mato
mokykloje, dažniausiai įvardija atskirų mokytojų stiprybes ir silpnybes. Suaugusieji
ne tik asmeniškai perduoda dorovines vertybes ir įsitikinimus, bet juos nuolat plėtoja
per santykius, atskleisdami, kas yra teisinga ir sąžininga. Tačiau, ką reikia daryti
vaikui, kai suaugusiųjų (o ir bendraamžių) skelbiamos „tiesos“ skiriasi – juk neretai
skirtingi patyrimai lydi namuose ir mokykloje?

Mokykla negali išspręsti visų problemų, tačiau pedagogai gali padėti vienas kitam
ieškoti išeities ir atsakymų, kaip mokinį ugdyti geriau (Weissbourd, 2003). Kitaip
tariant, mokslininkai siūlo pedagogams dažniau bendradarbiauti ir kurti kolegialų
grįžtamąjį ryšį. Kaip pastebi didaktikos ir švietimo lyderystės specialistas G. Kelch-
termansas (2006), šios sąvokos (bendradarbiavimas ir kolegialus ryšys) yra artimos,
tačiau netapačios. Bendradarbiavimas apibrėžiamas kaip bendras darbas, elgesys,
faktiniai veiksmai ko nors imantis, o kolegialumas grindžiamas gražiais santykiais,
savitarpio pasitikėjimu ir mokymusi vieniems iš kitų; kolegialumas – reikšminga
sąveika, ne vien elgesys; tačiau ir bendradarbiavimo veiksmai, ir kolegialūs santykiai
mokykloje yra svarbūs (Kelchtermans, 2006). J. Hattie (2014) atkreipia dėmesį dar į
vieną aspektą: „svarbus dalykas, kurį turi perprasti mokytojas, yra kiekvieno mokinio
mąstymo būdas. Turiu omenyje ne knaisiojimąsi po įvairius mokymosi stilius <...> bet
sieki suprasti mokinių mąstymo būdus, kad mokytojas galėtų jiems padėti tobulinti
mąstymą“ (p. 42). Taigi kolegialus ryšys – vienas iš būdų pedagogams geriau pažinti
mokinius ir bendrai siekti aukštesnio jų dorovinių nuostatų lygmens.

Kiti autoriai (Swaffield, MacBeath, 2009) pabrėžia, kad užtikrinant ugdymo(si)
sinergiją ypač svarbus mokyklos vadovų vaidmuo – mokyklos direktoriaus, jo pava-
duotojų gebėjimas vienyti visą mokyklos bendruomenę siekti bendrų tikslų ir skatinti
kiekvieno atsakomybę už savo veiklą. Pasak P. Senge'o ir kitų (2008), dėmesys visiems
bendruomenės nariams svarbus ir tuo, kad esmines, prasmingas idėjas kuria žmonės.
Jie jas ir įgyvendina – suasmeninti dalykai yra priimtinesni, lengviau įgyvendinami,
jaučiamas didesnis pasitenkinimas. Visų bendruomenės narių įtraukimas į veiklas,
nuosekliai derinant jas su svarbiausiomis žmogiškosiomis vertybėmis, užtikrina
tvarumą: teisingumas skatina padėti silpniesiems, nuoseklumas – susitelkti ties

svarbiausiais dalykais, autentiškas kūrybingumas – saugoti tai, kas bendrai kurta, ties kuo susitelkta, veikta (Fullan, 2005).

Ugdomojo projekto aptarimo metu, planuojant ir aptariant veiklas, buvo skatinamas (inicijuojamas) visų pedagogų bendradarbiavimas, kalbėtasi ir tartasi, kad įvairių bendros veiklos aspektų aptarimas, refleksija ir vertinimas turėtų vykti periodiškai. Tačiau iš pokalbių su pedagogais buvo akivaizdu, kad jų bendradarbiavimas ugdant mokinį kaip asmenybę yra tobulintinas mokyklos veiklos aspektas: nors susitikimų metu susitardavo bendrai siekti užsibrėžtų tikslų, tačiau realiai veiklas vykdavo ir jų sėkmę aptardavo atskirai ir pavieniui (dažniausiai – tai klasės auklėtojas, psichologas ir dalykų mokytojai, turintys toje klasėje daugiau pamokų per savaitę). Tam įtakos turėjo įvairūs veiksniai – atskirų pedagogų nuostatos, požiūris į visuminį vaiko ugdymą, asmeninis pedagogo išsipareigojimas kolegai, darbo krūvis mokykloje (-ose) (daugiau kontaktinių valandų turintys, ne vienoje mokykloje dirbantys, buvo linkę rečiau bendrauti).

Abiejų ugdymo(si) projekte dalyvavusių mokyklų pedagogai, aptardami projekto eigą (sutelktos grupės interviu metu), atvirai, savikritiškai pripažino, kad suplanuotos dorovinio ugdymo(si) veiklos vyko, tačiau didžiausią atsakomybę prisiimdavo klasių auklėtojai. Dalykų mokytojai į bendras veiklas įsijungdavo *epizodiškai*, savo dalyko pamokose daugiausia dėmesio skyrė kognityviniam ugdymuisi arba, kitaip tariant, mokslo žinių įgijimui („*per pamokas tai akcentuojame, bet ne taip dažnai kaip norėtūsi*“; „*Temose integracija yra, bet vėlgi – greičiausiai, per mažai akcentuojama*“). Akivaizdu, kad bendruose darbo autorės ir mokyklose dirbančių pedagogų susitikimuose priimto susitarimo integruoti ir suaktyvinti dorovinį ugdymąsi per visų dalykų pamokas laikytasi iš dalies. Tik kalbų (lietuvių, anglų) ir dorovinio ugdymo dalykų mokytojai (o A mokykloje dar ir socialinių, gamtos mokslų mokytojai) vesdami pamokas dažniau su mokiniais kalbėdavosi apie dorovines vertybes, jų reikšmę kiekvieno žmogaus gyvenime (pavyzdžiui, analizuodami tekstus, atsakydami į klausimus remdamiesi duoto teksto ištrauka, diskutuodami apie tarpusavio santykius ir pan.). Galima daryti prielaidą, kad dorovinis ugdymas(is) mokykloje neretai suprantamas kaip vienpusis – turinys (kuris turėtų panaudojamas visų dalykų pamokose, nes jose galima aptarti įvairias gyvenimiškas situacijas) ir dorovinio ugdymo(si) procesas (kuris tiesiogiai veikia kiekvieną mokinį) atsiejamas.

Aptardami ugdomojo projekto eigą ir rezultatus, pedagogai išryškino tai, kad jiems reikia įvairios pagalbos, paskatinimo ir palaikymo: „*mokytojams labai reikia patarimų ir pagalbos, galbūt ir nuolat primenant, kas ir taip aišku, bet užsimiršta*“; „*reikia ir idėjų*“. Tačiau, kai kalba eidavo apie mokinių dorovinį ugdymą, mokinio skatinimo, pagyrimo nauda buvo vertinama ne vien tik teigiamai: „*pastebimas šalutinis poveikis –*

už savaimę suprantamus dalykus mokiniai nuolat nori gauti pagyrimą“. Iš pastarųjų pedagogų pastebėjimų galima daryti prielaidą, kad ugdymo(si) procese gali pasitaikyti metodikos klaidų, kurios turi įtakos ir mokinių dorovinių nuostatų formavimuisi.

Pasak ugdomajame projekte dalyvavusiųjų, yra dar viena „silpnoji vieta“ pedagoginėje veikloje – jų pačių refleksija, veiklos vertinimas ir įsivertinimas. Pamokose vertinant mokinį yra teikiama apibendrinta grįžtamoji informacija apie mokymąsi visai klasei; kiekvienam mokiniui – nedažnai. Tačiau tarpusavyje pedagogai dalijasi informacija, patirtimi, aptaria naudojamą ugdymo(si) strategijas dažniausiai tik tuomet, kai kyla problemų ir mokinio ugdymo(si) klausimus reikia spręsti nedelsiant. Refleksija, veiklos vertinimas ir įsivertinimas, projektuojant sėkmingesnę mokinių dorovinių nuostatų ugdymąsi, yra reta.

Kita vertus, klasės auklėtojų ir mokinio tėvų bendradarbiavimas ir kolegialus grįžtamasis ryšys taip pat nepakankamas. Kaip ir pedagogų tarpusavio bendravime, taip ir mokyklos santykiuose su tėvais vyrauja situatyvumas – į tėvus, pasak pedagogų, dažniausiai kreipiamasi tuomet, kai iškyla problemų arba norima pranešti bendrą informaciją, pakviesti tėvus dalyvauti renginiuose, atliekant tyrimą (prašoma užpildyti anketą). Bendros mokytojų, klasės auklėtojo diskusijos su mokinių tėvais, susirinkimai dalyvaujant klasės auklėtojui, mokiniui ir jo tėvams yra reti ir, kaip jau minėta, vyksta tuomet, kai norima aptarti problemas.

Taigi, remiantis pedagogų nuomone, galima teigti, kad bendradarbiavimas yra tobulintinas, būtina užtikrinti veiklų sinergiją (integralumą), kuri dabartinėse mokyklose yra gana silpna. Mokomųjų dalykų pamokose daugiausia dėmesio skiriama mokslo žinių perteikimui, jos nedažnai siejamos su dorovinėmis vertybėmis. Santykiai su mokinių tėvais yra situatyvūs, susitikimų metu dažniausiai aptariamos problemos, beveik neskiriama dėmesio mokinio dorovinių nuostatų ugdymo(si) strategijai. Akivaizdu, kad bendrojo ugdymo mokykloje yra neišnaudotų strateginių galimybių mokinių dorovinių nuostatų ugdymuisi.

4.3. MOKYTOJŲ DOROVINIO UGDYMO(SI) LŪKESČIŲ ŽADINIMAS

Jau buvo minėta, kad mokinio tėvai – vieni svarbiausių subjektų, formuojant vaiko dorovines nuostatas. Tačiau mokyklos kultūra ir mokytojo asmenybė taip pat labai reikšmingi veiksniai mokinių dorovinėms nuostatoms ugdytis: dorovinių vertybių išryškėjimas, kryptingas vaiko požiūrių ir polinkių stimuliavimas, toleruojant nuomonių įvairovę ir asmens autentiškumą, yra svarbūs faktoriai dorovinių nuostatų ugdymuisi (Schuitema et al., 2008). Paveikaus ugdymo(si) organizavimo pradžių

pradžią – mokinio pažinimas ir atsižvelgiant į tai formuojami lūkesčiai (Lopez, Lopez, 1998). Mokytojų lūkesčiai turi tiesioginį priežastinį poveikį kiekvienam mokiniui – susikurti lūkesčiai paskatina mokytoją su mokiniais elgtis kitaip, juos tikslingai motyvuoti ir tai padeda vaikams pasiekti kur kas daugiau (Good, Brophy, 2014).

Pedagogo *lūkesčiai* doroviniam mokinio ugdymui(si) gali būti perteikiami daugeliu būdų, tačiau jie visuomet daro įtaką mokinio nuostatoms: jei ugdytojo „pirmieji įspūdžiai virsta klaidingais lūkesčiais, o paskui, remiantis tais lūkesčiais, su mokiniais elgiamasi nevienodai, kyla problemų“ (Arends, 2008, p. 159), be to, mokiniai, kurie blogai elgiasi, dažniausiai yra tie, iš kurių mokytojai nieko daug nesitiki (ten pat). Ir atvirkščiai, kai mokytojas nuolat pabrėžia tikėjimą mokinio galimybėmis, gebėjimais, mokinys visuomet pasiekia daugiau ir geresnių rezultatų. Mokslininkai atskleidžia stiprų ryšį tarp mokytojo lūkesčių ir mokinio asmenybės augimo (savivokos, vidinės motyvacijos, savikontrolės lygmens), pozityvios veiklos bei pasiekimų (Cotton, 1989; Lane et al., 2006; Revell, Arthur, 2007; Stipek, 2002; Talbot, 2012; Trouilloud et al., 2002; Kondratjeva, 1980 ir kt.). Teigiamą pedagogo nuostatą yra didelė paspartis (Cowley, 2007).

R. I. Arendsas (2008) pabrėžia, kad svarbu yra ne tik pedagogo mokiniui atskleidžiami lūkesčiai, bet ir *lūkesčių tvėrmės efektas*, pasireiškiantis pedagogo veiklos (elgsenos) su mokiniu nuoseklumu ir atidumu. Kitaip tariant, pedagogas, pažindamas mokinio gebėjimus, jo asmenines charakterio ypatybes, net ir pasikeitus aplinkybėms, turėtų demonstruoti vienodai aukštus lūkesčius. Dar vienas svarbus aspektas ugdymo(si) procese – *vengti neigiamų ir išryškinti teigiamus lūkesčius*. Pasak S. Cowley (2007), pedagogas, užuot pykęs, turėtų stengtis pajusti gailestį – „gali būti, kad nuolat konfrontuojantis vaikas tokio elgesio išmoko iš netinkamo pavyzdžio“ (p. 45), be to, kai kurie vaikai linkę tikrinti nustatytas elgesio ribas – tai yra natūrali jų brendimo proceso dalis, kai sužinoma, kas leidžiama ir ko negalima daryti mokykloje ir visuomenėje. Taigi ypač svarbu, kad pedagogas valdytų savo emocijas ir demonstruotų kuo pozityvesnius lūkesčius mokiniams, atvykstantiems iš sudėtingų ir sunkių socialinių-ekonominių sąlygų (Lane et al., 2006). Teigiami lūkesčiai pozityviai veikia pedagogo santykius su mokiniais, skatina mokinį geriau mokytis, būti doram. Pozityvius santykius kurti padeda nuosekliai taikomi strateginiai pedagoginės veiklos žingsniai (21 lentelė).

21 lentelė. Pozityvių santykių kūrimas ugdymo(si) procese

Strateginiai etapai	Pedagogo elgsena
Esminė pedagogo nuostata	Visi mokiniai gali mokytis, išmokti, siekia būti gerais žmonėmis
Duomenų kaupimas, vertinimas ir analizavimas	Ugdymas atsakingai naudojasi kitų mokytojų, mokinio tėvų teikiama informacija, savo stebėjimo duomenimis
Pozityvus vertinimas, pagyrimas	Randa už ką pagirti kiekvieną mokinį, objektyviai vertina kiekvieno veiklą ir elgesį, neskubėdamas teikia grįžtamąjį ryšį kiekvienam, informatyviai atsako į mokinių klausimus
Teisingas paskatinimas	Teisingai ir nuosekliai skiria privilegijas, apdovanojimus, paskatina
Mokinių požiūrio analizė	Domisi, kaip mokinys mato ugdymosi procesą; klausia mokinių, ar su jais elgiamasi teisingai, suprantami jų patiriami sunkumai ir problemos
Pasitikėjimo rodymas	Visiems mokiniams rodomas vienodas dėmesys ir pasitikėjimas jų sugebėjimais, tikėjimas geriausiais jų rezultatais

Parengta pagal Arends, 2008, p. 158–178.

D. Stipek (2002) išskiria keturis svarbiausius etapus, turinčius įtakos pozityvaus mikroklimato, gerų santykių kūrimui ir sėkmingam ugdymuisi: *emocinio klimato kūrimas* (šypsena ir linkėjimas gero); *aiškūs reikalavimai ir pakankamas laikas užduočių atlikimui, bendravimui ir bendradarbiavimui* (sudaromos sąlygos kiekvienam patirti sėkmę bet kokiaje veikloje); *stebėjimas, palaikymas, skatinimas* (pastebimi sunkumai, įvairiais būdais motyvuojant sudaromos sąlygos juos įveikti pačiam); *teisingas vertinimas* (aiškus, teisingas ir argumentuotas grįžtamasis ryšys, pagyrimai ir patarimai, ką reikėtų tobulinti, pastiprinti). Kitaip tariant, ugdytojams tenka nuolat kurti tinkamas sąlygas, kad turimos užuomazgos galėtų funkcionuoti – žmogaus psichinės ir dvasinės galios neturi savaiminės sklaidos, jas reikia stimuliuoti (Martišauskienė, 2008). Pasak E. Martišauskienės (2008), galima išskirti keturis svarbiausius stimulus: vaiko patiriama kitų žmonių meilė, laisvė pačiam pajaušti tiesą, turėti galimybę ugdytis dorovinėmis vertybėmis grindžiamoje aplinkoje ir galėti mokytis atvirai reikšti savo valią, autentiškai reaguoti. Labai svarbi ir paties pedagogo motyvacija, nusiteikimas veiklai ir komunikacijai su ugdytiniais – tai atsispindi realioje mokytojo veikloje, mokytojo ir mokinių santykiuose (Marzano, 2005). Tam įtakos turi mokyklos atmosfera, mikroklimatas, pedagogo požiūris į darbą, ugdymo(si) samprata (tiriamuoju atveju – dorovinių nuostatų ugdymo(si) samprata).

Organizuojant ugdomąjį projektą, buvo remtasi minėtomis mokslininkų išvalgomis. Tačiau pirmiausia su pedagogais buvo aptarta *dorovinių nuostatų ugdymo(si) samprata*. Ją aptariant, diskutuojant apie svarbiausius veiksnius, turinčius įtakos mokinių dorovinėms nuostatoms, daugiausia gilintasi į dvasines dorovinių nuostatų ištakas, pozityvaus nusiteikimo, skatinimo ir pagyrimų reikšmę. Vis dėlto tenka pripažinti, kad šiuolaikinėse mokyklose dvasingumo samprata dažnai vienareikš-

miškai tapatinama su Dievo tikėjimu ir šventumu, svarbiausias dvasinės dimensijos ypatumas – transcendencija (peržengimas) – mokykloje sunkiai suvokiamas. Todėl ugdomojo projekto metu teko ieškoti kitų dvasingumą apibūdinančių epitetų, remtis tiesos, sąžiningumo, meilės vertybėmis, išryškinti asmens valios ir laisvės apsispręsti, refleksijos svarbą.

Projekto metu prie dvasingumo ir dorovinių nuostatų apibrėžties buvo periodiškai sugrįžtama: su klasių auklėtojais ir į projektą įsijungusiais pedagogais aptariama dorovinių nuostatų ugdymo(si) eiga ir būdai, gilinama dorovinių nuostatų ugdymo(si) samprata. Daugiau dėmesio lėmė pokalbiuose išryškėjusi situacija – mokyklose veiklos prioritetu laikomi kognityviniai mokinių gebėjimai ir pasiekimai. Socialinis, emocinis, dorovinis ugdymas dažnai yra antraplanis, pasak pedagogų, jį sunku vertinti, pamatuoti, be to, šie gebėjimai nėra tikrinami egzaminų metu. Tenka pastebėti, kad per šešis projekto vykdymo mėnesius mokyklose natūraliai klostėsi dvejiopa situacija: ugdomajame projekte dalyvaujančių mokyklų pedagogai su mokiniais bendravo nevienodai.

A mokyklos pedagogams pavyko ugdomojoje veikloje (mokomųjų dalykų pamokose, klasės auklėtojo organizuotose veiklose) išlaikyti nuoseklų dėmesį dorovinėms vertybėms. Iš mokinių darbų, pokalbių su mokytojais matyti, kad tai reikšminga – mokiniai tapo atviresni, kritiškiau vertindavo savo poelgius doroviniu požiūriu. Kitoje mokykloje klasės auklėtojo pokalbiai su mokiniais, tikslingos veiklos ir renginiai vyko epizodiškai, dorovinis ugdymas buvo situatyvus. Iš vykusių pokalbių su mokyklos administracija ir pedagogais tapo akivaizdu, kad tokį minimalų bendravimą su mokiniais toleruoja ir administracija. Pastarosios mokyklos (didmiesčio) pedagogai kaip svarbiausią kliūtį, kodėl mažai bendraujama ir bendradarbiaujama su mokiniais, įvardydavo laiko trūkumą: „vieną klasės valandėlę tam skyrėme, nes rugsėjo pabaigoje turėjome visos mokyklos orientacines varžybas, už kurias buvau atsakinga, po to ruošėme mediumo šventę penktokams, dar apsiėmiau organizuoti kelionę į Koperniko centrą, o po rudens atostogų bandysim, bet jau ir vėl reikės ruošti karnavalo vaidinimui, nes paskelbta tema...“; „per klasės valandėlę negaliu skirti tam pakankami laiko, geriausiai atveju dalį...“; „Mokytojai, matyt, kartais prisimena... Vaikams ir mokytojams visko per daug, per greit... psichologė irgi darbų gausoje... Žodžiu, geri norai yra gerai, bet juos įgyvendinti nėra lengva“. Tačiau iš čia pateiktų ir kitų tyrimo metu sukauptų teiginių galima daryti prielaidą, kad pastarosios mokyklos pedagogai tik iš dalies suvokia ugdymo(si) esmę ir prasmę. Taip minimaliai skirdami dėmesio mokiniui, demonstruodami neatidumą jam kaip asmeniui, išreiškia ir menką lūkestį mokinio dorovinių nuostatų sėkmingai ir prasmingai sklaidai.

Ugdomojo projekto metu su V ir VI klasių auklėtojais ryšys buvo palaikomas įvairiais būdais (atvykus į mokyklą, el. laišku, telefonu): kalbamasi apie mokinius, jų darbus, sėkmingas patirtis ir trikdžius. Apžvelgus projekto metu vykusią diskusiją su klasių auklėtojais užrašus, auklėtojų rašytus laiškus, galima daryti išvadą, kad projekte dirbusias pedagoges labiausiai motyvavo ir pozityvias nuostatas apie jų ugdytinius palaikė diskusijos, dėmesys jų darbui, konsultacijos, teikiama pagalba (siūlomoms idėjomis renginiams, literatūros ar kitų šaltinių nuorodos, motyvaciniai filmukai (populiariaji iš www.facebook.com⁵ ar mokytojo TV⁶ ir t. t.). Tai atskleidžia klasių auklėtojų laiškuose: „siunčiu vasaros „produktą“ – dienoraščius, kurių viršelyje nuostabusis J. Erlicko eilėraštis. Kai kas rašė... Dar kartą ačiū už idėjas“; „Kurie klasių renginiai, jūsų požiūriu, būtų dvasingiausi ir juose išryškėtų vertybių turinys – pasistengsime geriau pasiruošti. Ką galėtumėte pasiūlyti?“; „Ačiū už patarimus. Nuoširdžiai ačiū. Rengiantis konkrečiai valandėlei vertybės ims pačios skleistis – taip būna“; „Vienas ciklas – pagal jūsų pasiūlytą temą apie skriaudiką vedėme kartu su psichologe. Kitas – apie dvasines vertybes per savanorystę dalyvaujant akcijoje: į temą įvedė biologijos mokytojas D. S., aš dalyvavau pačioje talkoje ir su lietuvių mokytoja D. M. apibendrinami ėmė vienas iš kito ir manęs interviu, diskutavome“.

Aptariant mokytojų dorovinio ugdymo(si) lūkesčių žadinimą, verta pastebėti, kad projekto metu išryškėjo esminis dalykas – mokytojas, visų pirma, turi turėti kokius nors lūkesčius. Projekto vykdymo metu B mokykloje aptarti mokytojų lūkesčiai mokinių doroviniam ugdymuisi buvo nenuoseklūs, be to, pastebint, kad ugdomoji veikla neduoda rezultatų, nebuvo aiškinamasi, kodėl tai nevyksta, stringa pedagogų bendradarbiavimas, kodėl nesilaikoma susitarimų, nebuvo sprendžiama, ką daryti, kad situacija kistų. Tačiau mokslininkai (Starr, 2009) atkreipia dėmesį, kad patiriant sunkumus ugdymo ir saviugdodos eigą ir poveikį būtina aptarti, – „tai yra natūrali mokymosi proceso dalis, ir tiek ugdytojas, tiek ugdomasis turi būti pasiruošęs, kad taip gali nutikti“ (p. 251).

Ugdomojo projekto metu, bendradarbiaujant su klasių auklėtojais, pagalbos mokiniui specialistais ir į ugdomojo projekto veiklas įsijungusiais mokomųjų dalykų mokytojais, išryškėjo šie doroviniam mokinių ugdymui svarbūs aspektai:

- mokiniams yra svarbūs suprantamai ir aiškiai pateikiami mokytojo lūkesčiai; nėra svarbiausia, kokiais būdais jie išreiškiami (susitarimais, taisyklėmis, skatinimo sistemos aptarimu ar kt.), tačiau mokiniui yra svarbu žinoti ir

⁵ <https://www.facebook.com/atmerkakis/videos/965939493433418/?pnref=story>

⁶ <http://mokytojojtv.blogspot.lt/>

jausti ribas, suvokti, kas gali nutikti jas peržengus, kokį poveikį tai turės jam pačiam ir šalia esančiam;

- būtina kartu su mokiniu (-iais) aptarti esamą situaciją ir nusistatyti siekiamus ugdymo(si) („doros veiklos“) tikslus, nusimatyti stebėseną, vertinimą ir įsivertinimą;
- su mokiniu ir jo tėvais aptarti lūkesčius, dorovinio ugdymo(si) siekius ir būdus, galimą (reikalingą) pagalbą, paskatinimą ir palaikymą;
- nuolat rasti, už ką mokinį pagirti ir paskatinti: net ir už mažus, nežymius pokyčius, pasiekimus, priminti, kad yra tikima jo gerumu;
- nepalikti santykių saviėgais – juos būtina nuolat palaikyti ir stimuliuoti (gauti iš mokinių informaciją ir jiems teikti objektyvų grįžtamąjį ryšį, nesvarbu koku – verbaliniu ar neverbaliniu – būdu).

4.4. MOKINIŲ DOROVINIŲ VERTYBIŲ INTERNALIZACIJOS SKATINIMAS

Trečioji strateginė prieiga – ugdymasis turi būti prasmingas (Schuitema et al., 2008). Šiame procese dar daugiau svarbiu pedagogo darbo „įrankiu“ tampa jis pats, t. y. „vienas geriausių būdų vaikams mokytis būti doriems yra matyti kitus teisingai elgiantis“ (Schiler, Bryant, 2004, p. 48) ir jo naudojami darbo su mokiniais būdai, kuriuos taikydamas mokinys mokosi vadovauti ugdymosi procesui, aktyviai dalyvauti žinių kūrimo ir jas išbandyti praktiškai (Schuitema et al., 2008). Svarbiausia ugdytojo užduotis – padėti vaikui išskleisti visas (fazines, psichines, dvasines) galias, paveikiai kurti ugdymo(si) aplinkas (sąlygas), organizuoti į gyvenimą orientuotą dorovinį ugdymą(si) (Schuitema et al., 2008).

Asmens veiksmus ir mintis „iš esmės veikia pažiūros, nuostatos ir vertybės, kurios savo ruožtu formuoja normas. Kaitos prasme daug sunkiau siekti esminių vertybių negu pakeisti tam tikrą išorinį elgesį. Tačiau suvokti vertybes ir jų įtaką normoms bei veiksams yra gyvybiškai svarbu“ (Stoll, Fink, 1998, p. 124). Nors vertybės tarpusavyje siejasi, viena kitą papildo, tačiau svarbu skatinti mokinius pažinti atskirų vertybių prasmę, atpažinti jas kito žmogaus ir savo paties elgsenoje. Reikia atkreipti dėmesį, kad neretai jaunesnieji paaugliai, kaip ir vaikai, „supranta dorą skirtingai nei suaugusieji. Jiems egzistuoja tik juoda ir balta spalva, tuo tarpu dauguma suaugusiųjų dar pastebės ir atspalvius (pilką spalvą)“ (Schiler, Bryant, 2004, p. 47). Todėl ugdymo(si) procese reikia skirti pakankamai laiko pokalbiams apie vertybes, jų suvokimui, įprasminimui išgyvenant.

Planuojant ugdomąjį projektą su klasių auklėtojais susitarta, kad organizuojant bet kurias veiklas bus veikiama ir ugdymas organizuojamas trimis kryptimis (33 pav.):

- gilinama ir plečiama dorovinių vertybių samprata;
- skatinami emociniai išgyvenimai, jų kryptingumas ir stabilumas;
- mokoma vertinti savo ir bendraamžių elgseną dorovinių požiūriu.

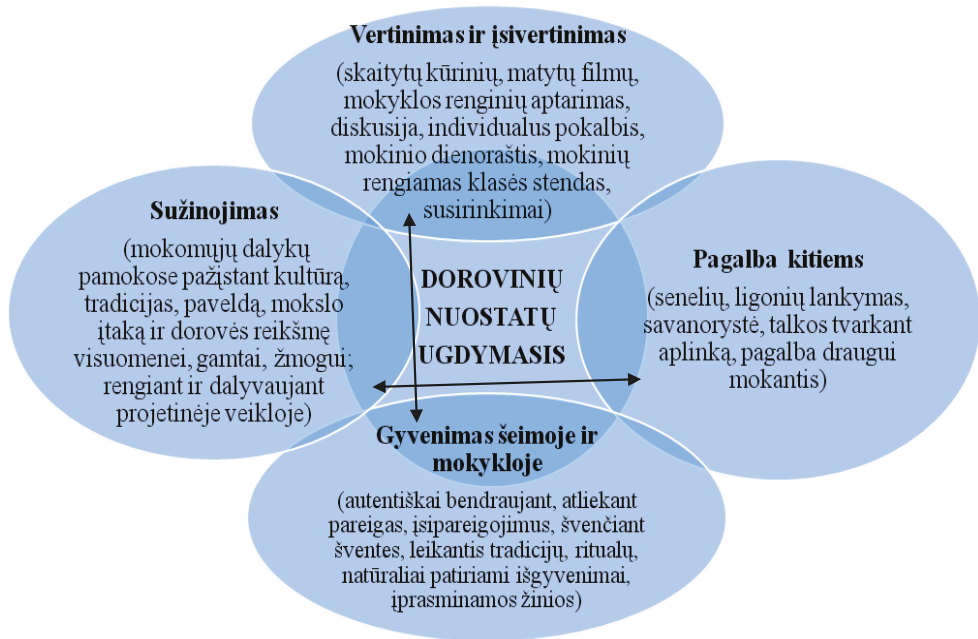
Taip pat susitarta, kad bet kurioje veikloje, atsižvelgiant į susidarancias situacijas ir / arba tikslingai planuojant ugdymą, modeliuojant situacijas mokiniai bus skatinami *būti atviri, pareigingi, sąžiningi, ištvermingi, save ir kitą gerbiantys, tolerantiški, refleksyvūs* (vadovaujantis darbo autorės sudarytu modeliu, žr. 5 lentelę). Planuojant ugdymo(si) procesą, ypač reikšmingu laikytas pasidalijimo išgyvenimais veiksnys. Individualių pokalbių, klasių valandėlių, išvykų metu auklėtojai siekė dažniau su mokiniais kalbėtis, aptarti, kas yra jaučiama ir galvojama patiriant kitų asmenų nesąžiningumą, žodžio netesėjimą, atstūmimą, patyčias, užgauliojimą, kai išduodamos paslaptys, kiti nepastebi mokinio nuoširdžių pastangų, kai bara (tėvai ar mokytojai) ir kt. Kitaip tariant, su klasių auklėtojais susitarta, kad bendraujant su mokiniais svarbiausia bus ne informacijos, kurią mokinys gauna, kiekis, o tos informacijos *poveikis* – daugiau dėmesio skirti santykio su vaiku normoms, o ne turinio formoms.

Verta atkreipti dėmesį, kad toks susitarimas išties buvo reikalingas. Išaiškėjo, kad pedagogai, klasės auklėtojai turi nemažai mokomosios medžiagos, tačiau jau kuris laikas jos nenaudoja. Projekto metu tikslingai panaudota „Paauglystės kryžkelės“ (angl. *Lions quest*), patyčių ir smurto prevencijos (angl. *Olweus*) ir kitų programų medžiaga (ar mokytojo knygos), tinkanti mokinių dorovinių nuostatų ugdymui. Taigi doroviniam mokinių ugdymuisi priemonių, resursų mokyklose esama. Tačiau tenka pastebėti, kad šiuolaikinėje „skubėjimo visuomenėje“ pedagogai ne visuomet atranda pakankamai laiko pokalbiui su mokiniu, jo išgyvenimų aptarimui, nors akivaizdžiai pripažįstama, kad bendravimas (pokalbiai, diskusijos ir kt.) turi stiprų auklėjamąjį poveikį: „*teigiamas dėmesys (pagyrimas, padėka) vaikui, apie kurio gerą elgesį sužinai iš aplinkinių, pavyzdžiui, kai jis kieme užtaria kitą vaiką, prie kurio priekabiauja vyresnieji, paskatins jį ir kitąsyk pasielgti drąsiai ir atsakingai*“, „*nuoširdus pokalbis su vaiku, jam netinkamai pasielgus, užtikrins, kad taip nebesielgs*“.

Pozityvaus santykio kūrimo, tikslingo ir kryptingo dorovinio ugdymo(si) reikšmę pastebi, vertina ir mokinių tėvai: „*Ačiū Jums už prasmingus žodžius, kuriuos Vilmantas „parnešė“ vakar. Labai gera iniciatyva ne klasėje kalbėtis apie vertybes, paauglių poelgius. Mes, tėvai, užsisukę kasdienybėje, darbuose, pavargę kartais nebesusimąstome apie vertybes, einame kaip robotai, kad tik spėtume viską atlikti. Ačiū už ekskursiją*“, „*namuose, klijavome, iliustravome taisykles. Labai gerai pavyko, gražūs darbai buvo. Sutarėme, kad pasikabinsime jas matomoje vietoje ir jų laikysis visa šeima: šiuose*

namuose nuliūdęs – apkabinamas; Išalkęs – pamaitinamas; Čia sakoma tik tiesa; Čia nebijoma suklysti; Čia dažnai skamba žodis „Myliu“; Apie artimą galvojama dažniau, nei apie save; Čia mes mokomės – atsiprašyti, atleisti, nelaikyti pykčio; Čia mes esame šeima“. Mokinių darbuose (rašiniuose, dienoraščiuose) taip pat galima aptikti informacijos, kad vertybių patyrimas per emocijas, išgyvenimus jiems yra svarbūs: „<...> truputėlį ginčijomės su Ūla. Aš pažiūrėjau pro langą ir pamačiau daug žvaigždžių. <...> kai pamatėm pirmąją krintančią žvaigždę, amo netekom. Buvo taip gražu... net pyktis nustojome. Grožis mus pakerejo“; „šis kūrinys labai jautrus, priverčia pagalvoti apie elgesį su gyvūnais“; „<...> draugai visada reikalingi ir svarbūs, su jais ne tik smagu. Jie padeda suprasti, koks elgesys yra geras <...>“.

Kokias veiklos strategijas ir darbo būdus, skatinančius vertybių internalizaciją, dažniausiai naudojo ugdomajame projekte dalyvavę pedagogai? Išanalizavus klasių auklėtojų planus ir apžvelgus ugdomojo projekto metu organizuotas veiklas matyti, kad mokinių savarankiškumas, atsakingumas, empatiškumo, kritinio mąstymo skatinimas, problemų sprendimo įgūdžių tobulinimas (tiesos ir gėrio ugdymui), meno (grožio) pajautimas, autentiškų santykių kūrimas vyko labai skirtingais būdais, kuriuos galima būtų suskirstyti į keturias grupes (34 pav.).



34 pav. Projekto ugdomųjų veiklų grupės ir turinys (sudaryta autorės)

Klasių auklėtojų iš anksto planuotos veiklos pildė viena kitą, buvo persipynusios. Sėkmingiausia veikla vykdavo tuomet, kai pedagogai būdavo numatę *aiškų* tikslą ir konkrečius, pamatuojamus uždavinius, apgalvoję ugdymo(si) metodus, veiklos stebėseną (vertinimą, įsivertinimą, refleksiją). Aptariant projekto eigą, diskusijose su pedagogais dar labiau išryškėjo akivaizdus faktas: dorovinių nuostatų ugdymas(is) gali sėkmingai vykti kiekvieno mokomojo dalyko pamokoje (ne tik dorinio ugdymo) – ši idėja fiksuota ir Bendrosiose ugdymo programose (2008). Dorovinių nuostatų ugdymas(is) ypač sėkmingai gali vykti kalbų, menų, socialinių, gamtos mokslų ir kitose formaliojo ir neformaliojo vaikų švietimo pamokose. Įvairių dalykų pamokose gali būti sėkmingai ugdomas autentiškumas, gilinamas sąžiningumas, ugdoma valia. Per visų dalykų pamokas vyksta komunikacija, sąveika – suprantama, atjaučiama, pasitikima, padedama, gerbiama. O socialinių ir humanitarinių dalykų pamokose dorovinis mokinių ugdymasis gali vykti dar kryptingiau – tam pasitelkiamas ugdymo turinys (numatytas Bendrosiose ugdymo programose (2008)).

Iš pokalbių su pedagogais matyti, kad tikslingai parinkus aktyviuosius metodus (pavyzdžiui, organizuojant projektinį darbą, skatinant mokymąsi bendradarbiaujant), mokiniai sėkmingai ugdomi atsakingumo (pareigingumo, išsvermingumo), orumo (pagarbos kitiems, savigarbos, tolerantiškumo) vertybes. Kiek sunkiau mokiniams sekdavosi reflektuoti, analizuoti savo ir kitų (kūrinių herojų, bendraamžių ir pan.) elgseną, išgyvenimus, spręsti su tuo susijusius probleminius klausimus. Verta pastebėti, kad mokytojai veiklos savianalizę taip pat įvardija silpnąja veikla.

Be matomo, tikslingai organizuojamo, mokymo, mokykloje vyksta ir nematomas ugdymas(is) (Hattie, 2014). Nematomu ugdymu(si) galima laikyti ir mąstymo būdą, ir motyvacinį stimulą, ir impulsyviai išreikštą pozityvią emociją, svarbiausia tai, kad bet kurios pastangos ir veiklos pasiektų dėmesio centrą – mokinį: mokytojai turi bendradarbiauti su kitais mokyklos pedagogais, mokiniais, diskutuoti ir užtikrinti, kad „mokymo poveikis būtų matomas patiems mokytojams ir kitiems žmonėms“ (Hattie, 2014, p. 22). Kitaip tariant, vertybių internalizacijai yra svarbu ir mokytojų lūkesčiai, ir ugdymo(si) integralumas.

Ugdantis dorovines nuostatas labai svarbi mokinį supanti – namų ir mokyklos – aplinka, kurioje mokiniai mokosi pažinti gėrio ir blogio apraiškas, jas vertinti. Kiekvienuose namuose ir mokykloje yra tradicijos, ritualai, etosas, taisyklės, kurių laikosi šeimos ar mokyklos bendruomenės nariai, – tai skatina pageidaujamą mokinio elgseną. Kita vertus, mokinys gauna įvairios informacijos apie elgesio modelius iš visos aplinkos – eidamas į mokyklą, važiuodamas autobusu ir t. t. Tačiau tai tik įvairūs dirgikliai, bendroji informacija, kuri turi būti įvertinta dorovinės prasmės matu. Mokantis suvokti „moralinį buvimą savimi“ (Taylor, 1996, p. 37), pažinti ir

pajausti savastį (atsigręžti į save) labai svarbus kalbėjimasis. Iš pokalbių su ugdomajame projekte dalyvavusiais pedagogais paaiškėjo, kad dabartinėse bendrojo ugdymo mokyklose kalbėjimosi ypač trūksta. Verta pabrėžti, kad klasių auklėtojai buvo suplanavę skirti laiko mokinio savęs pažinimui, savęs ir bendraamžių vertinimui (vertinti įvairius bendraamžių poelgius, patirtis, remtis literatūros ir kt. šaltiniais), tačiau pokalbiuose pripažino, kad realiai pokalbiams su kiekvienu mokiniu laiko buvo skirta nepakankamai.

Aptarus vertybių internalizaciją skatinančius aspektus, vertėtų išryškinti projektą vykdžiusių A ir B mokyklų mokinių dorovinio ugdymo(si) kaitos rezultatus. Jau buvo minėta, kad konstruojant buvo suplanuotos tarpinės refleksijos, mokinių įsivertinimas ir vertinimas. A mokyklos pedagogai šio susitarimo laikėsi, B mokyklos pedagogai – laikėsi iš dalies (jie organizuodavo ugdomąsias veiklas, tačiau dorovinio ugdymo(si) įsivertinimui ir vertinimui didelės reikšmės neteikė). Projekto pabaigoje, A mokyklos pedagogų teigimu, dorovinių nuostatų pokyčiai stebimi; pasak B mokyklos pedagogų, pokyčių mokinių elgsenoje nestebima.

A mokyklos pedagogų teigimu, projekte dalyvavusių mokinių elgsena keitėsi. Taip teigta remiantis tarpinių refleksinių pokalbių su mokiniais ir jų veiklos, elgsenos mokykloje stebėjimo duomenimis. Ugdomajame projekte dalyvavusi šeštokų klasės auklėtoja, dalis mokytojų (lietuvių ir anglų kalbų, biologijos, dorinio ugdymo) ir psichologė periodiškai organizavo refleksinius pokalbius su mokiniais. Projekto pabaigoje taip pat vyko refleksija-diskusija, mokiniai atsakė į psichologės parengtos anketos klausimus. Apžvelgusi ugdomojo projekto veiklų rezultatus ir projekto pabaigoje atliktą tyrimą, A mokyklos psichologė pastebėjo, kad:

- „mokiniai labiau pažįsta save, teigiamai vertina sunkumus, susijusius su paauglystės laikotarpiu;
- mokiniai savo bendravimą su tėvais ir jų pagalbą jiems vertina labai gerai, autoritetu iškelia savo tėvus ir mokytojus;
- savo paauglystę apibūdina kaip ramią, be didesnių maištavimų ir netinkamo elgesio, nurodo, kad turi pareigų, kurias dažniausiai stropiai ir sąžiningai atlieka;
- vertina dorovines vertybes, dažnai jomis vadovaujasi siekiant savo užsibrėžtų tikslų“.

Darbo autorė taip pat atliko diagnostinį tyrimą, iš kurio matyti (žr. 22 ir 23 lenteles), kad A mokykloje, pasibaigus ugdomajam projektui, didesnė dalis mokinių savo elgesį (doroviniu požiūriu) vertino kritiškiau nei prieš projektą. Gali būti, kad tokią situaciją lėmė mokinių įgytos, praplėstos ir pagilintos žinios apie dorovines vertybes ir lengvesnis, geresnis šių vertybių atpažinimas savo bei kitų žmonių elgsenoje. Tokią prielaidą daryti leidžia gauti duomenys.

22 lentelė. A mokyklos mokinių įsivertinimas iki ugdomojo projekto ir projektui pasibaigus

Vertybės	Vertybių apraiškos	Empiriniai požymiai	Mokinių atsakymai iki projekto (proc.)			Mokinių atsakymai projekto pabaigoje (proc.)		
			dažnai	kartais	retai	dažnai	kartais	retai
Autentiškumas	Asmeniškumas	Įgyja žinių apie vertybes	45	50	5	60	35	5
		Stengiasi elgtis moraliai	55	40	5	55	30	15
	Atvirumas	Pasitiki kitais	70	25	5	50	45	5
		Pasitiki savimi	75	20	5	45	35	20
	Refleksyvumas	Turi refleksijos įgūdžių	60	35	5	65	30	5
Įžvelgia dorovinę prasmę		50	40	10	70	20	10	
Atsakingumas	Pareigingumas	Laiku atlieka užduotis	65	25	10	50	35	15
		Laikosi pažadų	75	20	5	65	35	–
	Sąžiningumas	Nemeluoja	55	35	10	40	55	5
		Prisipažįsta klydęs	75	25	–	50	45	5
	Ištvermingumas	Laikosi taisyklių	70	25	5	40	60	–
Geba susivaldyti		65	30	5	50	25	25	
Orumas	Pagarbumas	Žavisi kitų darbais	65	25	10	75	15	10
		Elgiasi mandagiai	50	50	–	75	20	5
	Savigarba	Save gerbia	50	45	5	45	50	5
		Nepataikauja kitiems	40	45	15	50	45	5
	Tolerantiškumas	Gerbia kitus	45	50	5	55	40	5
	Tiki kito žmogaus gerumu	55	40	5	60	40	–	

A mokykloje trys penktadaliai respondentų teigė, jog yra įgiję daugiau žinių apie dorovines vertybės (iki projekto taip teigė 45 proc., projekto pabaigoje – 60 proc.), beveik trys ketvirtadaliai mokinių mano, jog geba įžvelgti dorovinę prasmę (iki projekto taip teigė 50 proc., projekto pabaigoje – 70 proc.), jau turi refleksijos įgūdžių (atitinkamai – 60 ir 65 proc.). Pasak mokinių, projekto pabaigoje jie dažnai pagarbiai ir mandagiai elgiasi su kitais žmonėmis (iki projekto taip teigė 50 proc. respondentų, projekto pabaigoje – 75 proc.), žavisi jų darbais (atitinkamai – 65 ir 75 proc.), tiki kito žmogaus gerumu (atitinkamai – 55 ir 60 proc.). Ryškiausi skirtumai tarp respondentų matyti jiems įsivertinant gebėjimą susivaldyti, pasitikėjimą ir pastangas elgtis moraliai. Ugdomojo projekto metu diskutuojant su pedagogais išryškėjo tai, kad tikslingai ir kryptingai organizuotas dorovinis ugdymas(is) stiprina mokinio savianalizės įgūdžius, dėl to mokiniai dažniau gręžiasi į save, atidžiau vertina savo elgseną ir santykius su kitu žmogumi.

Apžvelgus B mokyklos mokinių įsivertinimo rezultatus matyti, kad nenuoseklus mokinių dorovinis ugdymas(is) atsispindi ir jų įsivertinime (23 lentelė).

23 lentelė. B mokyklos mokinių įsivertinimas iki ugdomojo projekto ir projektui pasibaigus

Vertybės	Vertybių apraiškos	Empiriniai požymiai	Mokinių atsakymai iki projekto (proc.)			Mokinių atsakymai projekto pabaigoje (proc.)		
			dažnai	kartais	retai	dažnai	kartais	retai
Autentiškumas	Asmeniškumas	Igyja žinių apie vertybes	58	37	5	17	58	25
		Stengiasi elgtis moraliai	58	39	5	50	50	–
	Atvirumas	Pasitiki kitais	66	32	2	50	50	–
		Pasitiki savimi	76	18	6	33	67	–
	Refleksyvumas	Turi refleksijos įgūdžių	78	17	5	37	53	10
Įžvelgia dorovinę prasmę		40	51	9	33	57	10	
Atsakingumas	Pareigingumas	Laiku atlieka užduotis	80	18	2	50	35	15
		Laikosi pažadų	78	19	3	67	33	–
	Sąžiningumas	Nemeluoja	34	41	25	42	58	–
		Prisipažįsta klydęs	75	21	6	40	50	10
	Ištvermingumas	Laikosi taisyklių	69	27	4	87	33	–
		Geba susivaldyti	61	34	5	33	67	–
Orumas	Pagarbumas	Žavisi kitų darbai	45	48	17	48	42	10
		Elgiasi mandagiai	61	28	11	57	33	10
	Savigarba	Save gerbia	60	34	6	25	65	10
		Nepataikauja kitiems	51	37	12	50	50	–
	Tolerantiškumas	Gerbia kitus	68	29	3	58	32	10
Tiki kito žmogaus gerumu		64	26	10	58	42	–	

Po ugdomojo projekto B mokykloje atlikto diagnostinio tyrimo rezultatai patvirtina pedagogų įžvalgas, kad doroviniu požiūriu mokinių elgsena negerėjo, o kai kuriais požiūriais sumažėjo. Iš apibendrintų duomenų akivaizdu, kad mokykloje per mažai dėmesio skirta dorovinių vertybių sampratai ir dorovinės elgsenos skatinimui. Galima daryti prielaidą, kad dėl to mažėjo mokinių pasitikėjimas savimi ir kitais, savigarba ir tolerantiškumas.

Apibendrinant kartotinio diagnostinio tyrimo rezultatus galima teigti, kad įvairiose veiklose natūraliai modeliuojamos situacijos, kuriose skiriamas dėmesys dorovinėms vertybėms, paveikiai skatina dorovinių vertybių internalizaciją.

DISKUSIJA

Šiuolaikinis pasaulis iš kiekvieno žmogaus tikisi universalumo, aukštų kompetencijų, veiklos efektyvumo. Nors mus supančio pasaulio išorinė raiška kinta, tačiau esminiai dalykai – dorovinės vertybės – išlieka. Nuo to, kokia reikšmė joms yra teikiama, taip kinta visuomenės kultūra, socialinis gyvenimas ir net ekonomika. Tiek Lietuvos, tiek užsienio mokslininkų pastebėjimu, dorovinės vertybės yra svarbus pamatas visuomenės socialiniame, ekonominiame, kultūriniame gyvenime ir ypač edukacinėje veikloje. Edukologams, psichologams, ugdymo praktikams ir kitų sričių specialistams diskutuojant, kokia teorija, metodologija ar ugdymo technologija yra geriausia (Hattie, 2014; Good, Brophy, 2014 ir kt.), tenka pripažinti, kad šiuolaikinėje visuomenėje „inovacija“ galima laikyti antikos išminčių tiesas – dėmesį tiesai, gėriui ir grožiui, t. y. doroviniam asmenybės vystymuisi.

Šiuolaikiniam žmogui išsilavinimas, kognityviniai gebėjimai yra svarbūs. Tačiau pasaulyje vis aiškiau suvokiama, kad visuomenei reikia išmintingų, pasitikinčių savimi, atsakingų, pilietiškų – *dorų žmonių*. Disertaciniame darbe išryškinta žmogaus harmonijos su pačiu savimi ir kitais žmonėmis prasmė, dorovinių vertybių internalizacijos svarba ir tai, kad žmogaus dorovinių nuostatų ugdymo(si) laukas daugiasluoksnis ir nebaigtinis: kiekvienas asmuo patiria savitą ir autentišką dorovinio ugdymosi kelią, *laisvai* apsisprendžia, kiek valios pastangų įdėti (Maceina, 2002; Martišauskienė, 2012), nes tai trunka visą gyvenimą, palankiose ar nepalankiose ugdymo(si) situacijose, santykyje su kitais žmonėmis per kalbą, veiksmus ir išgyvenimus (Buber, 1998; Frankl, 2008; Hattie, 2014; Good, Brophy, 2014; McLoughlin, 2003, 2012), pereinant įvairius dvasinio augimo lygmenis (Carr, 1995; Grigas, 1998; Lewis, 2007).

Atliekant bandomąjį ir diagnostinį tyrimus patvirtinta, kad Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloje disbalansas tarp kognityvinio ir dorovinio (moralinio) ugdymo(-si) yra akivaizdus. Tai išryškinama ir tarptautinių tyrimų ataskaitose (OECD, 2015). Autorės atliktas tyrimas atliepia mokslininkų (Hattie, 2014; Martišauskienė, 2004 ir kt.) įžvalgas, išryškinančias pedagogų bendradarbiavimo, išorinių ir vidinių veiksmų, turinčių įtakos mokyklos darbui, valdymo bei ugdymo integracijos, siekiant holistinio, veiksmingo asmenybės ugdymo, stoką. Kitaip tariant, dabartiniu metu išlieka svarbiu uždaviniu glaudinti švietimo politikos, ugdymo turinio, kuriame implikuota visapusiška asmens ūgtis, ir ugdymo praktikos sąsajas.

Kokybiško ugdymo samprata išryškinta įvairiuose švietimo dokumentuose: Geros mokyklos koncepcijoje, Bendrosiose programose, Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų apraše ir kituose, tačiau įvairių tarptautinių (OECD PISA, TIMSS,

PIRLS) ir nacionalinių mokinių pasiekimų tyrimų rezultatai (Nacionalinio egzaminų centro informacija <http://nec.lt/naujienos/>) atskleidžia, kad Lietuvai svarbu rūpintis ugdymosi (si) procesu ir siekti užtikrinti aukštą ugdymo (si) kokybę, kuri negalima be dorovinių nuostatų įsitvirtinimo ugdymo erdvėje.

Geros mokyklos koncepcijoje (2015) išryškunami svarbūs kokybiško ugdymo (si) aspektai: kognityviniai, akademiniai, savijautos, bendruomeniškumo. Gera mokykla – atvira, sveika, darni ir dora, prasmės ir atradimų siekianti, bendruomenės susitarimais savo veiklą grindžianti ir nuolat besimokanti mokykla. Bendrosiose programose (daug kartų atnaujintose) ir Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų apraše (2015) apibrėžiamos kompetentingo žmogaus ugdymo gairės. Taigi kokybiško ugdymo samprata švietimo politikos linkmėse abejonių nekelia. Tačiau žvelgiant į įvairių autorių ir institucijų publikuojamus edukacinio proceso ir mokinių pasiekimų tyrimų duomenis norisi kviesti diskusijai, nes probleminių klausimų apstu.

Nuostatų ugdymo (si) aspektas Lietuvos švietime išryškintas kaip viena iš itin svarbių ugdymosi proceso dalių, tačiau ugdymo praktikoje akivaizdus linijinis, instrumentalizmu grindžiamas, ugdymo (si) procesas. Kitaip tariant, švietimo politikos formuotojai brėžia aktyvaus, gebančio atsakingai ir prasmingai valdyti savo gyvenimą asmens – Žmogaus – ugdymo linkmes, o ugdymo praktikoje susitelkiama į „kompetencijų ugdymą“. Taigi kyla esminis diskusijų klausimas – kas yra svarbiausia ugdant Žmogų? Ką ugdymo procese turėtume laikyti esmine ašimi, pamatu?

Kita vertus, dėl dorovinės nuostatos fenomeno ypatingumo, reikalingas paradigmatis kritinis mąstymas ir holistinis požiūris į kitą žmogų ir save patį: edukologams svarbūs klausimai – kaip *veiksmingiau* organizuoti Žmogaus ugdymą, kad būtų išlaikytas visuomenėje egzistuojančių skirtingų vertybių balansas, neprarandant esminių – dorovinių – vertybių reikšmės kiekvieno asmens ir visuomenės gyvenime, įvairialypiam jų veiklos sričių kontekste. Kur slypi dorovinių nuostatų ištakos?

Žmogus į pasaulį ateina vedinas aukštesnių (ne biologinių) siekių (Alport, 1998), todėl žmogui svarbu stebėti savo patirtį – kritiškai vertinti ir siekti tiesos. Tačiau asmenybės tapimo procesą valdo pats žmogus – savo valia, laisve ir atsakomybe rinktis, autentiškumu, sąžiningumu. Todėl veikiausiai ne tik edukologams svarbi Žmogaus būties prasmės – šiuolaikinės, globalios, ekonomikos dėsniais grindžiamos – analizė. Edukologijai tokie analizės aspektai svarbūs dėl dabartinėje ugdymo (si) praktikoje vyraujančio kognityvinių asmens gebėjimų pervertinimo ir akivaizdžiai stokojamo kryptingo žmogaus dorovinio ugdymo (si) sureikšminimo. Psichologijos mokslas gali atsakyti, kas patiriama, kaip patiriama, koku tikslu patiriama ir kokios būtinos patyrimo sąlygos, tačiau ne daug ką gali teigti apie tai, kas patiria (Legkauskas, 2008). Be to, holistiškai žvelgiant, negalėtume atsieti ugdymo (si) nuo ugdymo (si) patiriant (patiriant) nuo ugdymo (si) patiriant (patiriant).

skatinančio). Doroviniame ugdyme(si) itin reikia impulsų ir mokymosi, kaip pažinti gėrį, suvokti gyvenimo prasmę ir jos siekti, kurti save patį kaip Žmogų (Aramavičiūtė, Martišauskienė, 2014; Bitinas, 2000, 2004; Kuzmickas, 1989; Rodger, 2000). Ugdytojo vaidmuo – mokyti suvaldyti asmenybės dorovinio ugdymo(si) procesą: savo valia, laisve ir atsakomybe rinktis, autentišku gyvenimo pažinimu, suvokiant gėrio ir blogio ribas.

Tokio pobūdžio probleminių klausimų analizė ypač aktuali tyrinėjant Lietuvos jaunesniųjų paauglių dorovinį ugdymą(si). Tai nustatyta gryninant disertacinio tyrimo objektą – jaunesniųjų paauglių dorovinės nuostatos ir jų ugdymo(si) strategijas, analizuojant edukologų ir psichologų (žr. 1 skyrių) pristatomus tyrimus, išvalgas, mokslines išvadas.

Tyrimo metu išryškėjo seniai pastebėta, tik šiuolaikinėje ugdymo erdvėje pritolusi tiesioginės pedagoginės veiklos įtaka mokinių doroviniam ugdymuisi (tai aptariama 3 ir 4 skyriuose). Todėl vertėtų dar giliau analizuoti bendrojo ugdymo mokyklos pedagogo dorovines nuostatas ir jų kaitą, pedagogo gebėjimą ugdyti mokinių dorovines nuostatas, bendradarbiauti ir telkti kitus pedagogus bendram siekui – dorovinio žmogaus ugdymui(si). Šiuo požiūriu mokslinei diskusijai siūlytini probleminiai klausimai ir vėl apimtų gana daug aspektų. Reikėtų diskutuoti, kaip ugdomi būsiami pedagogai ir kaip plėtojamas jau dirbančių pedagogų kompetentingumas, prasminga skirti daugiau dėmesio pedagogo asmeninio tobulėjimo (ūgties), dorovinių vertybių ir nuostatų kaitai, mokyklos pedagoginio personalo lūkesčių ir komunikacijos (pavyzdžiui, gebėjimo bendradarbiauti su ugdytinių tėvais (globėjais, rūpintojais) aptariant dorovinių nuostatų ugdymo klausimus, organizuoti tėvų (globėjų, rūpintojų) pedagoginį švietimą ir kt.) tyrimams.

Verta atkreipti dėmesį, kad šiame disertaciniame darbe nebuvo analizuota, kas lemia pedagoginėse bendruomenėse gana retai vykstančią refleksyviąją praktiką, ne itin kryptingą pedagoginėje veikloje pasitaikančių rūpesčių ir lūkesčių aptarimą, ne visuomet tikslingą dorovinių nuostatų ugdymo(si) veiklos planavimą. Pedagogo nuostatų apie mokinių dorovinį ugdymą tyrimai taip pat yra svarbūs – ugdytojo vertybinis pamatas turi didelės reikšmės ugdytinių doroviniam ugdymuisi. Svarbu ir tai, kad tiriant dorovines nuostatas – sudėtingą daugialypį fenomeną – yra nelen-gva užtikrinti, kad respondentų atsakymuose būtų kuo mažiau (arba iš viso nebūtų) socialinio pageidaujamumo faktoriaus (angl. *social desirability factor*). Todėl būtų aktualūs tyrimai ir šiuo požiūriu.

Nors ir liko gana daug neatsakytų klausimų, tačiau yra svarbu tai, kad disertaciniis tyrimais rodo realias mokyklos galimybes ugdyti ir ugdytis dorovines nuostatas, ieškant unikalios, atliepančio konkrečias sąlygas, varianto. Disertantė yra pasirengusi bendradarbiauti ir tęsti diskusijas, aptariant jaunesniųjų paauglių dorovinio ugdymo(si) problematiką.

IŠVADOS

1. Įvairių mokslų (filosofijos, psichologijos, edukologijos ir kitų sričių) išvalgos leidžia asmens dorovinę nuostatą traktuoti kaip sudėtingą ir daugialypį fenomeną, kuriame susilieja poreikis, įvairios aplinkybės (palankios, nepalankios) ir patirtis doroviškai veikti konkrečioje situacijoje, apimantys kognityvinį, emocinį ir veiklos komponentus, sąmonės ir pasąmonės fenomenus, transcendentinę ir realiąją tikrovę.

2. Dorovinis nuostatų ugdymasis iš esmės yra būties prasmės pažinimo procesas, kuriame vadovaujantis dorovinėmis vertybėmis mokomasi save suvokti ir išmintingai valdyti, kelti tikslus ir siekti tobulumo. Remiantis Lietuvos Respublikos švietimo sistemos gairėmis (švietimo dokumentais), svarbiomis dorovinių nuostatų ugdymo(si) prielaidomis laikoma:

2.1. humanizmo, personalizmo ir konstruktyvizmo idėjos bei ugdymo(si) realybės kontekstai;

2.2. visų švietimo sistemos grandžių jungtys ir efektyvus ugdymo turinio realizavimas;

2.3. vidiniai ir išoriniai veiksniai (edukaciniai, kultūriniai, ekonominiai, globalizacijos faktoriai), tačiau jų ašis – ugdytojų nuostatos ir gebėjimai.

3. Dorovinių nuostatų tyrimo modelį sudaro kognityvinis, emocinis-vertinamasis ir konatyvinis komponentai. Jų turinį apibrėžia šios vertybės: *autentiškumas*, apiman-
tis asmens asmeniškumą, atvirumą ir refleksyvumą; *atsakingumas*, pasireiškiantis
asmens pareiškumu, sąžiningumu ir ištvermingumu; *orumas*, reiškiamas pagarba,
savigarpa ir tolerantiškumu.

4. Bandomojo tyrimo metu nustatyta, kad humaniški santykiai – esminė dorovinių nuostatų raiška. Dabartyje jie yra problemiški: gana dažnai pažeidžiamas santykių moralinis kriterijus, esti daug nepagarbaus elgesio apraiškų, stinga holistinio požiūrio į ugdymą. Humaniški santykiai geriausiai skleidžiasi neformaliojo vaikų švietimo veiklose, o formaliajame švietime dorovinis ugdymas(is) yra fragmentiškas.

5. Diagnostinis tyrimas atskleidė, kad:

5.1. penktadalio V–VI klasių mokinių žinios apie dorovines vertybes yra aukšto lygio, bemaž pusės – vidutinio lygio;

5.2. emocinių išgyvenimų kryptingumas doroviniu požiūriu yra nenuoseklus: šio amžiaus mokiniams būdingi ir altruistiniai, ir hedonistiniai išgyvenimai;

5.3. patyčios, užgauliojimai, patiriamos skriaudos tarp jaunesniųjų paauglių yra neretas reiškinys: jaunesnieji paaugliai dažniausiai išgyvena, kai bijo būti atstumti, juos bara mokytojai, tėvai, kai kiti asmenys nepastebi jų nuoširdžių pastangų; jau-

nesnieji paaugliai patiria gėdą, kai apgauna, pameluoja, neištesa pažadų; pyksta, kai bendraamžiai vieni kitus užgaulioja, yra pasipūtę, ir džiaugiasi, kai bendraamžiai juokauja neužgauliodami kitų;

5.4. dažniau nei kas antras V–VI klasių mokinys pasitiki savimi, laikosi taisyklių, duotų pažadų, analizuoja savo ir bendraamžių elgseną. Paaugliai yra pareigingi, atviri, siekia būti autentiški, tačiau atsakingumas ir sąžiningumas jų elgsenoje nėra nuoseklus: saugesnėje aplinkoje jaunesniųjų paauglių dorovinė elgsena stabilesnė, jie sėkmingiau išvėlgia savo jausmų ir elgsenos dorovinę prasmę, o patirdami negatyvius emocinius išgyvenimus, dažniau renkasi dorovinių normų neatliepiančias veiklas – iš mokinių nuomonių tyrimo matyti, kad gana anksti yra išbandomi žalingi įpročiai, laisvalaikis leidžiamas neprasmingai;

5.5. ugdymo(si) procese neatliepiami dešimtadalio V–VI klasių mokinių dorovinio ugdymo(si) poreikiai; V–VI klasių mokiniai lengviau projektuoja virtualias, tolimos aplinkos (pasaulyje, Lietuvoje) nei realias situacijas (savo paties gyvenime);

5.6. ryškiausi, statistiškai reikšmingi skirtumai yra tarp respondentų dorovinių nuostatų pagal jų *lytį* (mergaitės nurodydavo daugiau dorovinių savybių, dažniau ir aiškiau išryškindavo pasirinktų savybių dorovinę prasmę, vaizdžiau aiškindavo), *užimtumą* neformaliojo vaikų švietimo veikloje (mokiniai, demonstruojantys aukšto lygio dorovines žinias, dažniausiai lankydavo meninio ir intelektualinio ugdymo būrelis), *mokymosi pasiekimus* (sėkmingiau besimokančių mokinių dorovinės žinios yra platesnės ir gilesnės), *gyvenamąją vietą* (kaimo mokyklų mokiniai (nors ir sudėtingesnio socialinio ekonominio konteksto sąlygomis) yra labiau apsisprendę veikti doroviškai nei miesto ar didmiesčių mokiniai);

5.7. mokinių tėvai ir V–VI klasių auklėtojai paveikiausiais vaiko ugdymo būdais laiko draugų, bendraamžių įtaką, vaiko išklausymą, domėjimąsi jo problemomis. Tiek mokinių tėvų, tiek klasių auklėtojų požiūriu, šiuolaikinių paauglių dorovinių nuostatų ugdymuisi tikėjimas (Bažnyčia) turi mažiausią poveikį. V–VI klasių auklėtojai mokinio dorovinių nuostatų ugdymuisi neformalųjį vaikų švietimą laiko mažai svarbiu faktoriumi.

6. Disertacinio tyrimo metu patvirtinta, kad dorovinių nuostatų ugdymo(si) strategijos – ugdymo(si) sinergijos mokykloje užtikrinimas; mokytojo dorovinio ugdymo(si) lūkesčių žadinimas; mokinių dorovinių vertybių internalizacijos skatinimas – yra paveikios ir sėkmingai taikytinos organizuojant jaunesniųjų paauglių dorovinių nuostatų ugdymą(si).

REKOMENDACIJOS

Atsižvelgiant į disertacinio tyrimo išvadas, siekiant paveikiau ugdyti jaunesniųjų paauglių dorovines nuostatas, siūloma:

Tolesniems tyrimams. Mokslininkų ir pedagogų bendruomenėje būtini tolesni tyrimai ir diskusijos, kurių metu gilinamasi, kaip pedagogo nuostatos nukreiptinos į paauglių dorovinio ugdymo(si) proceso strategivimą, kaip kinta šiuolaikinių paauglių nuostatos.

Švietimo politikos formuotojams. Stiprinti holistinį požiūrį į žmogų, visų jo galių – fizinių, psichinių, dvasinių – ugdymą: tikslinti bendrąsias ugdymo programas, ugdymo planus ypatingą dėmesį skiriant *jaunesniųjų paauglių* dorovinių nuostatų ugdymui(si). Plėtoti ir finansuoti socialinį, emocinį, dorovinį ugdymą skatinančius ugdomouosius projektus, įteisinti kaupiamąjį kiekvieno mokinio mokymosi pažangos ir pasiekimų vertinimą (atskirose pakopose ir baigiant mokyklą) – vertinti ne tik kognityvinius asmens gebėjimus, bet ir dorovinę ūgtį.

Bendrojo ugdymo mokyklų pedagogams ir vadovams. Remiantis mokslinio tyrimo duomenimis, mokykloje, ugdant paauglių dorovines nuostatas, rekomenduojama remtis šiomis dorovinių nuostatų ugdymo(si) strategijomis:

užtikrinti dorovinių nuostatų ugdymo(si) integralumą, kuris ugdymo(si) praktikoje atpažįstamas kaip įvairialypė visų subjektų veikla: mokytojų ir mokinių, mokinių tarpusavio, mokinio, jo tėvų ir mokytojų bendravimas ir bendradarbiavimas; pedagogų bendradarbiavimas planuojant ir organizuojant ugdymo(si) procesą (dorovinių nuostatų ugdymą(si) integruoti į visus mokomouosius dalykus), sistemingas pedagogų veiklos ir mokinių mokymosi kokybės (įsi)vertinimas. Kitaip tariant, mokykloje turėtų būti stiprinamas holistinis požiūris į vaiko ugdymą(si) (per formalųjį ir neformalųjį švietimą), užtikrinamas visų bendruomenės narių bendradarbiavimas, skatinamos ir palaikomos idėjos, teikiama parama visoms iniciatyvoms, kurios skatina dorovinių nuostatų ugdymąsi. Svarbiausia – dėmesys *Žmogaus* ugdymui;

dorovinių nuostatų ugdymo(si) lūkesčius, pasireiškiančius pirmiausia per pozityvaus mikroklimato kūrimą, *laikyti svarbiu ugdymo(si) veiksmiu*. Mokiniui yra svarbu žinoti ugdytojų lūkesčius – tai turėtų jį motyvuoti siekti ugdymo(si) tikslų, užsibrėžtų gyvenimo siekių, ugdyti jo gebėjimą įsivertinti, mokytiis valdyti savo pastangas, emocijas ir elgseną;

skatinti dorovinių vertybių internalizaciją – gilinti ir plėsti dorovinių vertybių sampratą, skatinti patirtinį mokymąsi, mokyti mokinius vertinti savo ir kito žmogaus elgesį doroviniu požiūriu. Dorovinių vertybių internalizacija turi vykti nuolat ir visų dalykų pamokose, veiklose po pamokų – dora reiškiasi asmens poelgiais ir veiksmais.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Acril, J. L. (1994). *Aristotelis*. Vilnius: Atviros Lietuvos fondas.
2. Adler, A. (2008). *Žmogaus pažinimas*. Vilnius: Vaga.
3. Adu-Febiri, F. (2011). Inviting Emotions, Morals and Spirit into our Classrooms: A Sociological Perspective on the Human Factor Model of Education. *Review of Human Factor Studies*, 17(1), 40–89 [žiūrėta 2015 m. kovo 21 d.]. Prieiga per EBSCOhost: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/detail/detail?vid=10&sid=f28b6f50-4709-408e-aced-4f1800beefd4%40sessionmgr198&hid=115&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=63538005>.
4. Ajzen, I., Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
5. Akviniėtis, T. (2000). *Apie esinį ir esmę. Apie tiesą. Apie intelekto vienovę prieš aveoristus*. Vilnius: Logos.
6. Ališauskienė, R. (2005). Mokinių jautraus elgesio mokykloje raida nuo pradinio mokyklinio amžiaus iki paauglystės. *Pedagogika*, 80, 120–125.
7. Allport, G. W. (1998). *Tapsmas. Svarstymai apie asmenybės psichologiją*. Vilnius: Vaga.
8. Anderson, C. A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L. R., Johnsons, J. D., Linz, D., Malamuth, N. M., Wartella, E. (2003). The influence of media violence on youth. *Psychological Science in the Public Interest*, 4(3), 81–110. http://dx.doi.org/10.1111/j.1529-1006.2003.pspi_1433.x
9. Anderson, R. (2006). Body intelligence scale: Defining and measuring the intelligence of the body. *The Humanistic Psychologist*, 34(4), 357–367 [žiūrėta 2015 m. kovo 21 d.]. Prieiga per EBSCOhost: http://www.tandfonline.com.ezproxy.vpu.lt/doi/pdf/10.1207/s15473333thp3404_5.
10. Anilionytė, L. (2008). Asmenybė Maxo Schelerio aksiologijoje. *Logos*, 57, 27–35 [žiūrėta 2014 m. sausio 21 d.]. Prieiga per internetą: http://litlogos.eu/L57/logos57_027_035_anilionyte.pdf.
11. Aramavičiūtė, V. (1985). *Mokinių dorovinės pozicijos formavimas*. Kaunas: Šviesa.
12. Aramavičiūtė, V. (1998). *Ugdymo samprata*. Vilnius.
13. Aramavičiūtė, V. (2002). Vertybių internalizacijos pokyčiai vyresniame mokykliniame amžiuje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 9, 162–173.
14. Aramavičiūtė, V. (2004). Dvasingumas: brandos ypatumai ir prielaidos vyresniajame mokykliniame amžiuje. *Pedagogika*, 72, 10–19.
15. Aramavičiūtė, V. (2005a). *Auklėjimas ir dvasinė asmenybės branda*. Vilnius: Gimtasis žodis.
16. Aramavičiūtė, V. (2005b). Vertybės kaip gyvenimo prasmės pamatas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 14, 18–27.
17. Aramavičiūtė, V. (2007). Jaunuolių dvasingumo šiuolaikinės kaitos tendencijos. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 17, 45–56.
18. Aramavičiūtė, V. (2010). Vyresniųjų mokinių dvasingumas globalizacijos iššūkių kontekste. *Lietuvių katalikų mokslo akademijos metraštis*, 33, 193–211 [žiūrėta 2013 m. vasario 19 d.]. Prieiga per internetą: http://www.lkma.lt/site/archive/metrastis/XXXIII/33_193-210.pdf.
19. Aramavičiūtė, V., Martišauskienė, E. (2013). Auklėjimo mokslas ir jo svarba šiuolaikinėje ugdymo tikrovėje. In V. Aramavičiūtė (sud.), *Leonas Jovaiša: nuo pedagogikos edukologijos link* (p. 97–128). Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

20. Aramavičiūtė, V., Martišauskienė, E. (2014). Paauglių vertybių konfigūracija kaip dvasingumo paradigmos išraiška: teorinis ir empirinis aspektai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 32, 21–34.
21. Arends, R. I. (2008). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai.
22. Arendt, H. (1995). *Tarp praeities ir ateities*. Vilnius: Aidai.
23. Aristotelis. (1959). *Apie sielą*. Vilnius: Valstybinė politinės ir mokslinės literatūros leidykla.
24. Aristotelis. (1990). *Rinkiniai raštai*. Vilnius: Mintis.
25. Arnett, J. J. (2000). *Adolescence and emerging adulthood*. Prentice Hall.
26. Aspin, D. (2000). A clarification of some key terms in values discussions. In M. Leicester, C. Modgil and S. Modgil (eds.), *Moral Education and Pluralism: Education, Culture and Values IV*, (pp. 171–180). London: Falmer Press.
27. Aster, V. E. (1995). *Filosofijos istorija*. Vilnius: Alma Litera.
28. Atkočiūnienė, V., Aleksandravičius, A., Navasaitienė, St., Vasylienė, E. (2010). Šakių rajono jaunimo pagrindinių problemų, poreikių ir vertybinių nuostatų mokslinis tyrimas [žiūrėta 2014 m. sausio 21 d.]. Prieiga per internetą: http://www.sakiai.lt/uploaded_files/2/sakiu_rajono_jaunimo_ataskaita_3.pdf.
29. Auchter, T., Strauss, L. V. (2003). *Psichoanalizės terminų žodynelis*. Vilnius: Vaga.
30. Azenbacher, A. (1992). *Filosofijos įvadas*. Vilnius: Katalikų pasaulis.
31. Ažubalis, A. (2008). *Logika ir mokyklinė matematika*. Vilnius: Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija.
32. Bagnaco, A. (2012). Nuo žmogaus sampratos priklauso visuomenės tipas [žiūrėta 2014 m. vasario 2 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2012-03-12-kardinolas-a-bagnasco-nuo-zmogaus-sampratos-priklauso-visuomenes-tipas/78576>.
33. Baker, W. E. (2006). America's Crisis of Values: Reality and Perception. Princeton University Press [žiūrėta 2014 m. vasario 21 d.]. Prieiga per EBSCOhost: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzY0NzE3MV9fQU41?sid=8327ea92-c3f7-4c3f-856c-1087d05c6e7c@sessionmgr4001&vid=3&format=EB&rid=1>.
34. Bakutytė, R. (2001). *Pradinių klasių mokinių humaniškumo ugdymas*. Šiauliai.
35. Balevičienė, S., Jucevičienė, P. (2005). Konstruktivist Pedagogical System of Socially Significant Topic in Natural Sciences: Its impact on the Change in Students' Attitude Towards the Subject Taught. *Socialiniai mokslai*, 3(49), 116–128.
36. Baltes, P. B., Nesselroade, J. R. (1979). History and rationale of longitudinal research. In J. R. Nesselroade, P. B. Baltes (eds.), *Longitudinal research in the study of behavior and development* (pp. 1–29). New York: Academic Press.
37. Baltes, P. B., Cornelius, S. W., Nesselroade, J. R. (1979). Cohort effects in developmental psychology. In J. R. Nesselroade, P. B. Baltes (eds.), *Longitudinal research in the study of behavior and development* (pp. 61–87). New York: Academic Press.
38. Baltes, P. B., Reese, H. W., Nesselroade, J. R. (1977). *Life-span developmental psychology: Introduction to research methods*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
39. Bandura, A. (2009). *Socialiniai minties ir veiksmo pagrindai. Socialinė kognityvi teorija*. Vilnius: VU Specialiosios psichologijos laboratorija.
40. Baron-Cohen, S. (2012). Zero degrees of empathy: A new theory of human cruelty. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 24(2), 173.
41. Barkauskaitė, M. (2001). *Paaugliai: sociopedagoginė dinamika*. Vilniaus pedagoginis universitetas.
42. Barkauskaitė, M. (2013). Meilės Lukšienės tvariųjų vertybių ištakos. *Pedagogika*, 111, 73–80.

43. Barkauskaitė, M., Gribniak, V. (2007). Aukštojo išsilavinimo aksiologinis aspektas. *Pedagogika*, 86, 7–13.
44. Barkauskienė, R., Bulotaitė, L., Davidavičienė, A. G., Sturlienė, N., Indrašienė, V., Šabliauskienė, J., Karmaza, E., Voišnienė, V. (2005). *Paauglys–Šeima–Mokykla*. Vilnius: ŠMM, Vilniaus m. psichologinė pedagoginė tarnyba.
45. Berk, L. E. (2006). *Child development. Seventh edition*. Printed in the United States of America.
46. Barnett, K. L., Duvall, N. S., Edwards, K. J., Lewis, H. M. E. (2005). Psychological and spiritual predictors of domains of functioning and effectiveness of short-term missionaries. *Journal of Psychology and Theology*, 33(1), 27–40 [žiūrėta 2014 m. vasario 21 d.]. Prieiga per EBSCOhost: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=660f81b4-bf56-4d18-a50a-c3e1adaded8d%40sessionmgr4003&vid=4&id=4206>.
47. Barr, R. B., Tagg J. (1995). From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 12–26 [žiūrėta 2014 m. vasario 24 d.]. Prieiga per EBSCOhost: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/detail/detail?vid=4&sid=9940e652-8f74-459e-8747-de4729061b48%40sessionmgr115&hid=115&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=eih&AN=9512100779>.
48. Bauman, Z. (2007). *Globalizacija: pasekmės žmogui*. Vilnius: Apostrofa.
49. Bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, vertinimo, atnaujinimo ir diegimo strategija. (2007). *Valstybės žinios*, 63-2440 [žiūrėta 2014 m. sausio 21 d.]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=298951&p_query=&p_tr2=.
50. Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., Rude, S. P. (2003). Spiritual Development in Childhood and Adolescence: Toward a Field of Inquiry. *Applied Developmental Science*, 7(3), 205–213 [žiūrėta 2015 m. sausio 28 d.]. Prieiga per EBSCOhost: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/detail/detail?vid=7&sid=9940e652-8f74-459e-8747-de4729061b48%40sessionmgr115&hid=115&bddata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=eih&AN=10130793>.
51. Berger, P. L., Luckmann, T. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas*. Vilnius: Pradai.
52. Berger, P. L., Luckmann, T. (1991). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. First published in the USA, 1966. Reprinted in Penguin Books.
53. Biggs, J. B. (2003). *Teaching for Quality Learning at University: What the student does*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
54. Biggs, J. B., Collis, K. F. (2014). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. Academic Press.
55. Birgelytė, A. (2005). Sinergetika kaip nelinijinio mąstymo ir veikimo modelis. *Logos*, 44, 158–166.
56. Birgelytė, A. (2008). Didaktinio projekto kaip sinergetinio ugdymo proceso edukologinis tyrimas. *Pedagogika*, 91, 115–121.
57. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
58. Bitinas, B. (2004). *Hodegetika. Auklėjimo teorija ir technologija*. Vilnius: Kronta.
59. Bitinas, B. (2005). Edukologijos mokslas ugdymo paradigmų sankirtoje. *Pedagogika*, 79, 5–10.
60. Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
61. Bitinas, B. (2013). *Rinktiniai edukologiniai raštai. Ugdymo filosofija. Ugdymo idėjos ir problemos. I tomas*. Vilnius: Edukologija.
62. Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydzūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
63. Boyd, D., Bee, H. (2011). *Augantis vaikas*. Vilnius: UAB „Vaistų žinios“.

64. Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218–224. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>; <http://www.sciencedirect.com.ezproxy.vpu.lt/science/article/pii/S1041608010001214?np=y>
65. Brandišauskienė, A. (2011). *Gabių gimnazijos mokinių santykiai ir jų tobulinimo edukacinės prielaidos: Daktaro disertacija*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
66. Briers, S. (2011). *Laimingos vaikystės psichologija*. Vilnius: Tyto alba.
67. Brimi, H. (2009). Academic instructors or moral guides? Moral education in America and the teacher's dilemma. *The Clearing House*, 82(3), 125–130 [žiūrėta 2015 m. liepos 21 d.]. Prieiga per EBSCOhost: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/detail/detail?vid=3&sid=27126012-3bb3-4a00-b404-deb3723b989e%40s\4002&hid=4101&data=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=ehh&AN=35608363>.
68. Bruzgelevičienė, R. (2011). Mokslininkas paradigmų virsme. *Pedagogika*, 104, 64–69.
69. Buber, M. (1998). *Dialogo principas I. Aš ir Tu*. Vilnius: Katalikų pasaulis.
70. Buber, M. (2001). *Dialogo principas II. Klausimas pavieniui. Tarpžmogiškumo pradai*. Vilnius: Katalikų pasaulis.
71. Budreikaitė, A., Adaškevičienė, E. (2010). Sportuojančių ir nesportuojančių paauglių požiūris į vertybes ir jų prasmės suvokimą. *Education. Physical Training. Sport*, 76(1).
72. Budreikaitė, A. (2011). *Paauglių dorovinių vertybių raiška ir plėtotė olimpinio ugdymo pagrindu: Daktaro disertacija*. Klaipėda: KU leidykla.
73. Budreikaitė, A. (2014). Olimpinio ugdymo įtaka paauglių dorovinių vertybių raiškai. *Tiltai*, 62(1), 121–133.
74. Buford, T. O. (1999). Personalism and Education: A Philosophical Retrospect/ Prospect. *Twentieth World Congress of Philosophy: Philosophy of Education* [žiūrėta 2014 m. vasario 21 d.]. Prieiga per internetą: <https://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducBufo.htm>.
75. Bull, N. J. (1969) *Moral Education*. London, Routledge & Kegan Paul.
76. Campbell, R. L., Christopher, J. C. (1996). Moral development theory: A critique of its Kantian presuppositions. *Developmental review*, 16(1), 1–47. Prieiga per internetą: <http://myweb.clemson.edu/~campber/kantmordev.pdf>.
77. Carr, D. (1995). Towards a distinctive conception of spiritual education. *Oxford Review of Education*, 21(1), 83–99 [žiūrėta 2015 m. kovo 28 d.]. Prieiga per EBSCOhost: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/detail/detail?vid=4&sid=ac59752c-1f96-4dc5-9149-8290bf6b31cf%40sessionmgr4005&hid=4206&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=ehh&AN=9505091338>.
78. Carson V. B. (1989). *Spiritual Dimensions of Nursing Practice*. WB Saunders, Philadelphia, Pa, USA.
79. Chambers, O. (2011). *Viskas Jo šlovei. Apmąstymai kiekvienai dienai*. Vilnius: Abigailė.
80. Charles, C. M. (1999). *Pedagoginio tyrimo įvadas*. Vilnius: Alma littera.
81. Colby, A. L., Kohlberg, J., Gibbs, M. Lieberman, M. (1983). *A longitudinal study of moral judgment*. In With Commentaries by K. Fischer and H. D. Saltzstein; with Reply by L. Kohlberg and A. Colby. *Monographs of the society for research in child development*. <http://dx.doi.org/10.1111/1540-5834.ep11861322>
82. Collins F. C. (2008). *Dievo kalba. Mokslininkas liudija tikėjimo į Dievą pagrįstumą*. Vilnius: Katalikų pasaulio leidiniai.
83. Colman A. M. (2013). *Kas yra psichologija?* Vilnius: Apostrofa.

84. Committee for Economic Development (2004). *A new framework for assessing the benefits of early education (Working Paper)* [žiūrėta 2014 m. vasario 21 d.]. Prieiga per internetą: <https://www.ced.org/reports/single/a-new-framework-for-assessing-the-benefits-of-early-education>.
85. Covey, S. (2006). *7 efektyvių paauglių įpročiai*. Vilnius: Vaga.
86. Covey, S. R. (2007). *8-asis įprotis. Tobulybės link*. Vilnius: Alma littera.
87. Covey, S. R. (2014). *The 7 habits of highly effective families*. St. Martin's Press [žiūrėta 2015 m. liepos 21 d.]. Prieiga per internetą: <http://elibrary.kiu.ac.ug:8080/jspui/bitstream/1/1335/1/The%20Seven%20Habits%20of%20Highly%20Effective%20People.pdf>.
88. Covey, S. R. (2014). *7 efektyviai veikiančių žmonių įpročiai. Galingos asmeninių pokyčių pamokos*. Kaunas: Mijalba.
89. Cotton, K. (1989). *Expectations and student outcomes*. Northwest Regional Educational Laboratory.
90. Cowley, S. (2007). *Mokymo klinika*. Vilnius: Tyto alba.
91. Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
92. Creswell, J. W. (2003). Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches [žiūrėta 2015 m. rugpjūčio 2 d.]. Prieiga per internetą: http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1334586.files/2003_Creswell_A%20Framework%20for%20Design.pdf.
93. Čiužas, R. (2007). *Pedagogų didaktinės kompetencijos raiška kintant edukacinei paradigmai: Disertacijos santrauka*. Kaunas [žiūrėta 2015 m. liepos 21 d.]. Prieiga per internetą: <http://en.ktu.lt/sites/default/files/2007-10-30%20Renaldas%20Ciuzas.pdf>.
94. Čiužas, R. (2007). *Pedagogų didaktinės kompetencijos raiška kintant edukacinei paradigmai: Edukologijos daktaro disertacija*. Kauno technologijos universitetas.
95. Čiužas, R., Navickaitė, J. (2008). Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo kaita edukacinės paradigmos virsmo sąlygomis. *Pedagogika*, 91, 53–59.
96. Čiužas, R., Navickaitė, J. (2011). Ugdymo turinio planavimas ir įgyvendinimas. *Pedagogika*, 101, 37–42.
97. *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas* (2011). Kompaktinė plokštelė / redaktorių kolegija: St. Keinys (vyr. redaktorius), L. Bilkis, J. Paulauskas, V. Vitkauskas. Vilnius: Lietuvių kalbos institutas [žiūrėta 2015 m. liepos 21 d.]. Prieiga per internetą: <http://dz.lki.lt>.
98. Danesh, H. B. (1994). *The psychology of spirituality: From divided self to integrated self*. Canada: Paradigm Publishing.
99. Delors, J. (1997). *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Hrsg. von der Deutschen UNESCO Kommission*. Neuwied; Krefeld; Berlin: Luchterhand.
100. De Vries, M. F. K. (2007). Decoding the Team Conundrum: The Eight Roles Executives Play. *Organizational Dynamics*, 36(1), 28–44.
101. Dill, J. (2012). The Moral Education of Global Citizens. *Society*, 49(6), 541–546. <http://dx.doi.org/10.1007/s12115-012-9599-8>
102. Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. J., Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of Society for Research in Child Development*, 51(2), 1–86.
103. Downs, A., Strand, P., Cerna, S. (2007). Emotion Understanding in English and Spanish speaking Preschoolers Enrolled in Head Start. *Social Development*, 16(3), 410–439. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00391.x>

104. Duoblienė, L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto alba.
105. Duoblienė, L. (2008). Postmodernios minties reikšmė švietimo kaitai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 20, 9–24.
106. Duoblienė, L. (2012). Mokyklos kultūra kaip ugdomasis kontekstas ir kaip prievarta. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 29, 9–21.
107. Durkheim, E. (2012). *Moral education*. Courier Dover Publications.
108. *Dvasingumas žmogaus pasaulyje: Kolektyvinė monografija*. (2009). Sud. J. Kievišas, R. Kondratienė. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
109. Dževečka, A. (2003). Lietuvos pedagogų vertybių hierarchijos problema. *Pedagogika*, 67, 7–11.
110. Eagly, A. H., Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth: HBJ.
111. Earl, L., Hargreaves, A., Ryan, J. (2013). *Schooling for change: Reinventing education for early adolescents*. Routledge.
112. Education Services Australia. (2010). *Giving Voice to the Impacts of Values Education: The Final Report of the Values in Action Schools Project* [žiūrėta 2014 m. spalio 9 d.]. Prieiga per internetą: http://www.valuesbasededucation.com/downloads/resources/VASP_FINAL_REPORT_2010.pdf.
113. Egan, K. (2014). *Nuodugnus mokymasis: paprasta naujovė, galinti keisti mokymą*. Vilnius: ŠAC.
114. *Einšteino mintys*. (2002). Sud. A. Calaprice. Kaunas: Verba vera.
115. Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and emotion*, 6(3–4), 169–200. <http://dx.doi.org/10.1080/02699939208411068> [žiūrėta 2015 m. rugpjūčio 9 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/An-Argument-For-Basic-Emotions.pdf>.
116. Ekman, P. (1999). Basic Emotions. In T. Dalgleish, M. C. Pwer (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 45–60). John Wiley and Sons. <http://dx.doi.org/10.1002/0470013494.fmatter> [žiūrėta 2015 m. rugpjūčio 9 d.]. Prieiga per internetą: <https://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/Basic-Emotions.pdf>.
117. Elder, G. H., Jr. (1974). *Children of the Great Depression: Social change in life experiences*. Chicago: University of Chicago Press [žiūrėta 2015 m. birželio 9 d.]. Prieiga per EBSCOhost: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzIwMDM3M19fQU41?sid=bbe9f2c1-ab40-4ba6-a738-114c6d6f35a6@sessionmgr4005&vid=14&format=EB&rid=1>.
118. Emmons, A. R. (2000). Spirituality and Intelligence: Problems and Prospects. *The international journal for the psychology of religion*, 10(1), 57–64 [žiūrėta 2015 m. birželio 9 d.]. Prieiga per EBSCOhost: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/detail/detail?vid=3&sid=883a789f-7826-4a20-a233-9c00ce0b9f66%40sessionmgr4004&hid=4206&bdata=JnNpdGU9ZWhvZ3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=3187269>.
119. Endriulaitienė, A., Ramanauskienė, R., Valantinas, A. (2004). Paauglių savęs vertinimo bei santykių su bendraamžiais ir tėvais sąveikos ypatumai. *Pedagogika*, 71, 91–96.
120. Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. (2nd ed.). New York: Norton.
121. Espelage, D. L., Swearer, S. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365–383 [žiūrėta 2015 m. liepos 7 d.]. Prieiga per EBSCOhost: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/detail/detail?vid=5&sid=883a789f-7826-4a20-a233-9c00ce0b9f66%40sessionmgr4004&hid=4206&bdata=JnNpdGU9ZWhvZ3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=11213476>.

122. *Etikos žodynas*. (2005). Vilnius: Naujoji Rosma.
123. European Union Education Ministers. (2015). Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education. Paris [žiūrėta 2016 m. sausio 27 d.]. Prieiga per internetą: http://ec.europa.eu/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf.
124. Feyerabend, P. (1993). *Against method*. Verso [žiūrėta 2015 m. liepos 27 d.]. Prieiga per internetą: https://books.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=8y-FVtrKeSYC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Feyerabend,+P.+Against+method.+&ots=vDUI62HubA&sig=3LjTjR8KVO_cGxmX8ue0dPILPnc&redir_esc=y#v=onepage&q=Feyerabend%2C%20P.%20Against%20method.&f=false.
125. Ferry, L. (2007). *Išmokti gyventi*. Vilnius: Tyto alba.
126. Flynn, T. R. (2006). *Existentialism: A Very Short Introduction*. Oxford, NY: Oxford University Press Inc. [žiūrėta 2015 m. liepos 27 d.]. Prieiga per internetą: <http://m.friendfeed-media.com/de5fdeeded56c05fcff2adbda8f281782379c346>.
127. Forbes, S. (2002). Krishnamurti's Approach to Education. In J. P. Miller, Y. Nakagawa (Eds.), *Nurturing Our Wholeness: Perspectives on Spirituality in Education*. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal.
128. Frankl, V. (2008). *Sielogyda. Gydytojo rūpestis – siela: dešimt tezių apie asmenybę. Logoterapijos ir egzistencinės analizės pagrindai*. Vilnius: Vaga.
129. Frankl, V. (2010). *Žmogus prasmės akivaizdoje: rinktinė*. Vilnius: Katalikų pasaulio leidiniai.
130. Frankl, V. (2013). *Žmogus ieško prasmės*. Vilnius: Katalikų pasaulio leidiniai.
131. Freire, P. (2000). *Kritinės sąmonės ugdymas*. Vilnius: Tyto alba.
132. Fromas, E. (1990). *Turėti ar būti?* Vilnius: Mintis.
133. Fullan, M. (1998). *Pokyčių jėgos*. Vilnius: Tyto alba.
134. Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinker sin action*. Corwin Press.
135. Gabnytė-Bizevičienė, G. (2011). Edukacinių pokyčių vaikų muzikos mokykloje galimybės laisvojo ugdymo paradigmos kontekste. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 4(33), 21–28.
136. Garandau, C. F., Cillessen, A. H. N. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behaviour*, 11(6), 612–625. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2005.08.005>
137. Gardner, H. (2000). Muzikinis intelektas. *Gama*, 24, 17–22.
138. Gardner, H. (2011). *Truth, beauty, and goodness reframed: Educating for the virtues in the twenty-first century*. Basic books [žiūrėta 2016 m. sausio 7 d.]. Prieiga per internetą: https://books.google.lt/books?hl=en&lr=&id=uuYTxXs-QvsC&oi=fnd&pg=PR7&dq=truth+good+beauty&ots=yCNGMhwLTO&sig=yy_YVhAkYfTc6-1zjoTy6flfoy8&redir_esc=y#v=onepage&q=truth%20good%20beauty&f=false.
139. George, L. K., Larson, D. B., Koenig, H. G., McCullough, M. E. (2000). Spirituality and health: What we know, what we need to know. *Journal of social and clinical psychology*, 19(1), 102–116 [žiūrėta 2015 m. liepos 27 d.]. Prieiga per internetą: http://www.psy.miami.edu/ehblab/Religion%20Papers/spirituality%20and%20health_george_larson_et%20al._JSCP.pdf.
140. Giacalone, R. A., Jurkiewicz, C. L. (2003). *Handbook of workplace spirituality and organizational performance*. Me Sharpe.
141. Giddens, A. (2000). *Modernybė ir tapatumas*. Vilnius: Pradai.
142. Gippenreiter, J. (2013). *Bendrauti su vaiku. Kaip?* Klaipėda: IĮ „Nandanas“.
143. Girdzijauskienė, R., Penkauskienė, D., Sruoginis, L. V., Bukantienė, J., Grinytė, L., Matonytė, A. (2011). *Kūrybiškumo ugdymui palankios aplinkos mokykloje tyrimas. Tyrimo ataskaita*. Vilnius

- [žiūrėta 2014 m. spalio 27 d.]. Prieiga per internetą: http://www.sdcentras.lt/pr_kuryba/aplinkos_tyrimas.pdf.
144. Girnius, J. (2001). Heideggerio egzistencialinės filosofijos pagrindai. *Darbai ir dienos*, 27, 7–108.
 145. Girnius, J. (2002). *Heideggerio egzistencialinės filosofijos pagrindai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
 146. Girnius, J. (1991). *Raštai*. Vilnius: Mintis.
 147. Girnius, J. (1995). *Raštai*. T. 3. Vilnius: Mintis.
 148. Giroux, H. A. (2012). *Education and the Crisis of Public Values. Challenging the Assault on Teachers, Students and Public Education*. New York, NY: Peter Lang.
 149. Goldman, A. (1999). *Knowledge in a Social World*. Oxford: Clarendon Press. <http://dx.doi.org/10.1093/0198238207.001.0001>
 150. Goleman, D. (2003). *Emocinis intelektas EQ*. Vilnius: Presvika.
 151. Goleman, D. (2009). *Visuomeninis intelektas. Naujas mokslas apie žmonių santykius*. Vilnius: Presvika.
 152. Good, T. L., Brophy, J. (2014). *Kas vyksta klasėse? Dešimtas leidimas*. Vilnius: Standartų spaustuvė.
 153. Gowans, C. (2010). Moral relativism. *Stanford encyclopedia of philosophy* [žiūrėta 2014 m. spalio 27 d.]. Prieiga per internetą: <http://stanford.library.usyd.edu.au/archives/fall2010/entries/moral-relativism/>.
 154. Gower, B. (2012). *Scientific Method: A Historical and Philosophical Introduction*. Taylor & Francis.
 155. Grabauskienė, A. (2013). Meilės žmogui ir tiesai ugdytojas. In V. Aramavičiūtė (sud.), *Leonas Jovaiša: nuo pedagogikos edukologijos link* (p. 97–128). Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
 156. Grigas, R. (1998). *Socialinių įtampų Lietuvoje laukai*. Vilnius: VPU, LFSI.
 157. Groen, J., Coholic, D., Graham, J. R. (2012). *Spirituality in social work and education: Theory, practice, and pedagogies*. Wilfrid Laurier Univ. Press.
 158. Grof, C., Grof, S. (1992). *Stormy Search for the Self. Understanding and living with spiritual emergency* [žiūrėta 2014 m. gruodžio 27 d.]. Prieiga per internetą: https://scholar.google.lt/scholar?cluster=9077567550567671919&hl=lt&as_sdt=0,5.
 159. Grof, S. (1985). *Beyond the brain: Birth, death, and transcendence in psychotherapy*. SUNY Press [žiūrėta 2015 m. liepos 27 d.]. Prieiga per EBSCOhost: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/detail/detail?vid=16&sid=0242cc42-ddc4-47e2-a540-1df7a32057ec%40sessionmgr113&hid=101&bdata=JnNpdGU9ZWZvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=nlebk&AN=7747>.
 160. Gučas, A. (1990). *Vaiko ir paauglio psichologija*. Kaunas: Šviesa.
 161. Gudaitytė, B. (2011). Krikščioniškųjų Rytų dvasingumas [žiūrėta 2016 m. birželio 29 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.lkma.lt/site/archive/metrastis/XXXV/183-210.pdf>.
 162. Gutman, L. M., Vorhaus, J. (2012). *The Impact of Pupil Behaviour and Wellbeing on Educational Outcomes* [žiūrėta 2014 m. liepos 18 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.valuesbasededucation.com/impact.research.html>.
 163. Haigh, J. (2008). Integrating progress files into the academic process A review of case studies. *Active Learning in Higher Education*, 9(1), 57–71 [žiūrėta 2014 m. liepos 18 d.]. Prieiga per internetą: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00571969/documenthttp://dx.doi.org/10.1177/1469787407086747>.
 164. Halder, A. (2002). *Filosofijos žodynas*. Vilnius: Alma littera.
 165. Hargreaves, A. (1999). *Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai*. Vilnius.

166. Hart, D., Carlo, G. (2005). Moral Development in Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 15(3), 223–233. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2005.00094.x>
167. Hartmanas, N. (1989). Apie etinių vertybių esmę. In *Gėrio kontūrai. Iš XX a. užsienio etikos*. Vilnius: Mintis.
168. Hartup, W. W., French, D. C. (1993). Conflict and friendship relations in middle childhood: Behavior in a closed-field situations. *Child Development*, 64, 445–454. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.ep9306035472>
169. Hattie, J., Brown, G. T. (2004). *Cognitive processes in asTTle: The SOLO taxonomy*. Ministry of Education.
170. Hattie, J. (2014). *Matomas mokymasis. Mokytojo vadovas: kaip užtikrinti kuo didesnę poveikį mokymosi pasiekimams*. Vilnius.
171. Havard, A. (2014). *Dora lyderystė. Asmenybės formavimo kelias*. Vilnius: Katalikų pasaulio leidiniai.
172. Hawkins, D. R. (2014). *Galia ir jėga*. Kaunas: Mijalba.
173. Health Behaviour in School-aged Children. (2014). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. International Report* [žiūrėta 2016 m. liepos 1 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.hbsc.org/publications/international/>.
174. Hegel, G. W. F. (1997). *Dvasios fenomenologija*. Vilnius: Pradai.
175. Heidegeris, M. (1992). *Rinktiniai raštai*. Vilnius: Mintis.
176. Heidegeris, M. (1989). Apie humanizmą. In *Gėrio kontūrai. Iš XX a. užsienio etikos*. Vilnius: Mintis.
177. Heidegger, M. (1975). *Poetry, language, thought*. Harper Colophon Books. Harper Row publishers [žiūrėta 2015 m. liepos 27 d.]. Prieiga per internetą: http://ssbothwell.com/documents/ebooksclub.org__Poetry__Language__Thought__Perennial_Classics_.pdf.
178. Helmke, A. (2012). *Pamokos kokybė ir mokytojo profesionalumas: diagnostika, vertinimas, tobulinimas*. Vilnius.
179. Hilliard, L. J., Bowers, E. P., Greenman, K. N., Hershberg, R. M., Geldhof, G. J., Glickman, S. A., Lerner, R. M. et al. (2014). Beyond the deficit model: Bullying and trajectories of character virtues in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 43(6), 991–1003. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-014-0094-y>
180. Hollis, M. (2000). *Socialinių mokslų filosofija*. Vilnius: Lietuvos rašytojų sąjungos leidykla.
181. Hill, P. C., Pargament, K. I. (2008). Advances in the conceptualization and measurement of religion and spirituality: Implications for physical and mental health research. *American Psychologist*, 58(1), 64–74. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.58.1.64>
182. Hopkins, D., Ainscow, M., West M. (1998). *Kaita ir mokyklos tobulinimas*. Vilnius: Tyto alba.
183. Hosseini, M., Elias, H., Krauss, S. E., Aishah, S. (2010). A review study on spiritual intelligence, adolescence and spiritual intelligence, factors that may contribute to individual differences in spiritual intelligence and the related theories. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 179–178 [žiūrėta 2015 m. liepos 2 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijps/article/viewFile/6523/6376>.
184. Huitt, W. (2000). The spiritual nature of a human being. *Educational Psychology Interactive* [žiūrėta 2014 m. spalio 2 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/spiritual/spirit.html>.
185. Huitt, W. (2004). Maslow's hierarchy of needs. *Educational psychology interactive* [žiūrėta 2014 m. spalio 2 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/regsys/maslow.html>.

186. Huitt, W. G., Robbins, J. L. (2003). An introduction to spiritual development. In *11th Annual Conference: Applied Psychology in Education, Mental Health, and Business, Valdosta, GA, October, 3* [žiūrėta 2014 m. spalio 22 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.edpsycinteractive.org/papers/spirituality.pdf>.
187. *Humanistinės pedagogikos manifestas*. (2012). Bušėtis, Gruzija, 2011-07-17. Tarptautinė visuomeninių organizacijų asociacija „Tarptautinis humanistinės pedagogikos centras“ [į lietuvių klbą vertė I. Stulpinienė]. Vilnius: Andrena.
188. Huserlis, E. (1989). Meditacija dėl absoliučiai atsakingo individualaus ir visuomeninio gyvenimo idėja. In *Gėrio kontūrai. Iš XX a. užsienio etikos*. Vilnius: Mintis.
189. Husserl, E. (2005). *Kartezietiškosios meditacijos*. Vilnius: Aidai.
190. Höfle, V. (1997). *Moral und Politik. Grundlagen einer Politischen Ethik fur das 21. Jahrhundert*. München: Beck.
191. Yahyazadeh-Jeloudar, S., Lotfi-Goodarzi, F. (2012). What Is the Relation ship between Spiritual Intelligenc eand Job Satisfaction a mong MA and BA Teachers. *International Journal of Business and Social Science*, 3, 299–303 [žiūrėta 2014 m. spalio 22 d.]. Prieiga per internetą: http://ijbssnet.com/journals/Vol_3_No_8_Special_Issue_April_2012/35.pdf.
192. Yalom, I. D. (2002). *Terapijos dovana*. Vilnius: Vaga.
193. Yong, A. (1999). *Personal Selfhood and Human Experience in Whitehead's Philosophy of Organism*. Prieiga per internetą: <http://www.bu.edu/wcp/Papers/PPer/PPerYong.htm>.
194. Indrašienė, V., Kolbergytė, A. (2012). Sąmoningumo ugdymo akcentai: požiūriai ir interpretacijos. *Socialinis darbas*, 11(2), 421–432.
195. Izard, C. E. (1987). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm *Perspectives on psychological science*, 2(3), 260–280. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00044.x>
196. Jaffee, S., Hyde, J. S. (2000). Gender differences in moral orientation: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 126(5), 703–726.
197. James, J. W., Friedman, R., Matthews, L. L. (2007). *Kai sielvartauja vaikai*. Vilnius: Tyto alba.
198. Jančiauskas, R. (2013). *Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymas kūno kultūros pamokose: Daktaro disertacija*. Klaipėdos universitetas [žiūrėta 2014 m. spalio 28 d.]. Prieiga per internetą: http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2013~D_20140117_144155-14219/DS.005.0.01.ETD.
199. Jankevičius, S. (2008). Ugdymo sąvokų vartojimas švietimo reformos dokumentuose. *Pedagogika*, 52, 56–61.
200. Janušauskienė, V. (2004). Lanksčių ugdymo pažiūrų patirtis siekiant taikomosios lituanistinės kompetencijos. *Pedagogika*, 73, 39–44.
201. Jarvis, P. (2001). *Mokymosi paradoksai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto Švietimo studijų centras.
202. Jaspers, K. (1998). *Filosofijos įvadas*. Vilnius: Pradai.
203. Johansen, B. A., Rathe, A. L., Rathe, J. (1999). *Vaiko galimybės ir mokykla*. Vilnius: Margi raštai.
204. Johnson, T. P., Fendrich, M., Hubbell, A. (2002). A validation of the Crowne-Marlowe social desirability scale. In *57th Annual Meeting of the American Association for Public Opinion Research* [žiūrėta 2014 m. birželio 4 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.srl.uic.edu/publist/Conference/crownemarlowe.pdf>.
205. Jokūbaitis, A. (2003). *Liberalizmo tapatumo problemos*. Vilnius: Versus aureus.
206. Jovaiša, L. (2000). Apie pedagogų rengimą ir švietimo kaitą. Apie psichopedijos dalyką ir žmogaus ugdymą. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 7, 208–229.

207. Jovaiša, L. (2001). *Ugdymo mokslas ir praktika: Analitinių straipsnių monografija*. Vilnius: Agora.
208. Jovaiša, L. (2003). *Hodegetika*. Vilnius: Agora.
209. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
210. Juzevičienė, P., Brazdeikis, V. (2003). Pedagoogo IKT kompetencijos dinamiškos struktūros pagrindimas. *Socialiniai mokslai*, 2(39), 70–81.
211. Juozaitis, A. (2012). *Ugdomieji pokalbiai. Apie koučingą ir mentoringą*. Vilnius: Edukologija.
212. Kalenda, Č. (1996). *Altruizmas*. Vilnius: VPU.
213. Kaminskienė, R. (2013). *Reflektyvaus vertybinių nuostatų ugdymo modelio diegimas bendrojo lavinimo mokyklose. Baigiamoji ataskaita* [žiūrėta 2014 m. spalio 2 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.gtinstitutas.lt/node/216>.
214. Kanišauskas, S. (2008). *Sinergetinio pasaulėvaizdžio kontūrai*. Vilnius: Baltijos kopija.
215. Kanišauskas, S. (2009). *Moralės filosofijos pagrindai*. Vilnius [žiūrėta 2014 m. lapkričio 2 d.]. Prieiga per internetą: <http://ebooks.mruni.eu/reader/morals-filosofijos-pagrindai25143/79>.
216. Kanišauskas, S. (2013). Vertybės dvasingume ir dvasingumo vertybės. *Socialinių mokslų studijos*, 5(3), 709–719.
217. Kaplan, H. B. (1980). *Deviant behavior in the defense of self*. New York: Academic Press.
218. Kaplan, H. B. (1986). *Social psychology of self-referent behavior*. New York: Plenum Press.
219. Karavakou, V. (2008). The Importance of Cultural and Universal Ideals in Modern Education. In K. Boudouris, K. Kalimatzis (Eds.), *Paideia: Education in the Global Era*. 2, 140–154. Prieiga per internetą: <http://www.hri.org/iagp/books/vol55.html>.
220. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Tehran: Judex.
221. Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220–237 [žiūrėta 2015 m. gruodžio 8 d.]. Prieiga per internetą: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4454/pdf/ZfPaed_2006_2_Kelchtermans_Teacher_collaboration_collegiality_D_A.pdf.
222. Kelly, A. V. (2009). *The Curriculum: theory and practice* (6th ed.).
223. Kellough, R. D., Kellough, N. G. (2008). *Teaching young adolescents: Methods and resources for middle grades teaching* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
224. Kemper, T. D. (1987). How Many Emotions Are There? Wedding the Social and the Autonomic Components. *The American Journal of Sociology*, 93(2), 263–289 [žiūrėta 2014 m. rugpjūčio 8 d.]. Prieiga per EBSCOhost: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/detail/detail?vid=3&sid=6f862d8c-b82b-495a-bca1-b0f06c98f216%40sessionmgr4005&hid=4214&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=sih&AN=15743918>.
225. Kets de Viries, M. F. R. (2007). *Lyderis pas psichoanalitiką. Kaip pažinti save ir vadovauti kitiems*. Vilnius: Verslo žinios.
226. Kierkegaard, S. (1997). *Liga mirčiai*. Vilnius: Aidai.
227. Kierkegaard, S. (2000). *Filosofiniai trupiniai arba truputis filosofijos*. Vilnius: Aidai.
228. Kierkegaard, S. (2006). *Požiūrio taškas į mano autorinę veiklą*. Vilnius: Baltos lankos.
229. King, P. E., Boyatzis, C. J. (2004). Exploring adolescent spiritual and religious development: current and future theoretical and empirical perspectives. *Applied Developmental Science*, 8(1), 2–6. http://dx.doi.org/10.1207/S1532480XADS0801_1
230. King, P. E., Clardy, C. E., Ramos, J. C. (2014). Adolescent Spiritual Exemplars: Exploring Spirituality in the Lives of Diverse Youth. *Journal of Adolescent Research*, 29, 186–212. <http://dx.doi.org/10.1177/0743558413502534><http://jar.sagepub.com/content/current>

231. King, R. A., Schwab-Stone, M., Flisher, A. J., Greenwald, S., Kramer, R. A., Goodman, S. H. et al. (2001). Psychosocial and risk behavior correlates of youth suicide attempts and suicidal ideation. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(7), 837–846 [žiūrėta 2014 m. rugpjūčio 8 d.]. Prieiga per EBSCOhost: <http://www.sciencedirect.com.ezproxy.vpu.lt/science/article/pii/S089085670960318X?np=y>
232. Kinnier, R. T., Kernes, J. L., Dautheribes, T. M. (2000). A short list of universal moral values. *Counseling and Values*, 45(1), 4–16 [žiūrėta 2013 m. spalio 19 d.]. Prieiga per internetą: <http://personal.tcu.edu/pwitt/universal%20values.pdf> arba prieiga per EBSCOhost: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/detail/detail?sid=76df4c88-3e54-4206-9fd1-5c2be774dc6f%40sessionmgr4001&vid=17&hid=4214&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=3656399>.
233. Klaipėdos universiteto Baltijos regiono istorijos ir archeologijos institutas. (2015). *Vertybių transformacijos: Baltijos regiono rytinė pakrantė XIII–XVIII amžiais: Kolektyvinė monografija*. Sud. Rowell S. C. Klaipėda.
234. Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development [žiūrėta 2016 m. sausio 18 d.]. Prieiga per internetą: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html?re>.
235. Kočiūnas, R. (1995). *Psichologinis konsultavimas*. Vilnius: Lumen.
236. Kočiūnas, R. (2009). Egzistencinis požiūris grupinėje psichoterapijoje. *Psichologija*, 40, 7–20.
237. Koh, C. (2012). Moral development and student motivation in moral education: A Singapore study. *Australian Journal of Education*, 56(1), 83–101 [žiūrėta 2015 m. liepos 19 d.]. Prieiga per EBSCOhost: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=19&sid=76df4c88-3e54-4206-9fd1-5c2be774dc6f%40sessionmgr4001&hid=4214>.
238. Kohak, E. (1999). Truth of the Myths of Nature. *Twentieth World Congress of Philosophy: Philosophy of Education* [žiūrėta 2014 m. liepos 9 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Envi/EnviKoha.htm>.
239. Kohlberg, L. (1973). The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment. *The Journal of Philosophy*, 70(18), 630–646. <http://dx.doi.org/10.2307/2025030>
240. Kohlberg, L. (1987). *Child psychology and childhood education: A cognitive developmental view*. Longman Publishing Group.
241. Krebs, D. L., Denton, K. (2005). Toward a more pragmatic approach to morality: A critical evaluation of Kohlberg's model. *Psychological Review*, 112(3), 629–649 [žiūrėta 2014 m. liepos 19 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.sfu.ca/psyc/faculty/krebs/publications/Toward%20a%20More%20Pragmatic%20Approach%20to%20Morality.pdf>.
242. Kriaučiūnienė, R. (2001). Užsienio kalbų mokytojų dorinės nuostatos kognityvinis-prasminis lygmuo: komparatyvistinis aspektas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 27, 67–78.
243. Kriaučiūnienė, R. (2008). Būsimų užsienio kalbų mokytojų dorinė nuostata: kognityvinis-prasminis lygmuo. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 20, 52–65.
244. Kriaučiūnienė, R. (2009). *Būsimųjų užsienio kalbų mokytojų dorinės nuostatos ir jų ugdymas universitete: Daktaro disertacija*. Klaipėda.
245. Krishnakumar, S., Neck, C. P. (2002). The “what”, “why” and “how” of spirituality in the workplace. *Journal of managerial psychology*, 17(3), 153–164 [žiūrėta 2014 m. sausio 29 d.]. Prieiga per internetą: <http://ejournal.narotama.ac.id/files/Spirituality%20in%20the%20workplace.pdf>.

246. Kriščiūnaitė, T., Kern, R. M. (2014). Psycho-educational intervention for adolescents. *Biopsichosocialinis požiūris: Tarptautinis psichologijos žurnalas*, 14, 29–50.
247. Kuhn, T. S. (2003). *Mokslo revoliucijų struktūra*. Vilnius: Pradai.
248. Kupperman, J. J. (2005). Virtues, character and moral dispositions. In D. Carr, J. Steutel (Eds.), *Virtue ethics and moral education*. Routledge: London and New York (pp. 205–216). [žiūrėta 2014 m. vasario 2 d.]. Prieiga per EBSCOhost: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/detail/detail?vid=12&sid=de671dd5-f947-4696-8154-6b94c9a5dcb4%40sessionmgr4001&hid=4214&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=nlebk&AN=134342>.
249. Kuzmickas, B. (1989). *Gėrio kontūrai*. Vilnius: Mintis.
250. Kuzmickas, B. (2001). *Laimė, asmenybė, vertybės: Monografija*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.
251. Kuzminckas, B. (2006). Ribos, beribiškumas, priklausomybės. *Athena: filosofijos studijos*, 1, 28–35.
252. Kuzmickas, B. (2012). *Filosofijos istorijos apybraižos*. Vilnius.
253. Landsbergis, V. (2008). Europos tapatybės krizė moralinių ir politinių požiūriu. *Soter*, 25, 145–156.
254. Lansford, J. E., Criss, M. M., Laird, R. D., Shaw, D. S., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A. (2011). Reciprocal Relations Between Parents' Physical Discipline and Children's Externalizing Behavior During Middle Childhood and Adolescence. *Development and Psychopathology*, 23(1), 225–238 [žiūrėta 2014 m. sausio 5 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3050569/>.
255. Lakatos, I., Feyerabend, P., Motterlini, M. (1999). *For and Against Method: Including Lakatos's Lectures on Scientific Method and the Lakatos-Feyerabend Correspondence*. Chicago: University of Chicago Press [žiūrėta 2014 m. sausio 15 d.]. Prieiga per EBSCOhost: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzMI1MTI3OV9fQU41?sid=9e6d9e10-b8b5-409a-9b94-cefe5baaec43@sessionmgr4001&vid=24&format=EB&rid=1>.
256. Lane, K. L., Wehby, J. H., Cooley, C. (2006). Teacher expectations of students' classroom behavior across the grade span: Which social skills are necessary for success? *Exceptional Children*, 72(2), 153–167 [žiūrėta 2014 m. sausio 15 d.]. Prieiga per internetą: https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/10970/Lane_Teacher%20Expectations%20of%20Students%20classroom.pdf?sequence=1.
257. Lapsley, D. K. (1996). *Moral Psychology*. Westview Press.
258. Lasinskas, P. (2013). Žmogus Senekos etikos sistemoje. *Soter*, 48(76), 7–26.
259. Laumenskaitė, E. (2001). Ekonomika, etika ir vertybės. *Ekonomikos teorija ir praktika*, 2, 34–51.
260. Laursen, B., Bukowski, W. M., Kiuru, N. (2010). Opposites detract: middle school peer group antipathies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106(4), 240–256 [žiūrėta 2015 m. sausio 5 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2893260/>.
261. Legkauskas, V. (2008). *Socialinė psichologija*. Vilnius: Vaga.
262. Legkauskas, V. (2013). *Vaiko ir paauglio psichologija*. Vilnius: Vaga.
263. Leonard R. J. (2011). *Moral Identity In Adolescence: A literature review*. Azusa Pacific University [žiūrėta 2013 m. sausio 5 d.]. Prieiga per internetą: <http://udini.proquest.com/view/moral-identity-in-adolescence-a-goid:288243404/>.

264. Lerner, R. M. (2005). *Promoting positive youth development: theoretical and empirical bases*. Washington, D.C.: National Academy of Sciences [žiūrėta 2015 m. sausio 9 d.]. Prieiga per internetą: <http://ase.tufts.edu/iaryd/documents/pubpromotingpositive.pdf>.
265. Lerner, R. M. (2006). *Handbook of Child Psychology. Theoretical Models of Human Development*. John Wiley & Sons.
266. Lerner, R., Brennan, A. L., Noh, R. E., Wilson, C. (1998). *The Parenting of Adolescents and Adolescents as Parents: A Developmental Contextual Perspective*. Proceedings of the conference held in Madison, Wisconsin [žiūrėta 2014 m. spalio 18 d.]. Prieiga per internetą: <http://parenthood.library.wisc.edu/Lerner/Lerner.html>.
267. Levi-Straussas. (1994). *Etika ir begalybė*. Vilnius.
268. Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34–46 [žiūrėta 2014 m. spalio 28 d.]. Prieiga per internetą: http://bscw.wineme.fb5.uni-siegen.de/pub/nj_bscw.cgi/d759359/5_1_ActionResearchandMinorityProblems.pdf.
269. Lewis, E., Mansfield, C., Baudains, C. (2008). Getting downanddirty: Values ineducation for sustainability. *Issues in Educational Research*, 18(2), 138–155 [žiūrėta 2014 m. sausio 18 d.]. Prieiga per internetą: http://researchrepository.murdoch.edu.au/1592/1/getting_down_and_dirty.pdf.
270. Lheureux, G. (2012). *Le problème de l'Education Morale en France au XXe siècle dans l'enseignement élémentaire: Doctoral dissertation*. Université Rennes 2 [žiūrėta 2015 m. gruodžio 8 d.]. Prieiga per internetą: <http://hal.uniV-brest.fr/file/index/docid/775897/filename/2012theseLheureuxG.pdf>.
271. Lickona, T. (2009). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam.
272. Lietuvos Respublikos Seimas. (2013). *Dėl Valstybinės švietimo 2013–2022 metų strategijos patvirtinimo* [žiūrėta 2015 m. sausio 15 d.]. Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/legalAct.html?documentId=b1fb6cc089d911e397b5c02d3197f382>.
273. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas [žiūrėta 2016 m. spalio 28 d.]. Prieiga per internetą: https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.9A3AD08EA5D0/TAIS_458774.
274. Lietuvos Respublikos vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymas [žiūrėta 2014 m. spalio 28 d.]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=279424.
275. Lileikienė, T. (2004). Būsimų pedagogų klubo veikla – atrankos ir savitrankos forma. *Pedagogika*, 73, 15–24.
276. Lyotard, J.-F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*, 10. University of Minnesota Press [žiūrėta 2014 m. spalio 28 d.]. Prieiga per internetą: https://www.abdn.ac.uk/idav/documents/Lyotard_-_Postmodern_Condition.pdf.
277. Lyotard, J.-F. (1993). *Postmodernus būvis. Šiuolaikinį žinojimą aptariant*. Vilnius: Baltos lankos.
278. Lyotard, J.-F. (1996). *The Inhuman: Reflections on Time*. Polity Press [žiūrėta 2014 m. vasario 28 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.investigatingtheterror.com/documents/files/Lyotard%20The%20Inhuman%20Reflections%20on%20Time.pdf>.
279. Lippitt, R. (1939). Field theory and experiment in social psychology: Autocratic and democratic group atmospheres. *American Journal of Sociology*, 45, 26–49. <http://dx.doi.org/10.1086/218207>
280. Lobato, A. (2001). *Žmogaus orumas ir likimas*. Vilnius: Logos.

281. López, B. G., López, R. G. (1998). The improvement of moral development through an increase in reflection. A training programme. *Journal of Moral Education*, 27(2), 225–241. <http://dx.doi.org/10.1080/0305724980270207>
282. Lovat, T., Dally, K., Clement, N., Toomey, R. (2011). Values pedagogy and teacher education: Re-conceiving the foundations. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 59–72 [žiūrėta 2015 m. kovo 26 d.]. Prieiga per internetą: <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1536&context=ajte>.
283. Lovat, T., Toomey, R., Dally, K., Clement, N. (2009). *Project to test and measure the impact of values education on student effects and school ambience*. Newcastle, Australia [žiūrėta 2015 m. kovo 26 d.]. Prieiga per internetą: http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/Project_to_Test_and_Measure_the_Impact_of_Values_Education.pdf.
284. Lovett, B. J., Jordan, A. H. (2010). Levels of moralisation: a new conception of moral sensitivity. *Journal of Moral Education*, 39(2), 175–189. <http://dx.doi.org/10.1080/03057241003754914>
285. Lozuraitis, A. (1982). *Dorovinės vertybės ir asmenybė. Etikos etiudai* (6 knyga). Vilnius: Mintis, 7–44.
286. Lukšienė, M. (2000). *Jungtys*. Vilnius: Alma litera.
287. MacDonald, D. A., Holland, D. (2003). Spirituality and the MMPI-2. *Journal of Clinical Psychology*, 59(4), 399–410 [žiūrėta 2015 m. sausio 9 d.]. Prieiga per EBSCOhost: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=29&sid=f42e3494-40c7-4a53-aa60-3909265574f7%40sessionmgr4005&hid=4214>.
288. Maceina, A. (1990). *Pedagoginiai raštai*. Kaunas.
289. Maceina, A. (1991). *Tautinis auklėjimas. Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa.
290. Maceina, A. (2002). *Raštai. T. 8*. Vilnius: Mintis.
291. Maceina, A. (2004). *Raštai. T. 9*. Vilnius: Margi raštai.
292. Maceina, A. (2005). *Raštai. Religijos filosofija. T. 10*. Vilnius: Margi raštai.
293. Macevičiūtė, E. (2008). Šiaurės šalių tarpkultūrinės komunikacijos tinklo konferencija „Kintanti tapatybė globalėjančiame pasaulyje“. *Informacijos mokslai*, 44, 128–132.
294. Magnusson, D., Bergman, L. R. (1997). Individual development and adaptation: The IDA program. Reports from the department of psychology [žiūrėta 2015 m. sausio 5 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.psychology.su.se/english/research/research-areas/personality-social-and-developmental-psychology/research-programmes/individual-development-and-adaptation-ida-stinsen-project-1.33234>.
295. Magnusson, D., Mahoney, J. L. (2001). A holistic person approach for research on positive development. *Reports from the project: Individual Development and Adaptation* [žiūrėta 2015 m. sausio 5 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.oru.se/PageFiles/50994/IDA%20Report%20No.%2076.pdf>.
296. Mahoney, J. L., Bergman, L. R. (2002). Conceptual and methodological considerations in a developmental approach to the study of positive adaptation. *Applied Developmental Psychology*, 23, 195–217 [žiūrėta 2014 m. kovo 5 d.]. Prieiga per EBSCOhost: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/detail/detail?vid=26&sid=6f862d8c-b82b-495a-bca1-b0f06c98f216%40sessionmgr4005&hid=4214&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=sih&AN=7798632>.
297. May, R. (2010). *Meilė ir valia*. Vilnius: Vaga.
298. Maisonneuve, J. (1973). Introduction à la psychosociologie. *Revue française de sociologie*, 16(1), 147–58 [žiūrėta 2015 m. sausio 15 d.]. Prieiga per internetą: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1975_num_16_1_5791.

299. Malti, T., Dys, S. P., Zuffianò, A. (2015). The moral foundations of prosocial behaviour. *Prosocial behaviour*, 10. Prieiga per internetą: <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/4447/the-moral-foundations-of-prosocial-behaviour.pdf>.
300. Marcia, J. E., (1966). Development and of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551–558 [žiūrėta 2014 m. vasario 15 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.garfield.library.upenn.edu/classics1984/A1984TR91100001.pdf>.
301. Maritain, J. (1995). *Integralinis humanizmas – kultūra ir religija*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
302. Martin, G. N. (2006). *Human neuropsychology*. Pearson education.
303. Martišauskienė, E. (2001). Vyresniųjų paauglių požiūrio į dorines vertybes dinamika. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 8, 25–34.
304. Martišauskienė, E. (2004). *Paauglių dvasingumas kaip pedagoginis reiškinys*. Vilnius: VPU.
305. Martišauskienė, E. (2005a). Paauglių dvasinių vertybių internalizavimo pedagoginės problemos XXI amžiaus iššūkių kontekste. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 14, 28–38.
306. Martišauskienė, E. (2005b). Dvasingumo ugdymas, keičiantis ugdymo paradigmai. *Pedagogika*, 79, 32–39.
307. Martišauskienė, E. (2005c). Tiesos liudijimas – pedagoginės veiklos pamatas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 15, 52–59.
308. Martišauskienė, E. (2007). Mokytojų vertybinės nuostatos ir jų sklaida pedagoginėje veikloje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 19, 135–146.
309. Martišauskienė, E. (2008a). Fundamentinės ugdymo problemos Antano Maceinos pedagogikoje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 21, 14–21.
310. Martišauskienė, E. (2008b). Dvasingumas: ištakos ir metodologinės ugdymo prielaidos. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 20, 115–125.
311. Martišauskienė, E. (2008c). Ugdomojo mokymo retrospektyva ir dabartis (V. Rajecko „Ugdomojo mokymo“ ir konstruktyvizmo paralelės). *Pedagogika*, 89, 11–17.
312. Martišauskienė, E. (2009). Mokytojų vertybinių nuostatų įkūnijimas ugdymo procese. *Pedagogika*, 93, 25–35.
313. Martišauskienė, E. (2011). Paauglių požiūris į dvasines vertybes: kaitos tendencijos. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 27, 43–54.
314. Martišauskienė, M. (2012). *Švietimo pedagogikos kontūrai: dvasingumo ugdymo pamatai*. Vilnius: Edukologija.
315. Martišauskienė, E. (2013). Šiuolaikinių paauglių dvasinių vertybių pajautos dinamika edukaciniame kontekste. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 30, 56–67.
316. Martišauskienė, E. (2014). Dvasinių galių žadinimas kaip įtraukiojo ugdymo pamatas. *Pedagogika*, 115(3), 124–134.
317. Martišauskienė, E., Aramavičiūtė, V. (2009). Vertybės: švietimo strategijos ir realybė. *Pedagogika*, 95, 28–35.
318. Martišauskienė, E., Tavoras, V. (2012). Mokytojų vertybinės orientacijos kaip jų meninės individualybės formavimosi veiksnys. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 28, 73–82.
319. Maslow, A. H. (1970). *Religions, values, and peak experiences*. The Viking Press [žiūrėta 2014 m. sausio 18 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.nostrajewellery.org/files/Abraham-H.-Maslow-Religions,-Values-and-Peak-Experiences.pdf>.
320. Maslow, A. H. (2006). *Motyvacija ir asmenybė*. Vilnius: Apostrofa.
321. Maslow, A. (2011). *Būties psichologija*. Vilnius: Vaga.
322. Marzano, R. J. (2005). *Naujoji ugdymo tikslų taksonomija*. Vilnius: Žara.

323. McFarland, T. (2014). *Romanticism and the Forms of Ruin: Wordsworth, Coleridge, the Modalities of Fragmentation*. Princeton University Press.
324. McGinn, N. F. (1999). *Globalizacija, švietimas ir žinio plėtros procese* [žiūrėta 2015 m. sausio 18 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.sac.smm.lt/images/6%20Globalizacija%20liet.pdf>.
325. McGinn, N. F. (2000). *Žinių vadyba verslo sektoriuje: reikšmė švietimui* [žiūrėta 2015 m. sausio 18 d.]. Prieiga per internetą: [http://www.sac.smm.lt/images/6%20Ziniu%20vadyba%20NMGinn\(3\).pdf](http://www.sac.smm.lt/images/6%20Ziniu%20vadyba%20NMGinn(3).pdf).
326. McLaughlin, T. (1997). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: demokratiškumas, vertybės, įvairovė*. Kaunas: Technologija.
327. McLoughlin, T. (2003). Education, spirituality and common. In D. Carr, J. Haldane (Eds.), *Spirituality, Philosophy and Education* (pp. 181–199). New York: Routledge Falmer.
328. McLoughlin, J. G. (2012). Introduction: Why Spirituality and Education? *Antistasis*, 2(1). [žiūrėta 2015 m. sausio 18 d.]. Prieiga per internetą: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/antistasis/article/view/18934/20727>.
329. McMullen, B. (2003). Spiritual intelligence. *BMJ*, 11, 51 [žiūrėta 2014 m. kovo 8 d.]. Prieiga per internetą: https://scholar.google.lt/scholar?q=spiritual+intelligence+McMullen%2C+Brian&btnG=&hl=en&as_sdt=0%2C5.
330. Mead, G. H. (1918). The Psychology of Punitive Justice. *American Journal of Sociology*, 23(5), 577–602 [žiūrėta 2014 m. balandžio 17 d.]. Prieiga per internetą: <https://archive.org/details/jstor-2764150>.
331. Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist*. The university of Chicago press [žiūrėta 2015 m. kovo 1 d.]. Prieiga per internetą: <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/5009/c3a60c23ee5eab07efd2e1c54f86897c.pdf?sequence=1>.
332. Mergler, A. (2008). Making the Implicit explicit: Values and Morals in Queensland teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(4), 1–11. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2008v33n4.1>; Prieiga per internetą: <http://eprints.qut.edu.au/14029/1/14029.pdf>.
333. Merkys, G. (1995). *Pedagoginio tyrimo metodologijos pradmenys*. Šiauliai: Šiaulių pedagoginis institutas.
334. Merlevede, P. E., Bridouxs, D., Vandamme, R. (2009). *7 žingsniai emocinio intelekto link*. Vilnius: Presvika.
335. Meškauskienė, A. (2015). *Paauglių savivarbos ugdymosi veiksniai mokykloje: Daktaro disertacija*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
336. Mickūnas, A. (2014). *Mokykla, mokytojai, mokiniai*. Vilnius: Versus aureus.
337. Mickūnas, A., Stewart, D. (1994). *Fenomenologinė filosofija*. Vilnius: Baltos lankos.
338. Myers, D. G. (2008). *Psichologija*. Vilnius: Poligrafija ir informatika.
339. Myers, J. E., Sweeney, T. J., Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: a holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling and Development*, 78(3), 251–265.
340. Miller, R. (1997). *What Are Schools For? Holistic Education in American Culture*. Brandon, VT: Holistic Education Press.
341. Millman, D. (2000). *Šviesa kasdienė. Dvylika vartų asmenybės tobulėjimo kelyje*. Kaunas: Šviesa.
342. Gross, M. U. (1998). The “me” behind the mask: Intellectually gifted students and the search for identity. *Roeper Review*, 20(3), 167–175 [žiūrėta 2014 m. kovo 19 d.]. Prieiga per EBSCOhost: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/detail/detail?sid=36df8633-843d-462b->

- 91bb-7e1fc78f2d8e%40sessionmgr113&vid=9&hid=128&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=273883&db=a9h.
343. Mishra, P., Vashist, K. A. (2014). Review Study of Spiritual Intelligence, Stress and Well-being of Adolescents in 21st century. *International Journal of Research in Applied, Natural and Social Sciences*, 2, 11–24 [žiūrėta 2015 m. sausio 19 d.]. Prieiga per internetą: <http://oaji.net/articles/2014/491-1400580206.pdf>.
344. *Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata*. (2004). [žiūrėta 2014 m. vasario 9 d.]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=228113&p_query=&p_tr2=.
345. Monkevičienė, O. (2005). Globalios žinių visuomenės vaiko kompetencijos: vertybinis aspektas. *Pedagogika*, 79, 167–173.
346. Morkevičius, V., Telešienė, A., Žvaliauskas G. (2008). Kompiuterizuota kokybinių duomenų analizė su NVivo ir Text Analysis Suite. Kaunas. Prieiga per internetą: http://www.lidata.eu/files/mokymai/NVivo/KKDA_20080914_esf%27ui.pdf.
347. Mounier, E. (1996). *Personalizmas*. Vilnius: Pradai.
348. Musneckienė, E. (2007). *Vizualinės kultūros diskursas rengiant dailės pedagogus postmodernios edukacinės paradigmos kontekste: Daktaro disertacija*. Šiauliai.
349. Musneckienė, E. (2008). Tarptautiniai meno edukacijos tyrimai: organizavimas, problemos, kryptys. *Mokytojų ugdymas*, 11, 35–44.
350. Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra. (2013). *Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybė 2013 (4)*. Vilnius.
351. Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra. (2014). „Geros mokyklos“ viešų konsultacijų ataskaitos [rankraštis].
352. Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra. (2015). *Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybė 2015 (5)*. Vilnius.
353. Narbekovas, A., Obelenienė, B. (2007). Ar įmanoma sąžinės laisvė nuo pačios sąžinės? *Soter*, 24, 89–103.
354. Narvaez, D., Lapsley, D. K. (2008). Teaching moral character: Two alternatives for teacher education. *Teacher Educator*, 43, 156–172. <http://dx.doi.org/10.1080%2f08878730701838983>
355. Narvaez, D., Holter, A., Vaydich, J. L. (2010). Moral development. *Handbook of Pediatric Neuropsychology*, 84.
356. Naumanen, M. (2004). *Knowledge society barometer (report)*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions [žiūrėta 2014 m. lapkričio 9 d.]. Prieiga per internetą: http://eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_files/pubdocs/2004/16/en/1/ef0416en.pdf.
357. Navickas, V., Vaičiulienė, A. (2010). *Žmogaus raidos psichologija*. Vilnius: Versus aureus.
358. Neal, J. A. (1997). Spirituality in management education: A guide to resources. *Journal of management education*, 21(1), 121–139. <http://dx.doi.org/10.1177/105256299702100111>
359. Neale, S., Spencer-Arnell, L., Wilson, L. (2008). *Emocinis intelektas ir ugdymas*. Vilnius: Verslo žinios.
360. Nelson, A. (2007). The Spacious Mind: Using Archetypes for Transformation Towards Wisdom. *The Humanistic Psychologist*, 35(3), 235–245.
361. Nelson, A. E. (2010). *Spiritual Intelligence: Discover Your SQ. Deepen Your Faith*. Baker Books.
362. Niegowski, S. B., Evans, D. C., Epstein, E. (2010). Adolescent egocentrism and social media – does the psychology align? [žiūrėta 2014 m. spalio 11 d.]. Prieiga per internetą: <http://www>.

- psychster.com/library/PSYCHSTER-MCDM_Whitepaper_Adolescent%20Egocentrism_SaraNiegowski_Oct2010.pdf.
363. Nielsen, L. (1987). *Adolescent psychology: a contemporary view*. Holt Rinehart and Winston.
364. Nikaitė, I., Vveinhardt, J. (2008). Vertybių, kaip organizacijos kultūros elemento, poveikis viešbučių darbo veiksmingumui. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 1(17), 176–185.
365. Nixon, Ch. L., Watson, A. C. (2001). Family Experiences and Early Emotion Understanding. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(2), 300–322 [žiūrėta 2015 m. vasario 12 d.]. Prieiga per EBSCOhost: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/detail/detail?vid=7&sid=76327f71-bee7-426b-8f64-3448634473bc%40sessionmgr110&hid=123&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=24443516&db=a9h>.
366. Noddings, N. (1995). Care and moral education. In W. Kohli (Eds.), *Critical Conversations in Philosophy of Education* [žiūrėta 2014 m. gegužės 18 d.]. Prieiga per internetą: https://books.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=7VbaAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA137&dq=Moral+education+and+caring&ots=tmdRm4N27U&sig=X-wIjqb6-bNw_VW7mz4o8fI-zSs&redir_esc=y#v=onepage&q=Moral%20education%20and%20caring&f=false.
367. Noddings, N. (2010a). Moral education and Caring. *Theory and Research in Education*, 8(2), 145–151. <http://dx.doi.org/10.1177/1477878510368617>
368. Noddings, N. (2010b). Moral Education in an Age of Globalization. *Educational Philosophy and Theory*, 42(4), 390–396 [žiūrėta 2015 m. liepos 21 d.]. Prieiga per EBSCOhost: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/detail/detail?vid=13&sid=76327f71-bee7-426b-8f64-3448634473bc%40sessionmgr110&hid=123&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=50516322&db=a9h>.
369. Noreikaitė, A. (2016). The Conference on Philosophy and Psychology of Morality: Defining the Moral Domain. *Problemos*, 87, 196–199.
370. OECD. (2015). Skills for Social Progress: The power of social and emotional skills. OECD Skills studies [žiūrėta 2016 m. sausio 21 d.]. Prieiga per internetą: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en#page4.
371. Olson, E. (2014). *Faith in the Classroom: The Ethical Implications of Teaching Adolescent Development of Faith and Spirituality in a Human Behavior and the Social Environment Course*. NACSW Convention Proceedings, 1–20.
372. Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12–18 [žiūrėta 2015 m. vasario 12 d.]. Prieiga per EBSCOhost: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/detail/detail?vid=20&sid=76327f71-bee7-426b-8f64-3448634473bc%40sessionmgr110&hid=123&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=9210000&db=a9h>.
373. Ozmon, H. A., Craver, S. M. (1996). *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius: Leidybos centras.
374. Palmer, P. J. (2003). Teaching with heart and soul reflections on spirituality in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 376–385. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487103257359>
375. Papert, S. (1995). *Minčių audros: vaikai, kompiuteriai ir veiksmingos idėjos*. Vilnius: Žara.
376. Parrott, W. (2001). *Emotions in Social Psychology*. Philadelphia: Psychology Press.
377. Patry, J. L., Weinberger, A. (2004). Kombination von konstruktivistischer Werterziehung und Wissenserwerb. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 8(2), 35–50 [žiūrėta 2015 m. vasario 2 d.]. Prieiga per internetą: https://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/herbst2004/patry_weinberger_04_2.pdf.
378. Pegues, H. (2007). Of paradigm wars: Constructivism, objectivism, and postmodern stratagem. *Educational Forum*, 71(4), 316–330. <http://dx.doi.org/10.1080/00131720709335022>

379. Pekauskas, A. (2010). Vidutinio mokyklinio amžiaus mokinių teisinio ugdymo turinio bendrojo lavinimo mokykloje analizė. *Pedagogika*, 99, 95–103.
380. Petersen, A. C. (1988). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 39, 583–607.
381. Petty, G. (2006). *Šiuolaikinis mokymas. Praktinis vadovas*. Vilnius: Tyto alba.
382. Petruilytė, A. (2003). *Jaunesniojo paauglio socialinė raida*. Vilnius: Presvika.
383. Petruškevičiūtė, A. (2015). *Galių persiskirstymas edukacinėje sąveikoje produktyviojo mokymosi sąlygomis: grindžiamoji teorija: Daktaro disertacija*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
384. Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press [žiūrėta 2015 m. kovo 23 d.]. Prieiga per internetą: http://www.bxscience.edu/ourpages/auto/2014/11/16/50007779/Piaget%20When%20Thinking%20Begins10272012_0000.pdf.
385. Pileckaitė-Markovienė, M., Nasvytienė, D., Bumblytė, D. (2004). *Vystymosi psichologija: Vaikystė*. Vilnius: Enciklopedija.
386. Pyragas, K., Borodiniene, A. (2011). Kai kurios darbo su nemotyvuotais mokiniais sinergetinės problemos. *Pedagogika*, 102, 44–51.
387. Plutchik, R. (2001). The Nature of Emotions. *American Scientist*, 89(4), 344–350 [žiūrėta 2014 m. sausio 3 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.emotionalcompetency.com/papers/plutchiknatureofemotions%202001.pdf>.
388. Pocevičienė, R., Lukavičienė, V., Augienė, D. (2010). *Praktinės projektų valdymo metodo taikymo galimybės*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla [žiūrėta 2015 m. sausio 3 d.]. Prieiga per internetą: http://www.esparama.lt/es_parama_pletra/failai/ESFproduktai/2010_vadovas_Praktines_projektu_valdymo_metodo_taikymo_galimybes.pdf.
389. Pollard, A. (2002). *Refleksyvusis mokymas. Veiksminga ir duomenimis paremta profesinė praktika*. Vilnius: Garnelis.
390. Pons, F., Harris, P. L., de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127–152. <http://dx.doi.org/10.1080/17405620344000022>
391. Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 347–353. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9450.00354>
392. *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*. (2008). [žiūrėta 2013 m. kovo 23 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/web/lt/smm-svietimas/svietimas-pagrindinis-ugdymas>.
393. Pukelis, K. (1995). *Mokytojų rengimas ir tautos kultūra*. Kaunas: Aušra.
394. Pukelis, K. (2004). *Mokytojo rengimo idealinio modelio parametrai*. Kaunas: VDU.
395. Pukėnas, K. (2009). *Kokybinių duomenų analizė SPSS programa*. Kaunas: Lietuvos kūno kultūros akademija.
396. Rajeckas, V. (1995). *Asmenybės raida ir ugdymas*. Vilnius.
397. Ramanaukaitė, E. (2002). *Šiuolaikinės kultūros fenomenų tyrinėjimai*. Kaunas: VDU
398. Ramanavičius, Ž. (2014). *Mokytojų lyderystę skatinantys organizacijų kultūros veiksniai: Magistrantūros baigiamasis darbas*. Kaunas, ISM Vadybos ir ekonomikos universitetas [žiūrėta 2015 m. sausio 23 d.]. Prieiga per internetą: http://archive.ism.lt/bitstream/handle/1/343/ETD2014-23_%C5%BDydr%C5%ABnas%20Ramanavi%C4%8Dius_MD.pdf?sequence=1.
399. Ramonas, A. (2013). Jaunimo dvasinio ugdymo teologiniai ir sociokultūriniai aspektai. *Tiltai*, 65(4), 79–92.

400. Ratnikaitė, I., Uzdila, J. V. (2008). Neotomistinė, egzistencialistinė ir personalistinė filosofija apie krikščioniškąjį vaikų auklėjimą. *Soter*, 28(56), 35–50.
401. Rauduvaitė, A. (2005). Pradinių klasių mokinių asmenybės dorinis ugdymas filosofijos kontekste, pasitelkiant populiariąją muziką. *Pedagogika*, 76, 128–134.
402. RETINE. (2001). *Report to the European Commission* [žiūrėta 2014 m. liepos 23 d.]. Prieiga per internetą: http://www.isi.fraunhofer.de/isi-wAssets/docs/p/de/publikationen/retine_final_report.pdf.
403. Revell, L., Arthur, J. (2007). Character education in schools and the education of teachers. *Journal of Moral Education*, 36(1), 79–92 [žiūrėta 2015 m. liepos 23 d.]. Prieiga per internetą: <http://elibrary.kiu.ac.ug:8080/jspui/bitstream/1/352/1/Character%20education%20in%20schools%20and%20the%20education%20of%20teachers.pdf>.
404. Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another*. The University of Chicago Press.
405. Rieffe, C., Terwogt, M. M., Cowan, R. (2005). Children's Understanding of Mental States as Causes of Emotions. *Infant and Child Development*, 14, 259–272 [žiūrėta 2015 m. liepos 23 d.]. Prieiga per internetą: <http://eprints.ioe.ac.uk/413/1/Rieffe2005Children's259.pdf>.
406. Riemann, F. (2010). *Pagrindinės baimės formos*. Vilnius: Alma littera.
407. Robbins, S. P. (2003). *Organizacinės elgsenos pagrindai*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
408. Robinson, D. L. (2009). Brain function, mental experience and personality. *The Netherlands Journal of Psychology*, 64, 152–166. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03076418>
409. Rodzevičiūtė, E. (2006). *Vidurinės mokyklos mokytojo pedagoginio kompetentingumo turinio ir struktūros pagrindimas: Daktaro disertacija*. Vilnius: VPU leidykla.
410. Rogers, C. R. (2005). *Apie tapimą asmeniu. Psichoterapeuto požiūris į psichoterapiją*. Vilnius: Via Recta.
411. Rodger, A. (2000). *Moral, Spiritual, Religious – Are They Synonyms. Education, Culture and Values*. M. Leicester, C. Modgil and S. Modgil (Eds.) (pp. 3–14). London and New York.
412. Rokeach, M. (1973). *The nature of human values* (438). New York: Free press.
413. Rorty, R. (1999). *Philosophy and social hope*. Penguin UK.
414. Rosenberg, M. J., Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In M. J. Rosenberg, C. I. Hovland, W. J. McGuire, R. P. Abelson, J. W. Brehm (Eds.), *Attitude Organization and Change* (pp. 1–14). New Hawen, Yale University Press [žiūrėta 2015 m. liepos 30 d.]. Prieiga per internetą: <http://tocs.ulb.tu-darmstadt.de/50317830.pdf>.
415. Rubavičius, V. (2010). Postmodernusis kapitalizmas. Kaunas: kitos knygos.
416. Rudzkienė, V. (2005). Socialinė statistika. Mykolo Romerio universitetas.
417. Rugevičiūtė, G. R. (2006). Tikybos pamokų pasirinkimo motyvai ir bendroji katalikų tikybos mokymo programa. *SOTER-Religijos mokslo žurnalas*, 17, 69–84.
418. Rupnik, M. I. (1997). *Nesudegančio erškėtyno liepsnoje*. Vilnius: Aidai.
419. Rupnik, M. I. (2001). *Perėjimo kultūra*. Vilnius: Katalikų pasaulio leidiniai.
420. Ruškus, J., Jonynienė, V., Želvys, R., Bacys, V., Simonaitienė, B., Murauskas, A., Targamadzė, V. (2013). *Geros mokyklos koncepcija*. Prieiga per internetą: <http://www.nmva.smm.lt/>.
421. Sahlberg, P. (2004). Kaip suprantamas mokymasis? In E. Motiejūnienė, E. Pranskūnienė, M. Vildžiūnienė (Sud.). *Sėkmingo mokymosi link: Mokyklų tobulinimo programos A komponento „Mokymo ir mokymosi sąlygų gerinimas Lietuvos pagrindinėse mokyklose“ dalinio komponento „Mokytojų kvalifikacijos tobulinimas“ I etapo patirtis (2002–2004 metai)* (p. 27–35). Vilnius.

422. Sahlberg, P. (2005). Kaip suprantamas mokymasis. In *Konferencijos „Mokyklų tobulinimo pristatymas Lietuvos aukštosiose mokyklose“ medžiaga* [žiūrėta 2012 m. kovo 30 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.mtp.smm.lt>.
423. Samošonok, K., Gudonis, V., Juodraitis, A. (2010). *Institucinio ugdymo ir adaptyvaus elgesio dermės modeliavimas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
424. Sanders, J. O. (2007). *Spiritual leadership. A Commitment to Excellence for Every Believer*. Moody publishers, Chicago.
425. Saint-Pierre, M. (1998). *Beauté, bonté, vérité chez Hans Urs von Balthasar*. Presses Université Laval.
426. Sartras, Ž. P. (1974). *Egzistencializmas yra humanizmas. Filosofijos istorijos chrestomatija. XIX–XX amžių Vakarų Europos ir Amerikos filosofija*. Vilnius: Mintis.
427. Sartre, J. P. (2009). *Siena*. Vilnius: Baltos lankos.
428. Sartre, J. P. (2007). *Existentialism is a Humanism*. Yale University Press [žiūrėta 2014 m. vasario 23 d.]. Prieiga per internetą: <http://cla.calpoly.edu/~lcall/307/sartre.pdf>.
429. Scales, P. C. (2010). Characteristics of young adolescents. In *This we believe: Keys to educating young adolescents* (pp. 53–62). Westerville, OH: National Middle School Association [žiūrėta 2015 m. gruodžio 8 d.]. Prieiga per internetą: <https://8461cuttingedgetechteam.wikispaces.com/file/view/22605279-This-We-Believe-Keys-to-Educating-Young-Adolescents.pdf>.
430. Scheler, M. (1954). *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*. Halle a. d. S. [žiūrėta 2012 m. kovo 30 d.]. Prieiga per internetą: <https://archive.org/details/DerFormalismusInDerEthikUndDieMaterialeWertethik>.
431. Schiler, P., Bryan, T. (2004). *Vertybių knyga: supažindinkime vaikus su 16 svarbiausių vertybių*. Kaunas: Šviesa.
432. Schuitema, J., Dam, G. Veuglers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: a review. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 69–89. <http://dx.doi.org/10.1080/00220270701294210>
433. Schwandt, T. A. (1997). *Qualitative Inquiry: a dictionary of terms*. London.
434. Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*, 25, 1–65 [žiūrėta 2016 m. liepos 30 d.]. Prieiga per internetą: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.220.3674&rep=rep1&type=pdf>.
435. Schwartz, P. D., Maynard, A. M., Uzelac, S. M. (2008). Adolescent egocentrism: a contemporary view. *Adolescence*, 43, 441–448 [žiūrėta 2014 m. liepos 30 d.]. Prieiga per EBSCOhost: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=a2e8f783-6d48-4643-bc3b-85598dc309f2%40sessionmgr114&vid=11&hid=106>.
436. Schweitzer, A. (1989). *Kultūra ir etika*. Vilnius: Mintis.
437. Scott, D. A. (2004). *A Character Education Program: Moral Development, Self-Esteem and At-Risk Youth*. Raleigh: North Carolina State University [žiūrėta 2012 m. sausio 30 d.]. Prieiga per internetą: <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/4535/1/etd.pdf>.
438. Seligman, M. E., Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction* (pp. 279–298). Springer Netherlands [žiūrėta 2012 m. sausio 3 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.bdp-gus.de/gus/Positive-Psychologie-Aufruf-2000.pdf>.
439. Senge, P., McCabe, N. C., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. (2008). *Besimokanti mokykla*. Vilnius: UAB „Logotipas“.
440. Senland, A. K., Higgins-D'Alessandro, A. (2013). Moral reasoning and empathy in adolescents with autism spectrum disorder: implications for moral education. *Journal of Moral Education*, 42(2), 209–223.

441. Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., O'Connor, C. (1987). Emotion knowledge: further exploration of a prototype approach. *Journal of personality and social psychology*, 52(6), 1061–1086. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-3514.52.6.1061>
442. Sherman, S. (2006). Moral dispositions in teacher education: making them matter. *Teacher Education Quarterly* [žiūrėta 2014 m. rugsėjo 26 d.]. Prieiga per internetą: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795225.pdf>.
443. Silverman, D. (2001). *Interpreting a Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London, Thousand Oaks New Delhi: Sage.
444. Slee, P. T. (2002). *Child, adolescent and family development*. Cambridge: Cambridge University Press.
445. Smith, A., Montgomery, A. (1997). Values in education in Northern Ireland. Cain Issues, Chapter 1–7. NICEA [žiūrėta 2015 m. liepos 26 d.]. Prieiga per internetą: <http://cain.ulst.ac.uk/issues/education/docs/values.htm>.
446. Smith, M. K. (2000). Curriculum theory and practice' the encyclopedia of informal education [žiūrėta 2015 m. rugsėjo 3 d.]. Prieiga per internetą: www.infed.org/biblio/b-curric.htm.
447. Smuts, J. (1926). *Holism and Evolution*. Prieiga per internetą: <https://archive.org/details/holismandevoluti032439mbp>.
448. Snelgrove, D. (2009). *Personalism in Education: Some Thoughts on the Philosophy on Nikolai Berdyaev*. *Journal of Philosophy and History of Education*, 59, 140–149 [žiūrėta 2015 m. liepos 26 d.]. Prieiga per EBSCOhost: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=48b5069b-6c82-41e6-9915-8e630f4b3682%40sessionmgr4003&vid=16&hid=4206>.
449. Spade, P. V. (1996). *Jean Paul Sartre's Being and Nothingness*. Class Lecture Notes Professor Spade [žiūrėta 2014 m. rugsėjo 13 d.]. Prieiga per internetą: <http://pvspade.com/Sartre/pdf/sartre1.pdf>.
450. Spinelli, E. (2007). *Practising Existential Psychotherapy: The Relational World*. London: Sage Publications.
451. Spohn, W. C. (2000). Conscience and moral development. *Theological Studies*, 61(1), 122–139 [žiūrėta 2015 m. liepos 23 d.]. Prieiga per EBSCOhost: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=2e33011b-76c6-429e-80b7-7aa061855bb3%40sessionmgr4001&vid=4&hid=4101>.
452. Stanaitis, S., Subotkevičienė, R. (2011). Geografijos mokytojo žinių, gebėjimų ir vertybių ypatumai. *Pedagogika*, 102, 104–115.
453. Stančienė, D. M. (2005). Conscience in the Moral Education of the Personality. *Pedagogika*, 77, 30–33.
454. Stančienė, D. M., Žilionis, J. (2011). Ankstyvoji scholastika. *Soter*, 67, 140–157.
455. Starr, J. (2009). *Saviugdos vadovas. Asmeninio ugdymo pagrindai ir įgūdžiai*. Vilnius: Verslo žinios.
456. Steinberg, L. (1988). Reciprocal relation between parent-child distance and pubertal maturation. *Developmental Psychology*, 24, 122–128.
457. Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: From theory to practice*. Allyn & Bacon.
458. Stoll, L., Fink, D. (1998). *Keičiame mokyklą*. Vilnius: Margi raštai.
459. Stonytė, A., Gailienė, I. (2008). Aukštesniųjų klasių moksleivių altruistinių ketinimų ypatumai. *Pedagogika*, 90, 91–97.
460. Suarez-Orozco, M. M. (2007). *Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education*. University of California Press [žiūrėta 2015 m. liepos

- 31 d.]. Prieiga per EBSCOhost: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/detail/detail?vid=7&sid=de671dd5-f947-4696-8154-6b94c9a5dcb4%40sessionmgr4001&hid=4214&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=nlebk&AN=212121>.
461. Sučylaitė, J. (2013). The Analysis of Factors Able to Strengthen Teachers' Anxiety Disorders and Symptoms of Depression, and the Benefit of Psychoeducation. *Health Sciences*, 23(86), 70–73.
462. Sun, R. C., Shek, D. T. (2012). Beliefs in the future as a positive youth development construct: A conceptual review. *The Scientific World Journal*, 2012. <http://dx.doi.org/10.1100/2012/458953>
463. Suslavičius, A. (1995). *Socialinė psichologija*. Kaunas: Šviesa.
464. Šalaj, J. (2011). *Gyvumo išgyvenimas buvimo patyrimė: interpretacinė fenomenologinė analizė: Daktaro disertacija* [žiūrėta 2015 m. vasario 8 d.]. Prieiga per internetą: http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2012~D_20120118_131314-94212/DS.005.0.01.ETD.
465. Šalkauskis, S. (1990). *Raštai*. Vilnius: Mintis.
466. Šalkauskis, S. (1992). *Rinktiniai raštai*. Vilnius: Leidybos centras.
467. Šalkauskis, S. (2014). Grožis ir dorovė. *Problemos*, 33, 45–51.
468. Šaulienė, V. (2013). 13–16 metų paauglių, gyvenančių modernėjančioje Lietuvoje, tautinės vertybės. *Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, 7, 53–66.
469. Šeleris, M. (1989). Ordo amoris forma. In *Gėrio kontūrai. Iš XX a. užsienio etikos*. Vilnius: Mintis.
470. Šertvytienė, D., Laskienė, S. (2008). Sportuojančių paauglių vertybinės orientacijos kaip socialinės kompetencijos veiksnys. *Education. Physical Training. Sport*, 4(71), 104–110.
471. Šiaučiukėnienė, L., Visockienė, O., Talijūnienė, P. (2006). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
472. Šilinskas, G., Žukauskienė, R. (2004). Subjektyvios gerovės išgyvenimas ir su juo susiję veiksniai vyrų imtyje. *Psichologija*, 30, 47–58.
473. Šiupaitė, E., Šeibokaitė, L. (2009). Paaugliško egocentrizmo fenomenas ir jo kitimas paauglystės laikotarpiu. *Educational Psychology / Ugdymo psichologija*, 20, 29–37.
474. Šliogeris, A. (1981). *Egzistencinė filosofija: istorija ir dabartis*. Vilnius: Mintis.
475. Šliogeris, A. (1985). *Žmogaus pasaulis ir egzistencinis mąstymas*. Vilnius: Mintis.
476. Šliogeris, A. (2011). *Transcendencijos tyla*. Vilnius: Margi raštai.
477. Švietimo aprūpinimo centras. (2008). *29 projektai paaugliams. Dorinio ugdymo projektai, skirti Lietuvos tūkstantmečiui paminėti*. Sud. D. Sadauskienė, V. Zeliankienė. Vilnius.
478. Švietimo informacinės valdymo sistemos (ŠVIS) duomenų bazė. Prieiga per internetą: www.svis.smm.lt.
479. Švietimo ir mokslo ministerija. (2015). *Geros mokyklos koncepcija* [žiūrėta 2016 m. sausio 7 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/uploads/documents/Pedagogams/Geros%20mokyklos%20koncepcija.pdf>.
480. Tay, L., Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of personality and social psychology*, 101(2), 354–365 [žiūrėta 2015 m. vasario 17 d.]. Prieiga per internetą: <http://academic.udayton.edu/jackbauer/Readings%20595/Tay%20Diener%2011%20needs%20WB%20world%20copy.pdf>.
481. Taylor, C. R. (1996). *Autentiškumo etika*. Vilnius.
482. Taylor, C. R. (2011). Toward a Moral View of Education and School Improvement. *National Teacher Education Journal*, 4(2), 5–9 [žiūrėta 2015 m. kovo 17 d.]. Prieiga per: EBSCOhost: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=a93b0dcf-511a-4020-9b7e-ab9c125d628f%40sessionmgr4003&crllhashurl=login.aspx%253fdirect%253dtrue%2526pr>

- ofile%253dehost%2526scope%253dsite%2526auth%253dcrawler%2526jrnl%253d19453744%2526AN%253d85343761&hid=4112&vid=0.
483. Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 6(18), 11–13.
484. Targamadžė, V., Nauckūnaitė, Z., Stonkuvienė, I., Česnavičienė, J., Šimelionienė, A., Vensloviene, J. (2010). *12–14 metų mokinių mokymosi didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės: Tyrimo ataskaita* [žiūrėta 2014 m. sausio 25 d.]. Prieiga per internetą: http://www.alternatyvusisugdymas.lt/uploads/2009/12/10_09_03_AU_galimybiu_studija.pdf.
485. Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
486. Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.
487. Trouilloud, D. O., Sarrazin, P. G., Martinek, T. J., Guillet, E. (2002). The influence of teacher expectations on student achievement in physical education classes: Pygmalion revisited. *European journal of social psychology*, 32(5), 591–607. <http://dx.doi.org/10.1002/ejsp.109> [žiūrėta 2015 m. gruodžio 11 d.]. Prieiga per internetą: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00388548/document>.
488. Šliogeris, A. (1990). *Būtis ir pasaulis: tyliojo gyvenimo fragmentai*. Vilnius: Mintis.
489. Šliogeris, A. (1996). *Transcendencijos tyla: pamatiniai filosofijos klausimai*. Vilnius: Pradai.
490. Teddlie, C., Tashakkori, A. (Eds.). (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage Publications Inc.
491. Tijūnėlienė, O., Barkauskaitė, M. (2009). Akademinio jaunimo dvasinio tobulėjimo galimybių studijų metai. *Pedagogika*, 93, 17–24.
492. Tijūnėlienė, O., Kavaliauskienė, V. (2009). Juozo Vaitkevičiaus kvietimas mokytojui pažinti save. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 22, 174–183.
493. Trimakas, K. A. (1997). *Asmenybės raida gyvenime/Egzistencinio apsisprendimo psichologija*. Kaunas: Tarpdiecezinės katechetikos komisijos leidykla.
494. Turley, S. (2014). *Awakening Wonder: A Classical Guide to truth, goodness & beauty*. Classical Academic Press [žiūrėta 2015 m. gruodžio 1 d.]. Prieiga per internetą: http://classicalsubjects.com/samples/AwakeningWonder_sample.
495. Urban, K. K. (2003). Towards a componential model of creativity. In D. Ambrose, L. M. Cohen, A. J. Tannenbaum (Eds.), *Creative intelligence: Toward theoretic integration*. Cresskill (pp. 81–112). New York: Hampton Press.
496. Urban, K. (2007). *Assessing Creativity: A Componential Model*. *Creativity: A Handbook for Teachers*. Singapore: National Institute of Education, Nanyang Technological University.
497. Uzdila, J. V. (2008). Šeimotyro kaip dalyko poveikis studentų matrimonialinėms nuostatoms. *Pedagogika*, 89, 151–160.
498. Vabalas-Gudaitis, J. (1983). *Psichologijos ir pedagogikos straipsniai*. Vilnius: Mokslas.
499. Vaicekauskienė, V. (2009). *Kūrybingumo (ne)ugdymas mokykloje. Švietimo problemos analizė*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
500. Vaidelytė, E., Šnapštienė, R. (2013). Šiuolaikinės viešojo administravimo mokslinių tyrimų kryptys pasaulyje. *IIAS/IASIA tarptautinis kongresas Bahreine. Viešoji politika ir administravimas*, 12(3), 508–511.

501. Vaivada, S. (2014). Saviugdos, kaip asmenybės savikūros proceso, įprasminimas humanizmo koncepcijoje. *Studijos šiuolaikinėje visuomenėje / Studies in modern society: Mokslo darbai*, 5(1), 111–115.
502. Valatkienė, S. (2005). Visuminio ugdymo problema naujosios pedagogikos teorijoje ir praktikoje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 15, 112–119.
503. *Valstybės pažangos strategija „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“* [žiūrėta 2014 m. vasario 25 d.]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=425517&p_query=&p_tr2=2.
504. Van Deurzen, E. (2002). *Existential Counselling and Psychotherapy in Practice*. London: Sage Publications [žiūrėta 2015 m. vasario 25 d.]. Prieiga per EBSCOhost: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzI1MTgyM19fQU41?sid=ad8dd6a-313f-4898-902b-47e8d1bcce7e@sessionmgr4001&vid=8&format=EB&rid=1>.
505. Vasiliauskas, R. (2004). Vertybių integravimas į ugdymo procesą mokykloje. *Pedagogika*, 74, 69–72.
506. Vasiliauskas, R. (2005a). Mokymo turinio įtaka kuriant mokinio vertybių sistemą. *Pedagogika*, 77, 20–24.
507. Vasiliauskas, R. (2005b). *Vertybių pedagogika: išvalgos į vertybių ugdymo teoriją ir praktiką*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
508. Vasiliauskas, R. (2005c). Vertybių ugdymo teoriniai ir praktiniai aspektai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 14, 45–54.
509. Vasiliauskas, R. (2011). Mokymasis – vertybių ugdymo veiksnys: aksiologinės prasmės išvalgos. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 27, 79–90.
510. Vasiljevienė, N. (2012). Permąstant integralumo vertybę. *Societal Innovations for Global Growth*, 1(1), 1026–1166.
511. Vaughan F. (2002). What is spiritual intelligence? *Journal of Humanistic Psychology*, 42(2), 16–33 [žiūrėta 2015 m. liepos 25 d.]. Prieiga per EBSCOhost: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/detail/detail?vid=19&sid=249cc537-cae4-46f7-bbb6-0db3d0b4d00f%40sessionmgr4004&hid=4101&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtG1ZlZQ%3d%3d#AN=6491835&db=a9h>.
512. Verbylaitė, D. (2004). Būsimųjų religijos švietėjų dvasingumo samprata. *Pedagogika*, 70, 207–212.
513. Verduyn, P., Lavrijsen, S. (2015). Which emotions last longest and why: The role of event importance and rumination. *Motivation and Emotion*, 39(1), 119–127. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-014-9445-y>
514. Veugelers, W. (2010). Moral values in teacher education. *International Encyclopedia of Education*, 7, 650–655.
515. Vydūnas. (1990). *Raštai. T. I*. Vilnius: Mintis.
516. Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In M. Gauvain, M. Cole. *Mind in Society* (pp. 29–36). Cambridge: Harvard University Press [žiūrėta 2015 m. liepos 31 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.psy.cmu.edu/~sieglervygotsky78.pdf>.
517. Weigel, G. (2006). Europe's Two Culture Wars. *Commentary*, 121(5), 29–36 [žiūrėta 2015 m. liepos 25 d.]. Prieiga per EBSCOhost: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=30&sid=249cc537-cae4-46f7-bbb6-0db3d0b4d00f%40sessionmgr4004&hid=4101>.
518. West, W. (2000). *Psychotherapy and spirituality: Crossing the line between therapy and religion*. Sage.

519. West, W. (2004). *Spiritual issues in therapy: Relating experience to practice*. Palgrave Macmillan.
520. Weissbourd, R. (2003). Moral Teachers, Moral Students. *Educational Leadership*, 60(6), 6–11.
521. White, J. (2002). *The child's mind*. Routledge Falmer [žiūrėta 2015 m. birželio 28 d.]. Prieiga per internetą: http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781134538201_sample_524800.pdf
522. Wigglesworth, C., Change, D. (2002). Spiritual intelligence and why it matters. *Conscious pursuit Inc.* [žiūrėta 2014 m. saplio 16 d.]. Prieiga per internetą: http://godiserialentrepreneur.com/uploads/2/8/4/4/2844368/spiritual_intelligence__emotional_intelligence_2011.pdf.
523. Wigglesworth, S. (2012). *SQ 21: The Twenty-One Skills of Spiritual Intelligence*. BookBaby.
524. Williams, B. A. O. (2002). *Truth & truthfulness: An essay in genealogy*. Princeton University Press.
525. Wojtyła, K. (1994). *Meilė ir atsakomybė*. Vilnius: Alka.
526. Wolman, R. (2001). *Thinking with your soul: Spiritual intelligence and why it matters*. New York: Harmony Books.
527. Wong, D. B. (1984). *Moral relativity*. University of California Press.
528. Wringe, C. (2006). *Moral education: Beyond the teaching of right and wrong*. Springer Science & Business Media.
529. Wundt, W. (2004). *Psichologijos pagrindai*. Vilnius: Alma littera
530. Vveinhardt, J., Gulbovaitė, E. (2012). Asmeninių ir organizacinių vertybių kongruencija: percepcijos aspektai. *Vadybos mokslas ir studijos – kaimo verslų ir jų infrastruktūros plėtrai*, 1, 30.
531. Zastrow, C. H., Kirst-Ashman, K. K. (2013). *Understanding human behavior and the social environment*. Springer Publishing Company [žiūrėta 2015 m. liepos 25 d.]. Prieiga per EBSCOhost: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzI0NjIzNV9fQU41?sid=f22591f5-47bb-456d-abfc-7fb507db2a89@sessionmgr114&vid=2&format=EB&rid=1>.
532. Zinnbauer, B. J., Pargament, K. I., Scott, A. B. (1999). The emerging meanings of religiousness and spirituality: Problems and prospects. *Journal of personality*, 67(6), 889–919.
533. Zohar, D., Marshall, I. (2006). *Dvasinis kapitalas. Gerovė, kuri gali padėti išlikti*. Vilnius: Tyto alba.
534. Žemaitis, V. (1983). *Dorovės sąvokos*. Vilnius: Mintis.
535. Žydzūnaitė, V. (2015). *Socialinio tyrėjo mokyklos paskaitų konspektas*.
536. Žygaitienė, B. (2011). Būsimų technologijų mokytojų požiūrio į dorovines vertybes kaitos tendencijos. *Pedagogika*, 103, 15–22.
537. Žukauskienė, R. (2013). *Raidos psichologija*. Vilnius: Margi raštai.
538. *2013–2014 ir 2014–2015 mokslo metų pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrieji ugdymo planai* [žiūrėta 2015 m. liepos 1 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/uploads/documents/ugdymo-planai/BUP%2020130519.pdf>.
539. Аринин, Е. И. (2005). *Религиоведение: Академический курс лекций*. Владимирский государственный университет [žiūrėta 2015 m. liepos 25 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.e-reading.club/bookreader.php/126339/Religiovedenie.pdf>.
540. Асмолов, А. (2002). *По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии*. Москва: Смысл [žiūrėta 2015 m. vasario 22 d.]. Prieiga per internetą: http://pedlib.ru/Books/6/0323/6_0323-1.shtml.

541. Бердяев, Н. (1993). *О назначении человека*. Москва: Республика [žiūrēta 2014 m. vasario 12 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.magister.msk.ru/library/philos/berdyaev/berdn011.htm>.
542. Бьюзен, Т. (2004). *Могущество духовного интеллекта. Взрывные продажи* [žiūrēta 2015 m. kovo 12 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.e-reading.co.uk/book.php?book=144400>.
543. Бордовская, Н. В. (2012). *Психология и педагогика*. Санкт-Петербург: Издательский дом «Питер»
544. Додонов, Б. И. (1978). *Эмоция как ценность*. Москва: Политиздат, 1978.
545. Эпштейн, М. (2011). *Sola Amore: Любовь в пяти измерениях*. Москва: Издательство «Эксмо».
546. Кондратьева, С. В. (1980). Понимание учителем личности учащегося. *Вопросы психологии*, 5, 143–148.
547. Эриксон, Э. (1997). *Юность: идентичность*. Москва.
548. Изард, К. Э. (2007). Психология эмоций [The *Psychology of Emotions*]. Санкт-Петербург.
549. Ильин, Е. П. (2001). *Эмоции и чувства*. Санкт-Петербург: Издательский дом «Питер» [žiūrēta 2014 m. vasario 19 d.]. Prieiga per internetą: http://vk.com/doc153559327_248161134?hash=cc4bc2517ba2022dda&dl=2989e69a560e8937ca.
550. Ильин, Е. П. (2002). *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Издательский дом «Питер» [žiūrēta 2014 m. vasario 19 d.]. Prieiga per internetą: <http://niip.su/phocadownload/knigi/psix/motiv%20%20%20.pdf>.
551. Маслоу, А. Г. (1999). *Дальние пределы человеческой психики*. Санкт-Петербург: «Евразия».
552. Надирашвили, Ш. А. (1987). *Установка и деятельность*. Тбилиси: Мецниереба [žiūrēta 2014 m. kovo 9 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.voppsy.ru/issues/1988/885/885173.htm>.
553. Нагадзе, Р. Г. (1972). *Воображение как фактор поведения*. Тбилиси: Мецниереба [žiūrēta 2014 m. kovo 9 d.]. Prieiga per internetą: <http://evartist.narod.ru/text14/100.htm>.
554. Норакидзе, В. Г. (1983). Свойства личности и фиксированная установка. *Вопросы психологии*, 5, 130–136 [žiūrēta 2014 m. kovo 9 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.voppsy.ru/issues/1983/835/835130.htm>
555. Ожиганова, Г. В. (2010). Психологические аспекты духовности. Часть I. Духовный интеллект. *Psikhologicheskii zhurnal*, 31(004), 21–34.
556. Прангишвили, А. С. (1973). Проблема установки на современном уровне разработки грузинской психологической школы. In *Психологические исследования*, 10–26.
557. Соловьев, В. С., Бычков, В. В. (2010). *Оправдание добра: Нравственная философия*. Академический Проект.
558. Соловьев, В. С. (1996). *Оправдание добра*. Москва.
559. Соловьев, В. (1953). *Духовные основы жизни*. Рипол Классик.
560. Узнадзе, Д. Н. (1961). *Экспериментальные основы психологии установки*. А. С. Прангишвили (Red.). Издательство АН ГССР.
561. Узнадзе, Д. Н. (1966). *Психологические исследования*. Москва: «Наука».
562. Узнадзе, Д. Н. (2001). Психология установки. Санкт-Петербург: Издательский дом «Питер». Prieiga per internetą: http://lib100.com/book/psihologiya_ustanovki/Uznadze_Psyhologija_ustanovki.html.
563. Узнадзе, Д. Н. (2004). *Общая психология*. Санкт-Петербург: Издательский дом «Питер». Prieiga per internetą: http://yanko.lib.ru/books/psycho/uznadze=ob_psc.pdf.

564. Узнадзе, Д. Н. (2001). *Психология установки. Серия «Психология-классика»*. Санкт-Петербург: Издательский дом «Питер». Prieiga per internetą: <http://www.e-reading.bz/bookreader.php/126339/Religiovedenie.pdf>.
565. Холодная, М. А. (2011). Проблема духовного интеллекта. *Психологический журнал*, 32(5), 100.
566. Чукин, С. Г. (2000). *Проблема справедливости в философском дискурсе постмодерна: Дисс. на соискание уч. степ. докт. фил. наук*. Санкт-Петербург.

PRIEDAI

TYRIMO DALYVIŲ CHARAKTERISTIKA

Mokiniai (n = 1 036) (duomenys vnt. / proc.)												
Klasė		Mokymosi pasiekimai (gauna pažymius)			Dalyvavimas veiklose po pamokų			Lanko		Mokyklos lokalizacija		
V	VI	10-9	8-6	5-4	Labai aktyvus	Iš dalies aktyvus	Pasyvus	Tikybą	Etiką	Didmies- tis	Miestas	Kaimas
495 / 47,8	541 / 52,2	370 / 35,7	586 / 56,6	80 / 7,7	480 / 46,3	437 / 42,2	119 / 11,5	560 / 54,1	476 / 45,9	350 / 33,8	462 / 44,6	224 / 21,6
Mokinių tėvai (n = 405) (duomenys vnt. / proc.)												
Klasė		Mokymosi pasiekimai (gauna pažymius)			Dalyvavimas veiklose po pamokų			Vaiko lytis		Tėvų išsilavinimas		
V	VI	10-9	8-6	5-4	Labai aktyvus	Iš dalies aktyvus	Pasyvus	Mergaitė	Berniu- kas	Aukšta- sis*	Profesi- nis / vi- durinis	Kita
183 / 45,2	222 / 54,8	222 / 54,8	172 / 42,5	11 / 2,7	199 / 49,1	182 / 44,9	24 / 5,9	230 / 56,8	175 / 43,2	221 / 54,5	117 / 28,9	67 / 16,5
V-VI klasių auklėtojai (n = 61) (duomenys vnt. / proc.)												
Klasė		Pedagoginio darbo stažas metais			Kvalifikacinė kategorija			Mokyklos lokalizacija				
V	VI	Iki 10	11-20	Daugiau nei 21	Mokyto- jas	Vyresny- sis moky- tojas	Mokymo- jas metodi- ninkas	Mokyto- jas eks- pertas	Didmies- tis	Miestas	Kaimas	
28 / 45,9	33 / 54,1	7 / 11,5	26 / 42,6	28 / 45,9	10 / 16,4	23 / 37,7	27 / 44,3	1 / 1,6	17 / 27,9	37 / 60,6	7 / 11,5	

* – Aukštasis universitetas ir neuniversitetinis

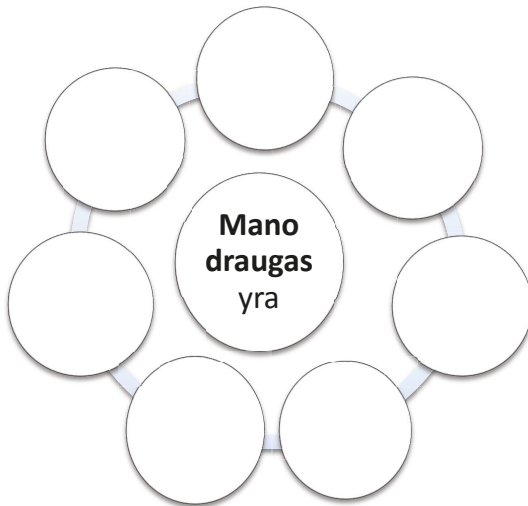
**KLAUSIMYNAI V–VI KLASIŲ MOKINIAMS, JŲ TĖVAMS IR KLASIŲ
AUKLĖTOJAMS**

Mielas Bičiuli,

šiuo klausimynu norima sužinoti, kaip mokiniai vertina žmonių bendravimą, kokias savybes, jausmus laiko svarbiais. Tavo atsakymus skaitys tik tyrėja, todėl nereikia rašyti vardo ir pavardės, o duomenys bus naudojami mokslo tikslu (ugdymo(si) programoms tobulinti). Todėl svarbiausia – rašyti, kaip iš tiesų Tau atrodo.

AČIŪ!

1. Prašytume parašyti kuo daugiau geriausio draugo savybių:



2. Pasirink vieną savybę ir paaiškink, kaip ją supranti.

Labai prašytume pateikti konkrečių pavyzdžių, kaip ši savybė reiškiasi.



3. Lentelėje parašyta daug poelgių. Prašytume įvertinti juos pagal svarbumą geram draugui. Vienoje eilutėje žymėkite tik vieną atsakymą.

Tavo pasirinkimas	Labai svarbus	Iš dalies svarbus (kartais galima ir be jo būti geru draugu)	Visiškai nesvarbus
Geras draugas tas, kuris:			
Priimdamas sprendimus, pasikliauna (pasitiki) savimi			
Pasitiki kitais (tiki, kad neapvils)			
Nuoširdus, atskleidžia, ką galvoja (atviros širdies)			
Linki gera kitiems (geraširdiškai išklauso, pataria)			
Apmąsto savo sėkmes ir nesėkmes			
Apmąstęs poelgius, stengiasi geriau elgtis (taisyti klaidas)			
Sako tiesą, nemeluoja			
Prisipažįsta klydęs, atsiprašo			
Laiku atlieka skirtas užduotis, namų darbus			
Ištesei pažadus			
Elgiasi atsakingai, geba atsispirti blogai įtakai			
Susivaldo, pykčio neišlieja ant kitų			
Pagarbiai elgiasi su visais žmonėmis (silpnesniais, skurdnesniais, atstumtais)			
Pastebi kitų garbingą (girtiną) elgesį, gerus darbus			
Jaučia savo vertę, neatsako tuo pačiu į užgauliojimus			
Nepataikauja, nesistengia įtikti kitiems			
Atsižvelgia į kitų gerus norus (dirbdamas, žaisdamas)			
Toleruoja (pakenčia) kitokią nuomonę, jei ji nepiktavalė			

PERSKAITYK IR UŽBAIK PASAKOJIMUS

4. TORTAS



Penktų klasių mokiniai ruošėsi karnavalui. Jo organizatorės Lina ir Monika, pasitarusios su kitais vaikais, surinko pinigų šventiniam tortui.

Artėjant karnavalo dienai, mergaitės ilgai ginčijosi, kokį tortą išrinkti. Monika pasiūlė:

– Gal nupirkime patį pigiausią, o likusius pinigus pasidalinkime?

.....

.....

.....

.....

5. SIMONO IŠGYVENIMAI

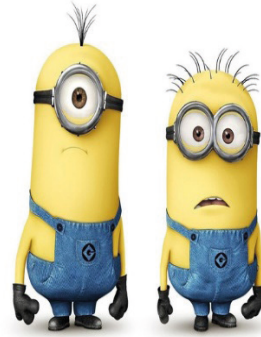
Visą dieną Simonas buvo tylus ir susimastęs, net mama paklausė, kodėl jis toks liūdnas. Simonas nedrąsiai ėmė pasakoti...

– Vakar kieme pamačiau sėdintį ant suolo nepažįstamą berniuką. Pakviečiau žaisti, bet jis nėjo. Tada aš supykau, išvadinau jį pasiūtėliu, ištižėliu ir vienas mėčiau kamuolį.

Po kurio laiko atėjo moteris, stumdama invalido vežimėlį. Ji paprašė, kad aš padėčiau Tomą (toks buvo berniuko vardas) įkelti į vežimėlį. Man priešus, Tomas keistai šypsojosi, o jo skruostais riedėjo ašaros. Įkėlus berniuką, moteris man padėkojo ir jį nusivežė.

Aš supratau, kad ...

.....
.....
.....



6. PASAKA NE PASAKA APIE MERGAITĘ SU BALTOMIS PIRŠTINĖMIS

Kaip tikroje pasakoje, viena mergaitė gimė su juodomis rankomis ir dar augo pas senelius. Jie, išleisdami anūkę į mokyklą, pasiuvo ilgas baltas pirštines, dėl ko Redą (toks buvo mergaitės vardas) vaikai erzino, „baltaranke panelytė“ vadino.

Vieną dieną ji neiškentė patyčių ir nusitraukė baltas pirštines. Visi pamatė juodas rankas.

– Ragana! Ragana! Palikim ją, dar užkerės! – šūkčiojo iš visų pusių ir išsilakstė.

Reda į pamokas nebegrįžo. Parėjusi namo, užsitarė kambaryje ir sėdėjo susigūžusi, kol ją surado senelis. Iš klausęs ir nuraminęs anūkę, nuėjo pas mokytoją.

Kitą dieną „ragana“ tik prieš pat pamokas įslinko į klasę. Atrodė, kad visi girdi, kaip daužosi jos širdis. Dar baisiau pasidarė, kai mokytoja, šelmiškai nužvelgusi klasę, paslaptinai pratarė, jog sužinojo, kad jų klasėje yra ragana. Tapo taip tylu, kad galėjai išgirsti musę skrendant. Vaikų žvilgsniai kaip strėlės smigo į Redos plazdančią širdį. Tik iš mokytojos akių sklido ypatinga šiluma, kai ji pakvietė mergaitę išeiti prieš klasę ir parodyti savo rankas.



Mokytojos žvilgsnis, švelnus balsas suteikė jėgų nusimauti pirštines ir ištiesti rankas.

– Va, kokios juodos, – tyliai pasakė ir dar pasukiojo. – Kai buvau maža, man tai patiko. Nereikėjo dažnai praustis.

Klasėje pasigirdo nedrąsus juokas ir pageidavimai:

– Norėčiau juodų ausų, – pasakė berniukas, dažnai murziuku vadinamas.

– O aš noriu juodo veido! – šūktelėjo mergaitė. – Rankšluostis toks šiurkštus!

– O man patiktų juodos kojos...

– Nieko čia stebuklinga... – antrino kiti. – Tai kokia tu ragana?

– Nežinau, – gūžtelėjo mergaitė.

– O kodėl vaikščiojai su pirštinėmis?

– Jūsų bijojau, – atvirai prisipažino.

– Tai dabar nebebijok... – draugiškai šypsojosi vaikai.

Tačiau retkarčiais mergaitė ateidavo su baltomis pirštinėmis: juk seneliai jas buvo su meile pasiuvę. Be to, jie visiems klasės vaikams prisiuvo spalvotų pirštinių, o ragana... grįžo į pasakas.

Kokių jausmų (džiaugsmas, pyktis, liūdesys, baimė, gėda, kaltė) **Tau kilo, skaitant šį pasakojimą?** Pasirink vieną iš pateiktų jausmų ir keliais sakiniais aprašyk patirtą išgyvenimą.

.....
.....
Kas Tau šiame pasakojime labiausiai patiko?
.....
.....

Šiame lape surašyti 6 jausmų – *džiaugsmo, kaltės, gėdos, baimės, liūdesio ir pykčio* – **apibūdinimai**. Pirmiausia perskaitykite vieną jausmą apibūdinančius teiginius, o paskui pažymėkite juos skaičiais (1 – dažniausiai, 2 – šiek tiek rečiau ir t. t.). **Tokiu būdu prašytume įvertinti visus 6 jausmus [7–12 užduotys]**.

Nebūtina kaskart užpildyti visą lentelę. Žymėkite tik tuos atsakymus, kurie labiausiai atspindi bendraamžių išgyvenimus.

7. Dažniausiai mano bendraamžiai džiaugiasi, kai:

<input type="checkbox"/>	sąžiningai elgiasi
<input type="checkbox"/>	pavyksta taisyti savo klaidas, geriau elgtis
<input type="checkbox"/>	bendraamžiai laiko lyderiu
<input type="checkbox"/>	juokaujama, neužgauliojant kitų
<input type="checkbox"/>	gauna dovanų
<input type="checkbox"/>	numato savo veiksmų pasekmes
<input type="checkbox"/>	įveikia sunkumus
<input type="checkbox"/>	pagiria (mokytojai, tėvai, draugai)
<input type="checkbox"/>	kiti paklūsta jų valiai
<input type="checkbox"/>	kita (įrašyk)

9. Gėda dažniausiai būna kai:

<input type="checkbox"/>	bando įtikinti kitiems, pataikauja
<input type="checkbox"/>	elgiasi nepagarbiai su silpnesniais
<input type="checkbox"/>	laiku neatlieka namų darbų, paskirtų užduočių
<input type="checkbox"/>	būna nenuoširdūs, nepasako, ką galvoja
<input type="checkbox"/>	nepadeda kitiems, nors gali
<input type="checkbox"/>	pasiduoda blogai įtakai
<input type="checkbox"/>	pavydi kitiems
<input type="checkbox"/>	apgauna, pameluoja, neištesa pažadų
<input type="checkbox"/>	kita (įrašyk)

8. Kaltės jausmas juos apima, kai:

<input type="checkbox"/>	bara (mokytojai, tėvai)
<input type="checkbox"/>	išlieja pyktį ant kitų
<input type="checkbox"/>	neištesa pažadų
<input type="checkbox"/>	yra netolerantiški kitų nuomonei
<input type="checkbox"/>	negina skriaudžiamųjų
<input type="checkbox"/>	nespėja atlikti užduočių per pamokas
<input type="checkbox"/>	nepasidžiaugia kitų sėkme, gerais darbais
<input type="checkbox"/>	neišklauso savo draugo
<input type="checkbox"/>	nuskriaudžia kitus
<input type="checkbox"/>	kita (įrašyk)

10. Dažniausiai bijoma:

<input type="checkbox"/>	būti atstumtam, nepatikti kitiems
<input type="checkbox"/>	suklysti, padaryti ką nors netinkamai
<input type="checkbox"/>	įskaudinti kitus
<input type="checkbox"/>	išsakyti savo nuomonę
<input type="checkbox"/>	prašyti kitų pagalbos
<input type="checkbox"/>	pasikliauti savimi (priimant sprendimus)
<input type="checkbox"/>	prisipažinti klydus
<input type="checkbox"/>	užtarti silpnesnį
<input type="checkbox"/>	sakyti tiesą
<input type="checkbox"/>	kita (įrašyk)

11. Dažniausiai būna liūdna, kai:

	kiti nepastebi nuoširdžių pastangų
	vaikai vieni kitus užgaulioja
	mato liūdintį, bet jam negali padėti
	draugai veidmainiauja
	nenori padėti
	nevykdo įsipareigojimų
	neatsižvelgia į vienas kito gerus norus
	tyčiojasi, skriaudžia
	bendraamžiai iššaukiančiai elgiasi
	kita (įrašyk)

12. Dažniausiai pikta būna, kai:

	užgaulioja vieni kitus, yra pasipūtę
	neatsiprašo
	išduoda paslaptis
	nesilaiko taisyklių, susitarimų
	kalba nepagarbiai, pakeltu balsu
	neieško išeities iš sunkių situacijų
	meluoja arba neištesa pažadų
	neatlieka savo pareigų
	elgiasi savanaudiškai, nori įsiteikti kitiems
	kita (įrašyk)

15. Jei turėtum stebuklingą lazdelę, ką norėtum padaryti:

Mokykloje.....
 Namuose.....
 Lietuvoje.....
 Pasaulyje.....
 Sau (savo gyvenime).....

13. Kas Tau kelia malonius išgyvenimus? Prašome tuščiam langelyje prie teiginių parašyti skaičiais rangus nuo 1 – „teikia didžiausią malonumą“ iki 10 – „teikia mažiausią malonumą“. **Reikia užpildyti visus langelius. Tas pats skaičius negali kartotis, nors kartais ir nelengva, nuspręsk, kuris dalykas tau malonesnis.**

	Bendravimas su draugais
	Būreliai, nepamokinė veikla
	Energiniai gėrimai
	Internetas, televizija
	Kartu su šeima praleidžiamas laikas

	Knygų skaitymas
	Mokymasis, bendravimas su mokytojais
	Pramogos prekybos centruose
	Rūkyimas
	Tikėjimas (Bažnyčia)

14. Įsivertink, kaip dažnai Tau pavyksta taip elgtis.

Nenusimink, jei ne visada pasiseka. Tu dar daug pasieksi, jei tik panorėsi. Vienoje eilutėje pažymėk tik vieną pasirinktą atsakymą.



Aš jau taip elgiuosi:	Poelgių dažnumas	Gana dažnai	Retkarčiais (kai kada)	Labai retai
Priimdamas sprendimus, pasitikiu savimi				
Pasitikiu kitais žmonėmis, tikiu, kad jie manęs neapvils				
Esu atviros širdies, nuoširdžiai pasakau, ką galvoju				
Linkiu gera kitiems (geraširdiškai išklausu, patariu)				
Apmąstau savo sėkmes ir nesėkmes				
Apmąstau savo poelgius, stengiuosi taisyti klaidas				
Sakau tiesą, nemeluojau				
Suklydęs prisipažįstu ir atsiprašau				
Laiku atlieku namų darbus, paskirtas užduotis				
Tesiu pažadus				
Elgiuosi atsakingai, gebu atsisipirti blogai įtakai				
Supykęs susivaldau, savo pykčio neišlieju ant kitų				
Su visais žmonėmis (silpnesniais, lėtesnio būdo, skurdesniais) elgiuosi pagarbiai				
Pastebiu kitų žmonių garbingą elgesį, gerus darbus				
Save taip pat gerbiu, neatsakau tuo pačiu į užgauliojimus				
Nesu pataikūnas, nesistengiu įtikti kitiems				
Atsižvelgiu į kitų žmonių norus				
Esu pakantus kitų nuomonei, jei ji nepiktavale				
Man patinka, kai mane giria, nors ir nepelnytai				
Tiesą sakau ne visuomet				
Patyliu, jei kitaip manau nei bendraklasiai				
Manau, kad esu veiklus ir įdomus				
Esu drąsus				

16. Tu esi:

<input type="checkbox"/>	Mergaitė _____
<input type="checkbox"/>	Berniukas _____

17. Klasė, kurioje mokaisi:

<input type="checkbox"/>	V klasė _____
<input type="checkbox"/>	VI klasė _____

18. Tu mokaisi

<input type="checkbox"/>	Labai gerai, gerai (dažniausiai gauni 10–9)
<input type="checkbox"/>	Vidutiniškai ir patenkinamai (8–7–6)
<input type="checkbox"/>	Silpnai (5–4)

19. Esi patenkintas savo mokymusi:

<input type="checkbox"/>	Taip _____
<input type="checkbox"/>	Ne _____

20. Mokyklos renginiuose:

<input type="checkbox"/>	Dalyvauju savo noru _____
<input type="checkbox"/>	Dalyvauju, kai kviečia mokytojai ar draugai _____
<input type="checkbox"/>	Nedalyvauju, nes nepatinka _____

21. Tu lankai:

<input type="checkbox"/>	Etiką _____
<input type="checkbox"/>	Tikybę _____

22. Ar taip pats / pati nori, ar paklusti Tėvų valiai?:

<input type="checkbox"/>	Noriu pats / pati _____
<input type="checkbox"/>	Taip nori tėvai _____

23. Tau namuose būna:

<input type="checkbox"/>	Visada labai gera _____
<input type="checkbox"/>	Gera _____
<input type="checkbox"/>	Ne visada gera _____
<input type="checkbox"/>	Labai retai būna gera _____

20. Tau mokykloje:

<input type="checkbox"/>	Visada labai gera _____
<input type="checkbox"/>	Gera _____
<input type="checkbox"/>	Ne visada gera _____
<input type="checkbox"/>	Labai retai būna gera _____

GERBIAMI TĖVELIAI,

šiuo tyrimu norima sužinoti, kaip V–VI klasių mokiniams sekasi bendrauti. Maloniai prašome išsakyti savo nuomonę, kuriuos dukters / sūnaus poelgius dažniausiai pastebite.

Iš anksto dėkojame Jums už atsakymus.

1. Prašome įvertinti Jūsų dukters / sūnaus poelgius pagal pastebėjimų dažnumą.

Vienoje eilutėje pažymėkite tik vieną atsakymą.

Poelgiai	Jūsų įvertinimas	Gana dažnai	Retkarčiais (kada ne kada)	Retai (beveik nepastebiu)
	Priimdamas sprendimus, duktė / sūnus pasikliauna (pasitiki) savimi			
	Pasitiki kitais, tiki, kad kiti jo neapvils			
	Nuoširdus, atskleidžia, ką galvoja (atviros širdies)			
	Linki gera kitiems (geraširdiškai išklauso, pataria)			
	Apmąsto savo sėkmes ir nesėkmes			

Poelgiai	Jūsų įvertinimas	Gana dažnai	Retkarčiais (kada ne kada)	Retai (beveik nepastebiu)
Apmastęs poelgius, stengiasi geriau elgtis (taisyti klaidas)				
Sako tiesą, nemeluoja				
Prisipažįsta klydęs, atsiprašo				
Laiku atlieka skirtas užduotis, namų darbus				
Ištesei savo pažadus				
Elgiasi atsakingai, geba atsispirti blogai įtakai				
Užpykęs, susivaldo, neišlieja pykčio ant kitų				
Pagarbiai elgiasi su visais žmonėmis (silpnesniais, skurdėsniais, kitų atstumtais...)				
Pastebi kitų garbingą (girtiną) elgesį, gerus darbus				
Elgiasi oriai, neatsako tuo pačiu į užgauliojimus				
Nepataikauja, nesistengia įtikti kitiems				
Atsižvelgia į kitų gerus norus (dirbdamas, žaisdamas)				
Toleruoja (pakenčia) kitokią nuomonę, jei ji nepiktavale				

2. Kokie veiksniai, Jūsų nuomone, daro didžiausią poveikį dukters / sūnaus elgesiui?

Prašome prie teiginių *pagal jų svarbumą* parašyti skaičiais rangus nuo 1 – „turi didžiausią poveikį“ iki 7 (arba 6, jei neįrašysite savojo varianto) – „turi mažiausią poveikį“.

	Mokykla, mokytojai
	Dukters / sūnaus draugai
	Internetas, televizija
	Neformalusis švietimas (meno, sporto būreliai už mokyklos ribų)
	Tikėjimas (Bažnyčia)
	Tėvai
	Kita (įrašykite)

3. Kokie ugdymo namuose būdai daro didžiausią poveikį dukters / sūnaus elgesiui?

Prašome tokiu pat būdu prie teiginių surašyti rangus (nuo 1 – „turi labai didelį poveikį“ iki 8 (arba 7) – „turi mažiausią poveikį“).

	Draudimai
	Išklausymas, domėjimasis jo problemomis
	Kartu leidžiamas laisvalaikis
	Pagyrimai (už gerus darbus, elgesį, mokymąsi)
	Patarimai, pamokymai
	Pokalbiai su vaiku
	Skatinimai
	Kita (įrašykite)

4. Esi patenkintas savo mokymusi:

<input type="checkbox"/>	Labai gerai, gerai (dažniausiai gauni 10–9)
<input type="checkbox"/>	Vidutiniškai ir patenkinamai (8–7–6)
<input type="checkbox"/>	Silpnai (5–4)

5. Mokyklos renginiuose:

<input type="checkbox"/>	Dalyvauju savo noru
<input type="checkbox"/>	Dalyvauju, kai paraginame mes, kviečia mokytojai ar draugai
<input type="checkbox"/>	Nedalyvauju, nes nepatinka

6. Jūsų vaiko lytis:

<input type="checkbox"/>	Mergaitė
<input type="checkbox"/>	Berņiukas

7. Jūsų dukra / sūnus**mokosi:**

<input type="checkbox"/>	V klasėje
<input type="checkbox"/>	VI klasėje

8. Jūs esate mama / tėtis

(pabraukite)

Gyvenate

(įrašykite tik vietovės pavadinimą)

GERBIAMI MOKYTOJAI,

šiuo klausimynu siekiama sužinoti, kaip V–VI klasių mokiniams sekasi bendrauti mokykloje. Maloniai prašome išsakyti savo nuomonę, kuriuos auklėtinių poelgius dažniausiai pastebite.

Jūsų nuomonė mums labai svarbi!

Iš anksto dėkojame Jums už atsakymus.

1. Kokie veiksniai, Jūsų nuomone, daro didžiausią poveikį mokinių elgesiui? Prašome prie teiginių ***pagal jų svarbumą*** parašyti skaičiais rangus nuo 1 – „turi didžiausią poveikį“ iki 8 (arba 7, jei neįrašysite savojo varianto) – „turi mažiausią poveikį“.

<input type="checkbox"/>	Bendraamžiai mikrorajone
<input type="checkbox"/>	Internetas, televizija
<input type="checkbox"/>	Mokytojai
<input type="checkbox"/>	Mokinio draugai mokykloje
<input type="checkbox"/>	Neformalusis švietimas (meno, sporto būreliai už mokyklos ribų)
<input type="checkbox"/>	Tikėjimas (Bažnyčia)
<input type="checkbox"/>	Tėvai
<input type="checkbox"/>	Kita (įrašykite)

2. Kokie ugdymo būdai daro didžiausią poveikį mokinių elgesiui? Prašome tokiu pat būdu prie teiginių surašyti rangus (nuo 1 – „turi labai didelį poveikį“ iki 8 (arba 7) – „turi mažiausią poveikį“).

<input type="checkbox"/>	Draudimai
<input type="checkbox"/>	Išklausymas, domėjimasis mokinio problemomis
<input type="checkbox"/>	Mokyklos renginiai (šventės, įvairios akcijos ir pan.)
<input type="checkbox"/>	Pagyrimai ir padėkos
<input type="checkbox"/>	Patarimai, pamokymai
<input type="checkbox"/>	Pokalbiai su mokiniais
<input type="checkbox"/>	Skatinimas prasmingai leisti laisvalaikį (skaityti knygas, lankyti būrelius ar kt.)
<input type="checkbox"/>	Kita (įrašykite)

3. Miestas ar rajonas, kuriame Jūs dirbate (įrašykite vietovę)

4. Jūsų pedagoginio darbo stažas:

<input type="checkbox"/>	iki 10 metų
<input type="checkbox"/>	11–20 metų
<input type="checkbox"/>	daugiau nei 21 metai

5. Jūs esate:

<input type="checkbox"/>	mokytojas
<input type="checkbox"/>	vyresnysis mokytojas
<input type="checkbox"/>	mokytojas metodininkas
<input type="checkbox"/>	mokytojas ekspertas

6. Jūs:

<input type="checkbox"/>	V klasės auklėtoja (-as)
<input type="checkbox"/>	VI klasės auklėtoja (-as)

V–VI KLASIŲ MOKINIŲ IŠSKIRTŲ VERTYBIŲ ABĖCĖLINIS SĄRAŠAS

DOROVINĖS VERTYBĖS

Apgina	Neišduoda	Pasiaukojantis
Atjaučiantis	Neįžeidus	Pasidžiaugia kito sėkme
Atlaidus	Nekaprizingas	Pasitiki kitais ir savimi
Atsakingas	Nekerštingas	Paskatinantis
Atsiprašo	Nekonfliktuoja	Paskolina
Atsižvelgia į kito nuomonę	Ne melagis	Paslaugus
Atviras	Nenervuotas	Patikimas
Bendraujantis	Nenurodinėja, ką daryti	Pažadus ištesė
Bičiuliškas	Nepalieka bėdoje	Rūpestingas
Būna savimi	Nepavydus	Sako tiesą
Dalijasi maistu	Nepiktas	Santūrus
Dalinasi	Neprasivardžiuoja	Saugo mane
Dosnus	Nesavanaudis	Saugo paslaptis
Draugiškas	Nesavanaudiškas	Sąžiningas
Drovus	Nesijuokia iš manęs	Skolina
Gailestingas	Nesipykstame	Stengiasi neįžeisti
Galvoja ne vien apie save	Nesišaipto, jei man nesiseka	Su manimi žaidžiantis
Garbingas	Nesityčioja	Sumanus
Geranoriškas	Neskriaudžia	Suprantantis
Geras	Nešykštus	Supratingas
Geraširdis	Nešykštus	Susivaldantis
Gerbia kitus	Neužgaulioja	Sutariantis su tėvais
Geriausias	Neverčia daryti, ko nenoriu	Sveikas
Gražus vidumi	Nuolaidus	Švelnus
Išmintingas	Nuolankus	Taurus
Ištikimas	Nuoširdus	Teisingas
Ištvermingas	Orus	Tikras
Kantrus	Padedą	Tobulas
Linki gera kitiems	Pagarbus	Tolerantiškas
Meilus	Paguodžiantis	Užjaučiantis
Mylintis	Pakantus	Užtaria
Moka dalintis	Paklusnus	Visada kartu
Neapkalbinėja	Palaikantis	Visada paremia
Neatstumia nieko	Paprastas	
Nedrąsus	Pareigingas	

POTENCIALIOS DOROVINĖS VERTYBĖS

Atidus	Kūrybingas	Ramus
Atkaklus	Laimingas	Rimtas
Darbštus	Linksmas	Savarankiškas
Dėmesingas	Malonus	Savitas
Drąsus	Mandagus	Skaityti knygas mėgsta
Energingas	Mielas	Smagus
Gabus	Ne mušeika	Smalsus
Gera mokosi	Ne narkomanas	Sportiškas
Gyvybingas	Nenuobodus	Stiprus
Gražiai kalba	Nerūko	Stropus
Gražus	Nesikeikia	Sudrausminantis
Greitas	Nesimuša	Svajingas
Griežtas	Nuostabus	Šaunus
Gudrus	Nuotaikingas	Šmaikštus
Humoro jausmą turi	Optimistiškas	Talentingas
Įdomus	Padorus	Tylus
Išklausos	Pamoko	Tvarkingas
Išradingas	Pastabus	Uolus
Judantis (judrus)	Pašėlęs	Užsispyręs
Juokauti mėgsta	Pataria	Veiklus
Komunikabilus, bendrauja	Pilnas idėjų	Vikrus
Kruopštus	Protingas	Žaismingas
Kultūringai elgiasi	Puikus	Žavus

INDIFERENTIŠKOS DOROVINIŲ POŽIŪRIŲ VERTYBĖS

Aukštas	Kartais nervina	Simpatiškas
Baltaodis	Konkretus	Skoningas
Didelis	Madingas	Stilingas
Ekstremalas	Mažas (neaukštas)	Su savo nuomone
Elegantiškas	Neieško žodžio kišenėje	Šaunus
Erzina	Panašaus charakterio	Šnekus
Įkyri (kartais)	Panašių pomėgių	Žinantis, ką mėgsti
Iškalbingas	Pažįstantis tave	
Kaprizinga	Pleputė	

ANTIDOROVINĖS VERTYBĖS

Piktas	Kvailas (kartais)	Neatsiprašo
Kerštingas	Keistas	Nedraugiškas
Mėgsta visus erzinti	Keistuolis	Negalvoja, ką daro (kartais)
Pavėluoja kartais	„Pričiuožusi“ (-ęs)	Stengiasi įtikti kitiems
Pavydus	Nervingas	Padlaižys
Melagis	Susinervina greit	Muštis mėgsta (kartais)
Nesąžiningas	Nesąmones daro	Išduoda

V–VI KLASIŲ MOKINIŲ IŠSKIRTŲ GERIAUSIO DRAUGO SAVYBIŲ SĄVADAS

Dorovinės	Dažnis	Antidorovinės	Dažnis	Potencialios dorovinės	Dažnis	Indiferentiškos doroviniu požiūriu	Dažnis
Gailestingas, supratingas, atlaidus, atsižvelgia į kito nuomonę, neverčia daryti to, ko tu nenori, atsiprašo, stengiasi neįžeisti	14	Piktas, kerštingas, mėgsta visus erzinti, pavluoja kartais, pavydus, melagis trupuči, nesąžiningas	11	Atidus, išklauso, pastabus, dėmesingas	58	Aukštas, didelis, baltaodis, ekstremalas, mažas (neaukštas), konkretus	12
Atsakingas	16	Kvailas (kartais), keistas, keistuolis, „pričiuožus“, nervingas, susimervina greit, „toks nesąmones daro“	10	Atkaklus, užsispyręs, darbštus, stropus, veiklus, uolus	19	Įlyri (kartais), erzina, kartais nervina, kaprizinga	7
Atviras, „būna savimi“	27	Neatsiprašo, nedraugiškas, negalvoja, ką daro (kartais), stengiasi įtikti kitiems, padlaižys, muštis mėgsta (kartais), išduoda	8	Drąsus	25	Panašų pomėgių, panašaus charakterio, pažįstantis tave, žinantis, ką mėgsti (saldainius, šokoladą, būti prie ežero, patinka žalia spalva, gyvenimai, kuria video, žaidžia kompiuteriu, domisi technika, pažįsta automobilius)	24
Užtaria, apgina, saugo mane	27			Energingas, optimistiškas, gyvybingas	7	„Fainas“, simpatiškas	28
Dosnus, skolina, dalinasi, „neskūpus“, moka dalintis, nešykštus, dalijasi maistu	57			Gražus, žavus	54	Stilingas, madingas, elegantiškas, skoningas	9
Draugiškas, atvirai bičiuliškas, neatstumia nieko	599			Griežtas, sudrausminantis, kruopštus	6	Su savo nuomone, iškalbingas, „neišleko žodžio kišenėje“	13
Drovus, paprastas, nedrąsus, santūrus	7			Gudrus, kūrybingas	14		
Geras, tobulas, geriausias	365			Įdomus, išradingas, sąjūgingas, pilnas idėjų	37		
Gerasirdis, nesavanaudis, pasidžiaugia kito sėkme	34			Judantis, sportiškas, stiprus, greitas, vikrus	69		

Dorovinės	Dažnis	Antidorovinės	Dažnis	Potencialios dorovinės	Dažnis	Indiferentiškos doroviniu požiūriu	Dažnis
Gerbia kitus, pagarbus, garbingas, nenurodinėjantis, ką turi daryti	16			Juokauti mėgsta, šmaikštus, linksmas, smagus, nuotaikingas, pašėlęs, nenuobodus, žaismingas	353		
Išmintingas, sumanus	9			Humoro jausmą turi	19		
Ištikimas, paremia, kai sunku	70			Laimingas	10		
Mylintis	13			Mandagus, kultūringai elgiasi, padorus, gražiai kalba	72		
Neišduoda, saugo paslaptis	52			Mielas, malonus	224		
Neįžeidus, nepavydus, nepiktas, nekerštingas, nekaprizingas, neskriaudžia, nekonfliktuoja	18			Nesikeičia, nerūko, ne narkomanas	14		
Nesavanaudiškas, galvoja ne vien apie save, linki gera kitiems, pasiaukojantis	10			Nesimuša, „ne muštukas“	19		
Nesityčioja, neapkalbinėja, nesišaiपो, jei man nepasiseka, jis nesijuokia, neuzgaulioja, neprasivardžiuoja, neskriaudžia	31			Pamoko, pataria, pleputė, šnekus, komunikabilus	24		
Kantrus, ištvermingas, nuolaidus, paklusnus, nuolankus, nesipykstame	16			Protingas, gabus, gerai mokosi, talentingas, žingeidus	83		
Nuoširdus, geranoriškas	247			Puikus, šaunus, nuotabus	7		
Padedą, nepalieka bėdoje	333			Rimtas, tylus, ramus	9		
Paguodžiantis	45			Savarankiškas, savitas, skaityti knygas mėgsta	7		
Pasitiki kitais ir savimi	31			Tvarkingas	10		
Paskolina, pasilaugus	64						
Patikimas, pažadus ištesei, pareigingas	52						

Dorovinės	Dažnis	Antidorovinės	Dažnis	Potencialios dorovinės	Dažnis	Indiferentiškos dorovinių požiūriu	Dažnis
Rūpestingas	38						
Sąžiningas, teisingas, ne melagis, sako tiesą	91						
Suprantantis, supratingas	79						
Švelnus, mišlus, sutarantis su tėvais, giminėmis	10						
Taurus, gražus vidumi, orus, tikras, paprastas, sveikas	8						
Tolerantiškas, pakantus, Susivaldantis, nenervuotas ⁶	20						
Užjauciantis, palaikantis, atjauciantis, paskatinantis	84						

V – VI KLASIŲ MOKINIAMS (N = 1 036) MALONIŲ IŠGYVENIMŲ TEIKIANTYS DALYKAI
(teiginį pasirinkusių mokinių skaičius, proc.)⁷

Dalykai, kurie mokiniams kelia malonius išgyvenimus	Bendra- vimas su draugais	Būreliai, nepamo- kinė veik- la	Energi- niai gėri- mai	Interne- tas / tele- vizija	Kartu pralei- džiamas laikas su šeima	Knygų skaity- mas	Mokyma- sis, ben- dravimas su moky- tojais	Pramogos prekybos centruose	Rūkymas	Tikėjimas (Bažny- čia)
Mokinių priskirta reitingo vieta⁷										
1	465	184	264	150	394	175	145	238	352	183
2	80	144	67	99	102	84	98	95	21	88
3	46	90	74	108	58	110	104	87	11	81
4	23	76	30	115	41	81	97	64	11	70
5	35	135	48	137	59	108	112	89	20	107
6	17	68	31	58	20	99	88	65	17	71
7	20	77	23	73	26	93	120	70	9	68
8	40	69	34	85	34	73	82	78	20	103
9	56	50	101	76	52	65	79	64	46	65
10	254	143	364	135	250	148	111	186	529	200

⁷ „1“ – teikia didžiausią malonumą, „10“ – teikia mažiausią malonumą

DOROVINIŲ VERTYBIŲ RAIŠKA: V–VI KLASIŲ MOKINIŲ, KLASIŲ AUKLĖTOJŲ IR MOKINIŲ TĖVŲ NUOMONĖ

Vertybės	Jų apraškos	Empiriniai vertybių požymiai	Pasirinktų teiginių dažnis (proc.), kai mokiniys kalba apie kitą asmenį			Pasirinktų teiginių dažnis (proc.), kai mokinys kalba apie save			Klasių auklėtojų (n = 61) pritarimo teiginiams dažnis (proc.)			Mokinių tėvų (n = 405) pritarimo teiginiams dažnis (proc.)			
			Dažnai	Kada ne kada	Beveik ne-paste-bitu	Dažnai	Kada ne kada	Beveik ne-paste-bitu	Dažnai	Kada ne kada	Beveik ne-paste-bitu	Dažnai	Kada ne kada	beveik ne-paste-bitu	
Dorovinių pasirinkimų / apsisprendimų autentiškumas	Asmeniškumas	Suvokia „moralinį buvimą savimi“, mokosi pažinti ir pajaušti savastį	53,1	42,5	4,4	54,9	39,4	5,6	62,3	37,7	0	65,9	32,6	1,5	
	Atvirumas	Savo ir kitų poelgius sieja su moralinėmis savybėmis	53,1	40,9	6,0	42,8	46,3	10,9	59,0	36,1	4,9	49,1	44,5	5,9	
	Refleksyvumas	Pasitiki kitais žmonėmis	Pasitiki kitais žmonėmis	65,3	28,8	5,9	44,2	44,0	11,9	73,8	19,7	6,6	65,7	29,4	4,9
		Geba išvelgti dorovinę prasmę savo jausmuose, santykiuose	Pasitiki savimi	76,9	18,5	4,5	63,0	30,6	6,4	42,6	49,2	8,2	74,1	24,2	1,7
		Eigiesio pokyčius grindžia refleksija	45,8	44,5	9,7	56,5	35,2	8,3	27,9	62,3	9,8	54,8	38,3	6,9	
			71,3	24,2	4,4	61,4	32,7	6,0	36,1	54,1	9,8	62,5	33,1	4,4	

Vertybės	Jų apraškos	Empiriniai vertybių požymiai	Pasirinktų teiginių dažnis (proc.), kai mokiniams kalba apie kitą asmenį		Pasirinktų teiginių dažnis (proc.), kai mokinys kalba apie save		Klasių auklėtojų (n = 61) pritarimo teiginiams dažnis (proc.)		Mokinių tėvų (n = 405) pritarimo teiginiams dažnis (proc.)					
			Dažnai	Kada nekada	Beveik niekada	Beveik niekada	Dažnai	Kada nekada	Beveik niekada	Kada nekada	beveik niekada			
Atsakingumas	Pareigingumas	Laiku atlieka skirtas užduotis, įpareigojimus	76,4	18,4	5,2	44,3	48,7	7,1	59,0	37,7	3,3	71,6	26,9	2,5
	Sąžiningumas	Laikosi savo pažadų	77,1	18,6	4,2	59,3	32,6	8,1	52,5	42,6	4,9	57,0	35,8	7,2
	Įstvermingumas	Nemeluoja, elgiasi teisingai Prisipažįsta klydęs Įveikia pagundą lauzyti dorovines taisykles	75,2	20,9	3,9	62,3	33,3	4,3	52,5	45,9	1,6	59,5	37,3	3,2
Orumas	Pagarbumas	Moralinių konfliktų metu geba susivaldyti Pripažįsta kitų nuopelnus, darbus, jais žavisi Su kitais žmonėmis elgiasi palankiai, mandagiai	66,4	26,8	6,8	49,1	40,3	10,6	32,8	57,4	9,8	42,2	48,1	9,6
	Savigarba	Jaučia savo vertę, save gerbia Nepataikauja kitiems, ieško sprendimų nepažeisdamas savo ir kitų orumo	50,4	42,7	6,9	57,2	35,7	7,1	57,4	36,1	6,6	75,1	23,5	1,5
	Tolerantiškumas	Gerbia kito nuomonę, pasirinkimą Tiki kito žmogaus gerumu, sąžiningumu	58,7	35,1	6,2	52,9	39,7	7,7	52,5	42,6	4,9	72,6	23,0	4,4

**UŽDUOTIES „JEI TURĖČIAU STEBUKLINGĄ LAZDELĘ, NORĖČIAU,
KAD...“ KATEGORIJOS IR SUBKATEGORIJOS**

KATEGORIJA „MOKYKLOJE“

Subkategorija	Dažnis	Iliustruojantys teiginiai
Būtų geresni, gražesni santykiai, draugiškumas	194	„kad visada visi būtume draugiški“, „neskriausti mažesnių ir klasės draugų“, „nebūtų pykčio“, „visi draugautume“, „darytume gerus darbus vieni kitiems“, „būtume draugiški, gerbtume vienas kitą“, „kad mokykloje visiems neberūpėtų, kaip tu atrodai (tu turtingas ar vargšas, tamsiaodis ar šviesiaodis, gražus-negražus, plonas ar storas...), kad rūpėtų tik tavo vidus ir gražus bendravimas“, „kad nebūtų atstumtų, visi būtume draugiški“, „kad visi gerai sutartų“, „visi visus mylėtų“, „apkerėčiau visus draugiškumu, gera širdimi“, „padaryčiau, kad jei nori pasakyti ką negero kitam, prarandi balsą“, „mažiau triukšmo, daugiau malonaus bendravimo“, „kad visiems būtų gerai“, „kad visi sutartume ir draugautume“, „norėčiau, kad visi mokykloje būtume laimingi“, „mokykloje visi būtume taikūs ir geraširdžiai“, „visiems po kruopelytę gerumo ir nuoširdumo“, „kad visi turėtų lygybę“, „kad visiems būtų gera“, „kad išnyktų pasipūtimas“, „norėčiau, kad visi būtų laimingi“, „kad mokykloje visi vienas kitu džiaugtųsi“, „padaryčiau, kad vaikai daugiau džiautųsi, būtų laimingi“, „kad visi suprastume, jog nėra svarbu turėti naują telefoną, madingus rūbus, naują lūpų blizgį“, „kad vieni kitus suprastume, atjaustumė“, „kad neliktų skriaudžiamų vaikų“, „kad į mokyklą eitume, kaip į šventę, nes mokykloje gera, visi draugiški“
Nebūtų patyčių, įžeidinėjimo, užgauliojimo	173	„mokėti paguosti patiriančius skausmą dėl patyčių“, „neleisti užgaulioti kitų“, „kad niekas nesišaipytų iš silpnesnių, neskriaustų, nesipyktų“, „panaikinčiau patyčias“, „sutraumdyčiau peštukus“, „nevyktų muštynės“, „nutraukti visas patyčias“, „kad mokykloje niekam neberekėtų patirti patyčių“, „kad vieni kitų neapkalbinėtų“, „nebebūtų iš viso mokykloje patyčių“, „Aš iš tiesų padaryčiau, bet ką, kad tik mūsų klasė būtų draugiška su visais“, „kad visi mokiniai būtume kultūringi“, „Įvesti taisyklę: Tyčiotis draudžiama !!!“, „Nors vieną dieną visi būtų draugiški“, „kad nebūtų užgauliojimų“, „kad mokykloje nebūtų keikiamasi, mušamasi, tyčiojamosi“, „panaikinčiau smurtą ir patyčias“, „kad vieni kitus neužgauliotų, o užtartų“, „kad prasivardžiuotų vieni kitų“, „Norėčiau visus užburti, kad gerai vieni su kitais elgtųsi, neužgauliotų, nesimuštų.“ padėti būti geriems, kurie tyčiojasi, vaidina „kietus“, nors tokie nėra“, „padaryti, kad vaikai vieni kitų neužgauliotų. Visi būtų lygūs“, „nebūtų tyčiojamosi, užgauliojama (kokie tavo batai ir pan.). Dar norėčiau, kad gerbtų vieni kitus“, „kad patyčios ir blogi dalykai mokykloje neegzistuos“, „kad niekas nesityčiotų ir vaikų“, „kad neatsikalbinėtų prieš mokytojus, nesistumdytų, nesielgtų kaip „ereliai“, „būti mandagiu visiems“, „neprasivardžiuoti“, „taikią mokyklą – be atstumtųjų“

Subkategorija	Dažnis	Iliustruojantys teiginiai
Skirtume daugiau dėmesio dorovinėms vertybėms	41	„visi būtų lygus – neskirstytų į blogesnius, geresnius“, „kad būtų tolerancija“, „pagarba“, „vyrautų nuoširdumas, pagarba vienas kitam“, „tolerancija“, „tolerantiškumas, mandagumas“, „visi vaikai garbingi, nuoširdūs, nemeluojantys, padedantys, pripažįstantys klaidą“, „tolerantiški ir dėmesingi“, „nuoširdūs“, „supratingumas, užuojauta“, „vyrautų gėris“, „išnyktų pavydas“, „visi geraširdžiai“, „padedantys nuskriaustiems“, „visiems suteikčiau gėrio ir laimės“, „užsiburti draugiškumu ir nuoširdumu“, „kad visi jaustumė, kas yra tikrosios gyvenimo vertybės“, „geriau pasakyti viską, ką tu galvoji į akis, nei už akių“, „kad suprastume, jog tarp mūsų yra ir ne tokių blogų vaikų, kaip kartais galvojame“, „mokėtume išklausti vienas kitą“, „blogį į gėrį“
Vyrautų pagalba vienas kitam	28	„padėčiau klases draugui geriau mokytis“, „jei kam reikėtų pagalbos, visada galėčiau padėti“, „kad vaikai nepasiduotų blogai įtakai ir patys jos nedarytų“, „aš stebuklingą lazdelę atiduočiau kitiems, kam labiau jos reikia – sergantiems, prastai besimokantiems“, „padėti kitiems vaikas, kuriems yra sunku“, „padėti liūdniems ir kurie blogai mokosi“, „kad liūdni taptų laimingais“, „padėti visiems vaikams lengviau mokytis“, „padėčiau visiems, padaryčiau tokią mokyklą, kuri visiems patiktų“, „padaryti visus laimingus, suteikti visiems džiaugsmo“, „padėti mušamiems, silpniesiems“, „suvienyti klasę“, „pagydyti sergančius“, „draugams padėti“, „kad visi būtų sveiki, lankyti mokyklą“, „padėti neturtingiems, nelaimingiesiems“
Mokyklos aplinkos gerinimas, gražinimas	16	„kad mokykla būtų tvarkinga, niekas nešiukšlintų“, „daugiau knygų bibliotekoje“, „platesnes, saugesnes laiptines, patogesnes uniformas“, „padaryti skanesnę mokyklos maistą“, „kad gamintų dažniau vištienos patiekalų“, „skaniai kvėpiančių persirengimo kambarėlių ir tualetų“, „kondicionierių, nes vasarą (pavasari) mokykloje labai karšta“, „sutvarkyčiau kiemą, krepšinio aikštelę“, „mokykla būtų jaukesnė ir šiltesnė“, „kad atsirastų daugiau Hortenesės Ullrich knygų“, „sutvarkyti mokyklos tualetus“, „bibliotekoje daugiau vietų prie kompiuterių“, „remontą mokykloje“, „mokykloje mažiau triukšmo“
Kita	13	„kad vaikai nebijotų klysti“, „kad mokytojai už klaidas nepyktų“, „kad mokyklos teritorijoje nebūtų rūkoma, vartojamas alkoholis“, „išnyktų blogas elgesys: merginos rūko ir geria, keikiasi – ar tai gražu?“, „kad visos mokytojos būtų turtingos“, „kad namų darbų būtų mažiau“

KATEGORIJA „NAMUOSE“

Subkategorija	Dažnis	Iliustruojantys teiginiai
Vyrautų santarvė, geresni santykiai, meilė, supratimas	144	„kad šeimoje visi gražiai sutartume“, „kad šeimos nariai būtų laimingi, galėtume daugiau laiko praleisti drauge“, „namie nebūtų pykčių, barnių“, „meilė ir sutarimas tarp šeimos narių“, „norėčiau nesipykti su mama ir kitais“, „kad su broliu nesipykčiau, ir abu gerai mokintumės“, „kad tėtis su mama nesipyktų“, „kad šeimoje būtų taika“, „kad būtume nuoširdūs“, „meilės į namus“, „vyrautų taika“, „daugiau džiaugsmo akimirku“, „kad vieni kitus suprastume“, „kad šeimoje ir visoje giminėje nebūtų pykčių“, „būtume taiki, laiminga, geranoriška šeima“, „kad namuose būtų ramu“, „nors niekada ir nebuvo, bet ir ateity nebūtų patyčių“, „kad nesipyktume dėl kvailių dalykų“, „kad tėvai grįžtų gyventi kartu“, „kad nebūtų melo“

Subkategorija	Dažnis	Iliustruojantys teiginiai
Padėčiau artimiesiems	32	„Padaryčiau, kad sesė vėl galėtų matyti“, „kad sesė ir broliai rastų užsiėmimų, kol aš būnu išvykusi“, „padėti geriau mokytis savo broliui“, „broliui kruopelytę savigarbos ir pagarbos kitam žmogui“, „mamai padėčiau“, „įgyvendinčiau visų šeimos narių norus“, „padėti tėvams, netingėti tvarkyti namus“, „padėti močiutei, mamai“, „visada galėti padėti tėvams sunkią akimirką“, „išspręščiau problemas“, „kad broliai nesikeiktų“, „stebuklingą lazdelę atiduočiau šeimos nariams“, „kad būtų derlinga žemė“, „kad mama mažiau pavargtų darbe, jai nereiktų rūpintis namais“, „padaryti darbus, kurie sunkūs tėvams“, „kad tėtis galėtų neberūkyti“, „padėti šeimai uždirbti“, „padėti tėčiui gauti darbą“
Visi būtų sveiki	19	„visi būtų laimingi ir sveiki“, „kad niekas nesirgtų“, „kad šeimos nariai būtų sveiki“, „kad mama pasveiktų“, „močiutę jaunesne padaryčiau“, „kad tėvai turėtų daugiau sveikatos“, „kad visi visada būtų sveiki“, „daug sveikatos mano tėvams“, „kad ta stebuklinga lazdelė duotų sveikatos“, „pagydyti namiškius“
Tobulinčiau save	4	„pasimokyti iš nesėkmių“, „norėčiau išmokyti nepykti“, „geriau sutarti su šeimą“, „būti mandagiam“,
Kita	6	„Kad tėtis niekada nebeskristų į Oslą“, „atgaivinti mūsų mirusį šunį“, „išburčiau žirgą“, „kad nepykty už blogus pažymius“, „pakeisti savo broliui kambarį“, „didesnį butą / namą, kad laisvai jame visi tilptume“

KATEGORIJA „LIETUVOJE“

Subkategorija	Dažnis	Iliustruojantys teiginiai
Gėris	166	„gerą gyvenimą nuskriaustiems, nelaimingiems, sergantiems“, „išgelbėti benamius“, „kad visi lietuviai gerai elgtųsi“, „sunaikinti blogus norus ir nusikaltimus“, „visi mokėtų pasidžiaugti vienas kito laime, sėkme“, „draugiška šalis“, „kad visi žmonės turėtų darbus, turėtų ką valgyti, rūpintųsi vienas kitu“, „padėti skurstantiems, benamiams, invalidams“, „kad niekas neplėšikautų, nevarotų svaigalų, nerūkytų“, „kad vienas kitu pasitikėtų, nebūtų vagių, sukčių, išnaudotojų“, „kad žmonės vieni kitiems būtų geri“, „visiems žmonėms gero“, „kad žmonės gerai elgtųsi su gyvūnais – nebūtų išmestų į gatvę“, „įkurčiau labdaros fondą, padėčiau visiems“, „kiekvienam po lašelį optimizmo, meilės, kad nebambėtų...“, „nusikaltėlius paversčiau gerais – nenoriu, kad jie skriaustų žmones“, „nebūtų atstumtų žmonių“, „išgelbėti sergančius žmones, gyvūnus“, „kad visiems būtų gera gyventi“, „kad visi turėtų šeimas“, vyrų pagarba, gėris, tolerancija“, „norėčiau panaikinti blogį, sušildyti sušalusiais širdis, pažadinti vieningumą“, „vargšams duoti meilės ir darbo“
Taika, santarvė	59	„kad visi gyventų taikiai, nedarytų blogų darbų“, „kad niekas nesipyktų“, „kad visi mylėtų, padėtų, neskriaustų vienas kito“, „vyrų taika“, „kad tarp visų žmonių būtų taika“, „nebūtų karo“, „kad nebūtų karo ir visi gyventų santarvėje“, „kad nebūtų karo“, „tvarka ir taika“, „taika“, „kad Lietuva nesipyktų su kitomis šalimis“, „daugiau taikos ir gerumo“, „sustabdyti visus ginčus“
Tiesa	39	„vyrų teisybė, sąžiningumas“, „teisinga, dora, draugiška Lietuva“, „kad visi būtų sąžiningi“, „kad išnyktų blogis, melas“, „kad nebūtų sukčių, melagių“, „kad viskas būtų teisinga“, „kad gyventume sąžiningai, nebūtų apgaulės“, „teisingumo“, „išnaikinti melą“, „sąžiningumo. Kad žmogus visuomet suprastų padaręs blogą“, „kad Lietuvoje nebūtų dviveidžių ar triveidžių žmonių“, „padėti žmonėms būti sąžiningais“, „visi žmonės būtų lygūs, teisingi“, „kad lietuviai suprastų, kas yra tikros vertybės“

Subkategorija	Dažnis	Iliustruojantys teiginiai
Grožis	34	„kad Lietuvoje būtų gražu“, „nebūtų šiukšlinama, žmonės nebūtų pasipūtę“, „išvalyčiau gamtą“, „išvalyčiau tvenkinius, žemę, orą“, „visiems sutvarkyčiau jų apgriuvusius namus“, „kad viskas vyktų gražiai“, „kad žmonės tausotų gamtą“, „aplinka būtų švari ir tvarkinga“, „panaikinti grafiti“
Kita	22	„Seneliams pagerinčiau sveikatą“, „kad niekas neemigruotų“, „padidindčiau pensijas“, „žmones laimingesnius“, „kad nebūtų konkurencijos“, „geraširdiškumo“, „pašalinti skurdą“, „kad pramerktų akis ir pamatytų, jog Lietuva nėra tokia bloga, kaip jie mano“, „visi būtų laimingi“, „sustabdyti nusikaltamumą“, „visi dirbtų, nevažiuotų į užsienį“, „gyvūnai turėtų namus“, „kad nebūtų gaisrų“, „kad suaugusieji pastebėtų užgauliojančius vaikus“, „nebūtų girtuokliaujančių tėvų“, „galėti padėti žmonėms, kurie to prašo“, „kad neskaudintų vieni kitų“

KATEGORIJA „PASAULYJE“

Subkategorija	Dažnis	Iliustruojantys teiginiai
Taika	187	„būtų taika“, „nebūtų karo“, „išnyktų karai“, „visus sutaukyčiau, kad nekariautų“, „kad dėl nesutarimų nekiltų karų“, „kad būtų taika, nevyktų karai“, „kad šalys gerai sutartų“, „norėčiau taikos“, „kad nekariautų“, „nebūtų pasaulinio karo“, „kad baigtųsi karai“, „kad šalys nekariautų, kad Rusija sutartų su Lietuva“, „visos šalys draugiškai bendrautų ir padėtų viena kitai“, „norėčiau taikos pasaulyje. Ypač tarp Ukrainos ir Rusijos“, „nebūtų terorizmo“, „taikiai gyventi“, „taika“
Santarvė, tolerancija, gėris	149	„kad visi būtų tolerantiški“, „visi draugiški, sveiki, laimingi“, „visi draugiški“, „nuoširdus bendravimas“, „visi nuoširdūs ir geri“, „daug meilės ir laimės“, „visi laimingi, nebūtų liūdny“, „neleisčiau vartoti alkoholio, narkotikų, rūkyti – visi būtų draugiški, padedantys vieni kitiems“, „kad žmonės mylėtų vienas kitą“, „nebūtų patyčių“, „suvienyčiau žmones“, „baltaodžiai vaikai nesityciotų iš juodaodžių“, „žmonės būtų nesavanaudiški, geri“, „nebūtų vagysčių, visi būtų draugiški, nesipyktų“, „vyrautų pagarba ir tolerancija“, „niekas nesipyktų“, „nebūtų vaikų paliktų vaikų namuose“, „vis gerbtų įvairių rasių žmones, nesielgtų savanaudiškai“, „niekas nesikeiktų, visi sugyventų“, „niekas nesmurtautų“, „daugiau gėrio ir meilės“, „visi taptų geresni vieni kitiems“, „santaika“, „gėris, gėris – daug gėrio aplink“
Dvasinė ir materialinė pilnatvė	62	„Visi turėtų namus“, „nebūtų benamių“, „nebūtų skurdo“, „padėčiau nuskriaustiems“, „išgelbėti vaikų gyvybes“, „visi žmonės turtingi, garbingi, nuoširdūs ir malonūs“, „kad sergantys vaikai būtų sveiki ir pavalgę“, „kad niekas nebadautų“, „kad visi turėtų šeimas, maisto ir namus“, „kad visi turėtų ką valgyti ir būtų visi teisingi“, „padėčiau Afrikos vaikams“, „padaryčiau žmones neskurstančius, laimingus, geranoriškus“, „panaikindčiau pyktį ir skurdą“, „panaikindčiau ligas, apgaules ir melą“, „kad visi žmonės būtų lygūs, laimingi, sąžiningi“, „išgelbėti žmones, kurie alksta, juos pamaitinti, padėti būti laimingais“, „suteikčiau visiems laimės – net tiems, kurie neturi vilties“, „kad pasaulio nebevaldytų pinigai“, „teisybės daugiau“
Dėmesys gamtai, ekologijai	18	„apsaugočiau žemę nuo stichinių nelaimių“, „nebūtų nykstančių gyvūnų“, „visiems pakaktų gėlo vandens“, „mažiau užteršta gamta“, „kad žmonės nešiukšlintų“, „baigtųsi globalinis atšilimas“, „sutvarkyčiau ozono sluoksnį“, „kad būtų daugiau miškų, švaresnė gamta“

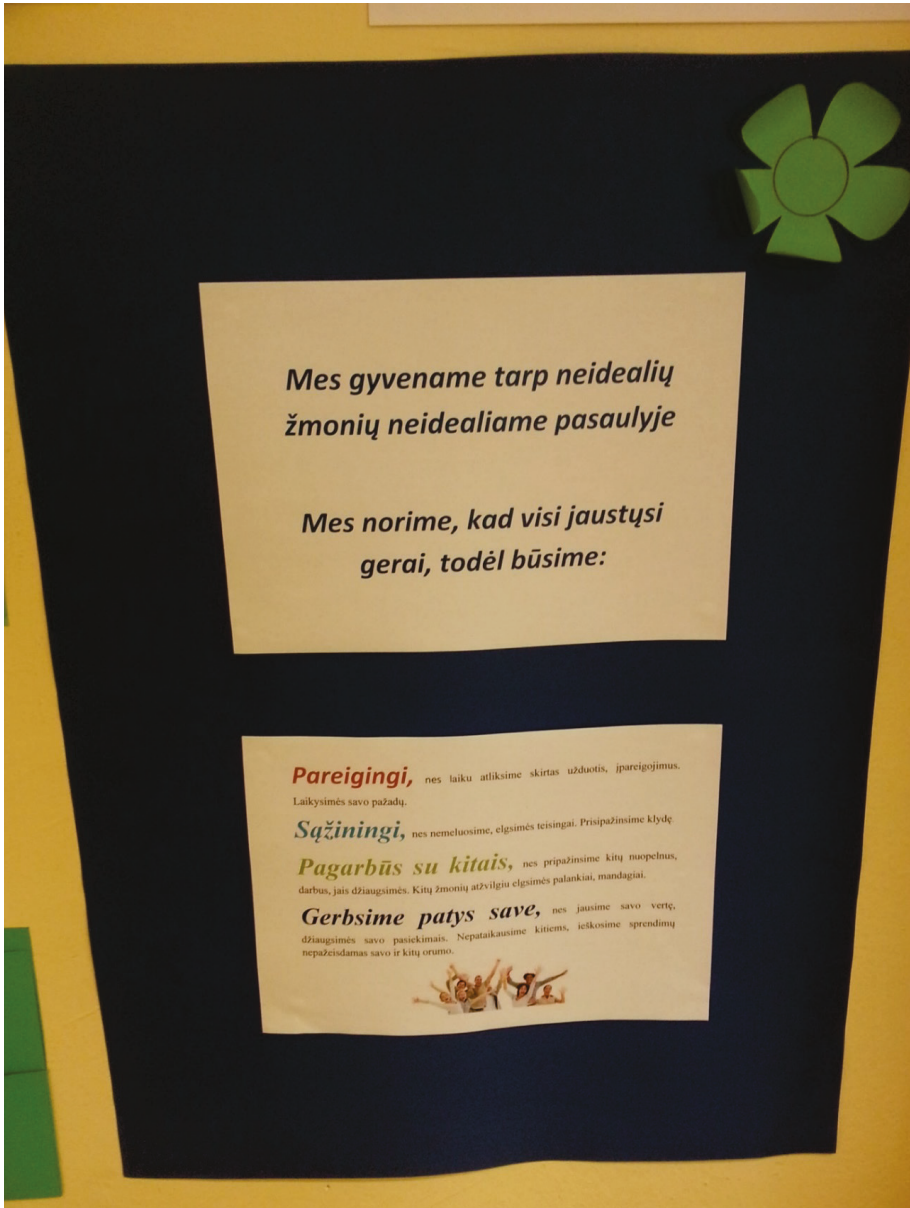
Subkategorija	Dažnis	Iliustruojantys teiginiai
Kita	6	„atrasčiau vaistus nuo vėžio“, „pagydyčiau nepagydomus ligonius“, „kad niekas daugiau nesirgtų“, „kad visi pripažintų talentingus žmones“, „pakeisti į gerąją pusę...“, „viską gera, ką tik galima“

KATEGORIJA „AŠ SAVO GYVENIME“

Subkategorija	Dažnis	Iliustruojantys teiginiai
Būčiau geresnis	58	„būti geresniu kitiems“, „tapti geru žmogumi“, „pasikeisčiau į gerąją pusę“, „taisyčiau savo blogus poelgius“, „būti geresne“, „būti geru“, „būčiau geras“, „pakeisti į gerąją pusę“, „taisyčiau savo blogo elgesio klaidas“, „norėčiau pakeisti savo charakterį į gera“, „padėčiau kitiems, iš jų nesityčiočiau“, „geras būčiau“, „pasikeisčiau į teigiamą pusę“, „geriau mokytis, klausyti tėvų, sesės, senelių“, „panaikinčiau kai kurias įkyrias savo savybes“, „nebūčiau savanaudė“, „kad galėčiau padėti liūdniems žmonėms“, „padėčiau silpniems“
Draugiškesnis, tolerantiškesnis	46	„būčiau kitiems draugiškesnė“, „šiek tiek draugiškesnė, neatstumianti nė vieno“, „miela, draugiška“, „nesipykčiau nei su draugais, nei su artimaisiais“, „būčiau labiau draugiška, kantri“, „būčiau tikra draugė visada“, „tapčiau draugiškesnis“, „tapčiau mandagesne, būčiau atlaidi“, „priimčiau kitus tokius, kokie jie yra“, „elgčiausi kultūringai, draugiškai ir tolerantiškai“, „kad turėčiau ką mylėti“, „būčiau žmogumi, kuriuo galima pasitikėti“, „kad nieko neskaudinčiau“, „mokėti gražiai bendrauti su žmonėmis“, „niekada su niekuo nesipykti“, „visus mylėčiau“
Valdyčiau pyktį, pavydą	14	„norėčiau neturėti pykčio“, „kad galėčiau susitvardyti ir nepykti“, „nebūti piktu“, „neturėti pykčio“, „norėčiau nesipykti su savo draugais“, „kantrumo“, „norėčiau neprasivardžiuoti, gražiai elgtis su kitais“, „nebepavydėti“, „nesipykti su kitais“, „išmokti greitai atleisti“, „būčiau atlaidi“
Būčiau sąžiningesnis, atsakingesnis	7	„Daugiau meilės kitiems, sąžiningumo“, „nemeluoti“, „kad būčiau kantri ir teisinga“, „turėčiau daugiau kantrybės“, „turėti stipresnę valią“, „atidžiau dirbti“
Kita	11	„būčiau darbštesnė“, „sukurčiau gražią ir laimingą šeimą“, „išlikti savimi“, „būti savarankiškesniam“, „norėčiau sulaukti teisingo likimo, o ne jį keisti“, „kad viskas būtų gerai man, bet ir kitiems nekenkčiau“, „būti savanore“, „p pinigų kilniems tikslams“, „neleisčiau niekam mirti“, „norėčiau turėti gyvūnėlių prieglaudą ir rūpintis kitų paliktais, nemylimais gyvūnais“, „man visko užtenka: turiu namus, šeimą, draugų. Jaučiuosi laiminga“

MOKINIŲ DARBŲ IR KITOS MEDŽIAGOS PAVYZDŽIAI

STENDAS UGDOMOJO PROJEKTO DALYVIŲ KLASĖJE „MAN SEKASI BŪTI
ATSAKINGAM, SĄŽININGAM, ORIAM“ (1)



STENDAS UGDOMOJO PROJEKTO DALYVIŲ KLASĖJE „MAN SEKASI BŪTI
ATSAKINGAM, SAŽININGAM, ORIAM“ (2)



MOKINIŲ RAŠINIAI, LAIŠKAI IR KITI DARBAI

2015-04-07

Laiškas auklėtojai

Sveika, auklėtoja. Rašiau laiška Jums
apie savo labai mylimą oper. atostogas.
Labiausiai patiko sekmadienis, nes
vertėm Vėlybos ir dautem morkapius.
Mano brolio buvo stipriausia. Šet
jis ji netylcia vneti ant žemes. Tėvams
padėjau juostis Vėlykomis; padengiau
stolą viršytoriaus namus. Tėvai pagyri
ir aš labai džiaugiamasi, nes buvo ypa
malonu bei klavė gilia. Pė
Pirmą dieną mokykloje buvo parengta,
uždavio uždavė daug namų darbų
ir rašėme kontrolinį darbą. Mūsų
klaseje negavo nei pagyrimų, nei
popaikių.

Pagarbiai Deividas

Parangoji Auklitoja!

Ivėikina tu praejusiom šar. Velykoms
Aš plm atostogas būna kaimė pas
terelius. Ten dirbau tikia darbas, netia netis
doziam lentas, is tereliu telaukiau daug
pagijimū ir padikus, kad padijau. Per
atostogas būna šar. Velykos. Jągija teta
is kuzinė. Mes namdinom pagijimū,
muaieme teta. Ladau gėitai pakeičiu atostogas.
Pa atostoga, tągijiau i mokykla. Jaman
per kaimeli daug pagijimū. Esi ladau
lainingus ir pailėjus.

Bi taitakima miltaji Auklitoja.

Aminas.

Serb. Auklitoja. Mano atostogas proleiki skies mirksniu
, bet aš spėjau padaryti gery darby. Aš būdama
posmočiute doziam kiamisirius, padėjau tvor-
kytis, o būdama pos kriksto manų padėjau
padenkti stola ir padėjau gaminti maistą.

Mane mane pagire, kai susitvarkiau
kambarį, išplauau yndus.

Mane mokytojai pagire, kai aktyviai
dirbu pamokoje.

Jaučiuosiu gerai kai mane pagiria.

Sveika, mano mylima auklėtoja! Rašau
jums šį laišką, nes noriu išsakyti ką
gero atlikau per atostogas, kaip tėvai
mane pagyrė, ar priekaištavo, gal po
atostogų mokytojai pagyrė ir paskučiai-
je pastaruoju metu pasisėdėjau savo savijau-
tą vienu ir kitu atveju. Pradedu.

Per atostogas gavau daug darbų,
Tarkiausi kambarius prieš Vėlykos, plan-
kau mociute ligoninei kiekvienu dieną,
daug kelionės. Kelionės man lyg
darbas. Pradedai namai, bei būre-
jai sess.

Dabar dažnai gaunu iš tėvų
pagyrimus, nes suprantu ką
reikia dirbti ir kaip yra sunku tėvams.
Taip pat gavau pagyrimus bei pastabas
iš mokytojų. Šiandien per geografijos

pamokę gavau žodžius pastabę, nes nek-
lausiau ką kalbė mokytoja ir būri
užsieniusi savais darbais. Taip pat ga-
vau ir pagyrimus iš matematikos mokyto-
jos, nes per moduli tikamai bei gra-
žiai atlikau užduotį kurią būri
atdu-
tį.

kai esu pagirta jaučiuosi puikiai,
bet kai gaunu pastabę aš jaučiu
si beviltiškai ir tada graūžiu save,
dėl blogo darbo. Dabar laukiau patar-
kai, kai mane pagyrėte.)

Jūsų dabra tinc
auklėtinė, Solveiga ;)

Kodėl vadinami
klasija "Dancan"?

Nakam kachine auklitoj.

Pirmiausia, dabojis, kad jautinčia toliau, mažiau
visų - žydi, augina, jautinčia, mažiau.

Valerija. Na, manė, ar mes buvome tinkamai, pasirašė
klasė.

Tiesiog puikiai! Pirstines,
maistas traujote kiekvienas.

O varbiana, kad tas
mane pakirsite į akis,
o ne at. Su tokiu entu-
židame skubėjote, kad at
pat su jumis spėjau.

Valerija. Kas nors rašė dgiu jogabina. Na, jau
tinkamė mane dgei?

Rebinoria beky. Ne
menam reikiėjo duoti pas-
tabot nei bulpsmū, nei
nanos, pasirašydinū.
Gerejauti, kaip o karto
diktoras susirašo dar-
so.

Valerija. Kas mes jums labiausiai patinka?

Pirmiausia, mūsų darbinė
nuotaka, darbo tempo ir
kokybės. Ne, meso nereikėjo
rašyti, pakirštiti darbų -
joti papilytė po kapines
ir per berg orlands adri-
vėre užrašai ant pamink-
linių akmenų.
atėm, vaikai.

Valerija. Mūsų labiausiai patinka pasirašyti: mes nemėgstame
būti sąžiningi, šaltūnų, draugai...
Hole, mes buvome per aktyvi.

Papartės nuostienės, kaip
pabrėžingi, mes visi kaip
vėnas atėjote,
sąžiningi - mokiniai
dabotė.
Man su jumis buvo
smagu.

Labai svarbi ir Tavo savijauta, ir Tavo nuostatos, ir požiūris, todėl...

Mokykloje, mūsų klasėje, be abejo, daugiau draugiškų vaikų, o ne skriaudikų. Bet jų yra ir nemažija. Tą patvirtina nesibaigiančios patyčios.

Ką daryti, jeigu skriaudikas šalia?

1. Pasakyk savo nuomonę, ką tu vadini skriaudilu? Žmogus iš netinkamos šeimos, turiam reiki miokšti. Jo šeimoje vyko smurtas ir žeminimas. Dėlto jis ir skriaudėdama žmogus kuris jam repatinka.

2. Kokios pirmosios mintys ateina į galvą, kai matai, kad yra skriaudžiamas draugas ar kitas vaikas?

Kad reikia jam padėti, bet suprantu, kad jis pradės tyčiotis iš manęs. Bet kai kartais įsikišiu, nes pirmia mintis padėti.

3. Kokie jausmai apima tave?

Įtaciau dažnai nukentėjęs ir padėjus bėta kaltas, o mūšėika ne. Pyktis, gailejimas aukos, kartais pasijuntu begėjis ir kaltas, kad negaliu padėti.

4. Kaip eigosi/ką darai?

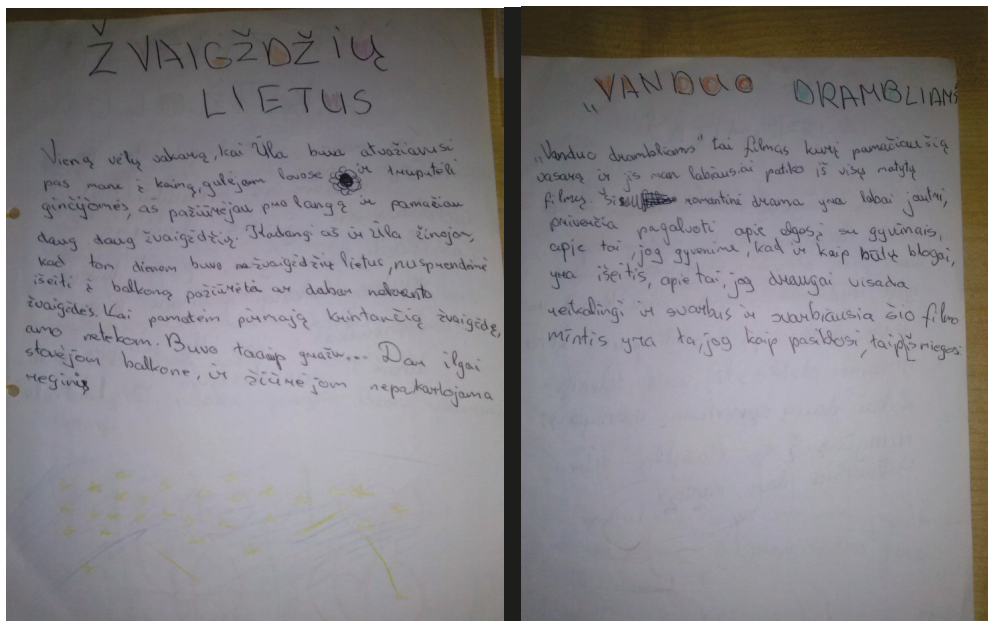
Padedu, kartais galėu padėti; kartais atsitrandiu, bet dažniau galiu pakviesti po galėba.

5. O kaip pasielgtų ar jau yra pasielgęs tavo draugas ar bendraklasis?

Užstatų kitą žmogų. Nes buvė, kad užstojis mane.

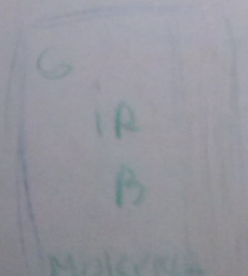
6. Padaryk išvadą: koks aš esu žmogus? Kai kartais geras.

Prisipažįstu esu žmogus kuris kartais tyčiojasi. Bet kai prasidėjo šarvžudynės kovausi.



KNYGO S

Šio vasarą labai mažai laiko
turiu skaitymui. Tačiau kai jo
atsirasdavo nintom knygom
būdavau nenusiteikusi. Todėl
skaitydavau visokius skaitalus
apie meilę, draugus ir jų
suaugas. Per šio vasarą perskaičiau
1 knygą, kuri galėtų būti apie nintesnų
šai "Gėrio ir blogio mokykla". Ši
knyga tikrai verta dėmesio.



KŪRYBIŠKAS MOKINIŲ SVEIKINIMAS MOKYTOJO DIENOS PROGA

Miela pasaka be galo

MES – JUMS

Laiptais laipteliais, taku takučiu, gatvių gatve, per <...> tiltą, per pavojingą sankryžą, <...> gatve į kalnelį, tada dešinėn kuprines ant pečių tempdami, į šalis nesizvalgydami, skambučio melodijos taktu į „n“ aukštą, „n“ pamoką: „Labas rytas, mokytoja!“ Ir taip kasdien – GRAŽIAI SKAMBA. MALONU TARTI.

Su švente, mokytoja.

Ačiū už supratimą, Mokytoja.

MES – tai 6 b

**KOMUNIKACIJOS ELEKTRONINIŲ PAŠTŲ SU V–VI KLASIŲ PROJEKTO
KOORDINATORIAIS MOKYKLOJE PAVYZDŽIAI**

2015 m. sausio 23 d. 09:30, Snieguolė Vaičekauskienė rašė:

Laba diena,

Prisegu savo matymus (kaip tarėmės, susitikime, juos pildykite, kritikuokite) ir naudotiną medžiagą (metodus, instrumentus, metodines rekomendacijas). Laukiu Jūsų pamąstymų.

Geros dienos.

Snieguolė

From: Evelina [mailto:@gmail.com]

Sent: Friday, January 30, 2015 2:12 PM

To: Snieguolė Vaičekauskienė

Subject: Re: dėl projekto medžiagos

Laba diena,

po truputėlį judam į priekį. Klasėje pasikabinom vertybių, kurias ugdysime sąrašą, per klasės valandėlę aptarėme, ko tikimės, išsiunčiau tėvams informaciją apie vykdomą projektą. Dabar vaikai daro plakatą, kuriame bus visų klasės vaikų vardai ir langeliai, kuriuos žymėsime spalvomis pagal tai, kaip sekasi. Reikia su vaikais susitarti dėl skatinimo sistemos. Pirmadienį mokytojams išdalinsiu informaciją su pirminiais susitarimais. Kol kas tiek.

Gero savaitgalio

Evelina

NN progimnazijos istorijos mokytoja, 5 kl. auklėtoja

From: Evelina [mailto:.....@gmail.com]

Sent: Sunday, February 08, 2015 8:00 PM

To: Snieguolė Vaičekauskienė

Subject: Re: dėl projekto medžiagos

Sveiki,

per šios savaitės klasės valandėlę susitarėme dėl „privilegijų“, kurių mokiniai sieks laikydamiis ugdomųjų vertybių. Privilegijas (saldainis, galimybė susidėti pamokos pabaigoje anksčiau ir kt.) galima gauti surinkus tam tikrą kiekį spalvotų lapelių, kuriuos skirs dalykų mokytojai. Pamokoje gauna lapelius, juos perkeliame į klasėje kabantį plakatą, kurį po pamokų nupiešė patys mokiniai. Dabar bandysim, kaip veikia sistema. Esant reikalui, koreguosime.

Kol kas tai vaikai labai laukia, kad galėtų surinkti kuo daugiau lapelių, bet kartais per daug vieni kitus seka.

Stengiamės įtraukti kuo daugiau mokytojų, o kiek liks ištikimų – pamatysime.

Klasės valandėles pradėsime vesti po atostogų, kovo mėnesį. Mes turėjome LIONS QUEST seminarus ir turime metodines knygas. Viena iš jų ir skirta šioms vertybėms,

tad turėsime puikią progą pasinaudoti tuo, kas buvo primiršta.

Geros ateinančios savaitės.

Evelina, 5 kl. auklėtoja

2015 m. vasario 27 d. 10:28, Snieguolė Vaičekauskienė rašė:

Laba diena, Ramune,

Gal galėtumėte pasidalinti mintimis, kokios mokytojų nuotaikos ir nuostatos bendradarbiauti vertybiniu klausimu po mūsų susitikimo? Ar aišku jiems, ką ir kodėl daryti? Mielai laukčiau Jūsų refleksijos, pastebėjimų.

Gražaus savaitgalio.

Snieguolė

From: Ramunė [mailto:.....@gmail.com]

Sent: Sunday, March 01, 2015 8:19 AM

To: Snieguolė Vaičekauskienė

Subject: Re: po susitikimo

Laba diena,

<...> daugiau pasikalbėjau tik su lietuvių kalbos mokytoja Daiva.

Ji labai nuoširdžiai priima šitą projektą, ugdymo procese su mokiniais nagrinės mums rūpimas vertybes. Jei prisimenate, mes kalbėjome apie tos klasės mokinį Vakarį. Ketvirtadienį jis vėl atėjo į lietuvių kalbos pamoką neatsinešęs reikalingų priemonių, todėl mokytoja paprašė vaikų padėti Vakariui. Jie visi pradėjo diskutuoti, nuoširdžiai patarinėti, po to Vakarį priėmė sprendimą – priemonės susidės iš vakaro. Penktadienį taip ir buvo, mokytoja su vaikais džiaugėsi, kad Vakariui pavyko. **Klausykit, bet juk tai taip paprasta :).** Pirmadienį pasikalbėsiu su likusiais mokytojais.

Gražaus sekmadienio,

Ramunė

(NN rajono xxx gimnazijos direktoriaus pavaduotoja ugdymui)

From: Janina [mailto:.....@gmail.com]

Sent: Thursday, March 05, 2015 10:27 AM

To: Snieguolė Vaičekauskienė

Subject: Dėl projekto

Ačiū už labai greitą reakciją.

Ruošdamasi susitikimui su vaikais vis ieškau idėjų – noriu ne tik kritinio, bet ir kūrybinio mąstymo – nešabloniškų, akivaizdžių argumentų ir jaunatviškų problemų sprendimo būdų.

Na, o tai, ką jums nusiunčiau, – tik pirmojo susitikimo po dviejų mėnesių su šeštokais idėjos, mintys, kaip prieiti prie vaikų, užmegzti kontaktą, kaip jūs sakote, šiltai, gudriai: kaip gyvenote be manęs, kokie buvote...

Kai esi geras, norisi būti dar geresniam. Tuo tikslu – ir pusmečio projektas, kurio metu tarsi per padidinamąjį stiklą stebėsite **savo** veiksmus...

Valandėles, tikiuosi, padiktuos bendravimo su vaikais išvados, jų pasiūlymai, klausimai... Be to, Jūsų rekomenduojamame plane yra gerų pokalbių, diskusijų temų. Kad tik visiems užtektų energijos.

Janina

(NN rajono xxx gimnazijos 6 kl. auklėtoja)

From: Evelina [mailto:.....@gmail.com]

Sent: Wednesday, April 01, 2015 12:18 PM

To: Snieguolė Vaičekauskienė

Subject: refleksija

Laba diena.

Labai ačiū už vertingas nuorodas.

Lentelė gerai, nes tikrai bus lengviau fiksuoti.

Ugdant vertybes tikrai vertingos LIONS QUEST programos paruoštos knygos, bet... Kaip sakė programos koordinatorė, tam reikia skirti atskirą papildomą valandą. Nuolat atsiranda įvairių einamųjų reikalų, kuriuos reikia aptarti klasės valandėlės metu ir tas likęs gabalėlis laiko leidžia tik paskubom prisiliesti. Turėtų būti skirta valanda emociniam intelektui ugdyti.

Lankėsi sveikatos priežiūros specialistė, kalbėjo apie patyčių poveikį sveikatai. Praėjusį penktadienį kino teatre „Pasaka“ žiūrėjom filmą „Pakeliui į mokyklą“. Vyksta labiau integruota veikla ir vis pasitikrinam apie kokią vertybę čia kalbam. Labai suveikė citata „Jeigu kas nori turi prasidėti, tai gali prasidėti nuo manęs“, užsirašė į užrašus ir jau kelis kartus pritaikė, kai netinkamai elgėsi :)

Po truputį judam. Bet judam 😊...

Evelina

From: Evelina [mailto:.....gmail.com]

Sent: Friday, May 15, 2015 2:20 PM

To: Snieguolė Vaičekauskienė

Subject: Re: kaip Jums sekasi?

Laba diena,

stengiamės 😊 Akcentuojam, lipdom lapelius... Bet per klasės valandėlę taip normaliai ir negaliu skirti tam laiko, geriausiu atveju dalį... Mokytojai irgi, matyt, kartais prisimena 🙄 Vaikams ir mokytojams visko per daug, per greit ir kiek spėjam pataškuojam. Simona (psichologė) irgi kažkur po darbais pasislėpus...

Žodžiu, geri norai yra gerai, bet juos įgyvendinti nėra lengva.

Gero savaitgalio

Evelina

From: Janina [mailto:.....@gmail.com]

Sent: Monday, May 18, 2015 8:03 PM

To: Snieguolė Vaičekauskienė

Subject: Dėl projekto

Siunčiu Jums medžiagos iš klasės projekto.

Vienas ciklas – pagal Jūsų pasiūlytą temą apie skriaudiką vedėme kartu su psichologe.

Kitas – apie dvasines vertybes per savanorystę dalyvaujant akcijoje: į temą įvedė biologijos mokytojas D. S., aš dalyvavau pačioje talkoje ir su lietuvių mokytoja D. M. apibendrinami ėmė vienas iš kito ir manęs interviu.

Nieko nepamiršome, pauzė buvo ilgoka, nes psichologė ilgai ruošėsi valandėlei.

Jeigu turite gerų minčių, mes pasiruošę jas patikrinti praktiškai.

Geros dienos,

Janina

UGDOMAJAME PROJEKTE DALYVAVUSIOS PSICHOLOGĖS ATLIKTO TYRIMO DUOMENŲ APŽVALGOS PAVYZDYS

Ką daryti, jeigu skriaudikas šalia ?

6 klasė (anketų apžvalga ir pastebėjimai)

Turbūt retas iš mūsų galėtų pasigirti, kad gyvenime yra nesucidūręs su patyčiomis. Tik vaidmuo kiekvienam turbūt teko skirtingas: kai kam – tik stebėti vykstančias patyčias, o kai kam ir dalyvauti pačiame patyčių procese. Patyčios sukelia neigiamas pasekmes visiems dalyviams – patyčių aukai, skriaudėjams ir stebėtojams. Patyčios vaikams sukelia daug nerimo, baimės ir kitų jausmų ir emocijų. Patyčių situacijoje neįmanoma nieko nedaryti, nes jeigu tiesiog stovi ir žiūri, vadinasi, prisidedi prie patyčių.

Norėdami išsiaiškinti, kaip elgiasi ir jaučiasi mokiniai, kai šalia skriaudikas, jiems pateikėme anketas su klausimais ir paprašėme nuoširdžiai į juos atsakyti.

Iš anketų duomenų matyti, kad didžioji dalis vaikų norėtų padėti skriaudžiamiesiems, bet stengtųsi vengti skriaudžiančiųjų, nes bijo, kad negalės jiems pasipriešinti. Dalis mokinių tvirtai teigia, kad galėtų apginti skriaudžiamuosius. Daugelis vaikų nesivelia į muštynes ir vengia jų, o yra keli, kurie nors ir stengiasi nesimušti ir nesipravaržiuoti, bet kartais nesusilaiko.

Visiems mokiniams labai liūdna ir graudu žiūrėti, jei kas iš jų klasės draugų yra skriaudžiamas, engiamas, iš jo tyčiojamasi. Visi žino, kad tokiu atveju reikia padėti mokiniui, daugelis, praneštų mokytojui ar vyresniam žmogui apie skriaudikus. Didesnioji dalis mokinių mano, kad jei juos kas nors skriaustų, tai jų klasės draugai jiems padėtų, juos apgintų, praneštų suaugusiems.

Mano manymu galima teigti, kad klasėje visi mokiniai yra labai draugiški ir paslaugūs. Tačiau daugelis jaučia didelę baimę prieš skriaudėjus. Nemaža dalis mano, kad skriaudėjai yra vyresni, todėl, manau daugelis bijo ne savo klasės mokinių, o vyresniųjų. Jie patys teigia, kad stengtųsi pranešti vyresniems, patys nesikištų, nes bijotų būti nuskriausti, bijo, kad patys neapgins savęs ir kitų.

Kokios priežastys įtakoja, kad kai kurie palaiko skriaudiką ir labai mažas kas užstoja skriaudžiamąjį? Priežastys gali būti įvairios: tai, dažniausia – baimė, kad ir pats gali tapti patyčių objektu. Kitas dalykas, galbūt skriaudėjas yra klasės lyderis, ir kiti vaikai norėdami irgi būti populiarūs, siekia sutarti su skriaudėju-lyderiu galbūt skriaudėjas daug vyresnis – nelygios jėgos ir galimybės, arba patyčias stebintys vaikai tiesiog nežino, ką jiems reikėtų daryti, kur kreiptis pagalbos, nenori, kad juos vadintų „skundikais“.

Kad patyčių mažėtų, reikia drausminti skriaudėjus, kad jie sulauktų pasekmių už netinkamą elgesį. Reikia padėti skriaudžiamiesiems vaikams, ir taip pat reikia dirbti su stebėtoju auditorija, didinti jų sąmoningumą, aiškinti, kad nuo kiekvieno iš mūsų priklauso patyčių paplitimas, kad kreipimasis pagalbos patyčių situacijoje kaip tik yra tinkamas ir skatintinas elgesys.

Psichologė A
A. Jastytė

@ofmail.com

Snieguolė Vaičekauskienė

**V-VI KLASIŲ MOKINIŲ DOROVINĖS NUOSTATOS IR JŲ UGDYMO(SI)
STRATEGIJOS**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Redagavo Danguolė Kopūstienė
Maketavo Donaldas Petrauskas

SL 605. 32 sp. l. Tir. 10 egz. Užsak. Nr. 16-065
Išleido ir spausdino Lietuvos edukologijos universiteto leidykla
T. Ševčenkos g. 31, LT-03111 Vilnius
Tel. +370 5 233 3593, el. p. leidykla@leu.lt