

Mokymasis – vertybių ugdymo veiksnys: aksiologinės prasmės įžvalgos

Romanas Vasiliauskas

Profesorius habilituotas
socialinių mokslų (edukologijos) daktaras
Vilniaus edukologijos universiteto
Edukologijos katedra
Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius
Tel. (8 5) 279 00 42

Straipsnyje siekiama pagrįsti mokymosi kaip holistinio proceso aktualumą ir jo tobulinimo būtinybę informacijos, nuolatinės kaitos ir globalizacijos kontekste. Remiantis įvairių autorių tyrimais mokymas atskleidžiamas kaip kognityvinis, emocinis ir socialinis procesas, kurio aksiologiniai tikslai siejami su mokymo kokybe. Išryškunami veiksmingo mokymo ypatumai, orientuoti į prasmę ir lemiantys vertybių internalizaciją, taip pat mokymo strategija, susijusi su mokinio moraliniu, pilietiniu, estetiniu bruožu ugdymu.

Pagrindiniai žodžiai: mokykla, mokymas (-sis), vertybė, internalizacija, ugdymas.

Problemos aktualumas. Jaunoji karta šiuolaikinėje visuomenėje gali sėkmingai socializuotis tik perėmusi kultūrą, išsiugdžiusi identitetą, pilietiškumą, dorą, grožio pajautą, garantavus praeities ir dabarties, ankstesniųjų ir šiuolaikinių kartų vertybių tęstinumą. Pastaruoju metu vis labiau išryškėja visuomenės socialinio ir ekonominio gyvenimo lygio priklausomybė nuo švietimo, lavinimo ir ypač nuo jaunosios kartos gebėjimų susikurti vertybių sistemą. Globalizacijos sąlygomis, išgalint rinkos santykiams ir sparčiai kintant technologijoms bei komunikacijoms, vyksta ugdymo komercializacija, išviryraujant ekonominiam pragmatizmui, vertybės praranda istoriškai susiformavusią autentišką prasmę, kyla pavojus prarasti tautine kultūra grįstą tapatumą, tradicinių vertybių perdavimas iš kartos į kartą kelia vis daugiau problemų.

Išplitusi komunikacijų tinklo sistema kuria vienodus globalaus pasaulio vertybių standartus. Tai negali neveikti žmogaus tobulinimo. Šie veiksniai daro poveikį mokyklai, visoms ugdymo institucijoms, kuriose mokiniai lanko mokyklą ir moko. Sparti kaita mūsų žinias paverčia trapiomis ir pažeidžiamomis, o vertybes – sunkiai prognozuojamomis. Mokyklos vietą ir švietimo reikšmę visuomenėje nulemia ne tiek įgytos žinios ar teikiamos paslaugos, o gėrį kuriančios vertybės, nusakančios, kaip žmogus turi gyventi tarp kitų, rūpintis savimi ir kitais. Vertybių ugdymo aktualumas ypač iškyla šiuolaikinėje situacijoje, kai vykdant švietimo reformą siekiama mažinti mokinių mokymosi krūvį, didinti dėmesį mokinių intelektui ugdyti, o vertybių ugdymas, kuriuo siekiama garantuoti mokinių dvasinį, kultūrinį ir socialinį ugdymą, dažnai paliekamas užribyje.

Vertybių ugdymo mokymo procese tyrimai vis labiau gilėja ir plečiasi, ugdymo filosofijai integruojantis į pedagogikos mokslą, klasikinė ugdomojo mokymo kryptis, suformuota J. H. Herbarto, Ž. Ž. Ruso, įgyja naujų bruožų, vertės ir prasmės paiešką traktuodama kaip filosofinį mokymo aspektą ir keldama naujus reikalavimus mokyklai. Humanistės krypties atstovai A. Maslow, C. Rogers teigė, kad asmenybę reikia ugdyti socialinių ir dvasinių poreikių pagrindu, kur hierarchijos viršuje vyrauja savęs realizavimo poreikiai. A. Maslow poreikius siejo su bazinėmis vertybėmis, o vertybes – su gyvenimo tikslais (23, p. 119–136).

Žmogaus santykį su vertybėmis, skirtingus jų internalizavimo jaunimui aspektus nagrinėjo įvairių šalių mokslininkai – D. Carr (2003), J. Halstead (1996, 2000), T. Lickona (1991, 1993) T. Lovat, R. Toomey (2009), W. Veugelers (2000, 2003). Per pastaruosius Nepriklausomybės metus vis daugiau lietuvių mokslininkų įsitraukė į vertybių tyrimus: aksiologinius ugdymo pagrindus, vertybių funkcionavimo pedagogines sąlygas ir jų internalizaciją nagrinėjo B. Bitinas, L. Jovaiša, V. Aramavičiūtė, E. Martišauskienė, dvasingumo ir prasmės santykį artimų mokslų sandūroje – J. Kievišas, J. Mureika. Teorinius ir praktinius mokymo organizavimo klausimus kaip daktikos problemą tyrė lietuvių pedagogai (J. Laužikas, V. Rajeckas, J. Vaitkevičius, L. Šiaučiukėnienė) kėlė ir tradiciškai vadinamo auklėjamojo ar ugdomojo mokymo problemą, tačiau jos sistemiskai nenagrinėjo ir mažai siejo su vertybių ugdymu.

Atlikti tyrimai labiau skirti teoriniams vertybių ugdymo aspektams, dar neatskleista mokymo kaip socialinės sąveikos kūrimo reikšmė vertybėms ugdyti, mokymas kaip integrali ugdymo dalis, holistinis

jo pobūdis. Pasigendama tyrimų, atsakančių į klausimus – kaip mokykla atliepia laikmečio iššūkius, susijusius su vertybių ugdymu, kokios jos funkcijos, kaip sukurti palankias vertybių ugdymo galimybes mokymo procese?

Tyrimo tikslas – holistinis mokymasis kaip vientisas, nedalomas procesas, kuriame tuo pačiu metu kognityviniai, emociniai, aplinkos veiksniai ir įgyjama patirtis keičia asmens žinias, įgūdžius, vertybes ir požiūrį į pasaulį (Illeris, 2004; Ormorod, 1995). Tyrimo tikslas apima šiuos **uždavinius**:

1. Atskleisti mokymąsi kaip mokinio intelektualinės sklaidos ir vertybių ugdymo veiksnį.
2. Nustatyti veiksmingo mokymosi ypatumus ir jo įtaką vertybėms ugdyti.
3. Išsiaiškinti mokinių vertybių ugdymo strategijos reikšmę mokymo procese.

Šiame straipsnyje siekiama aktualinti mokymosi reikšmę vertybinei mokinio brandai, aptarti mokymosi kokybės ir vertybių ugdymo vienovę, atskleisti mokytojo ir mokinio vertybinę sąveiką mokymo procese ir vertybių mokymo strategiją.

Mokymosi reikšmė vertybinei mokinio brandai

Vertybės apibrėžiamos ir traktuojamos kaip kompleksinė sąvoka, kuri apima įvairias žmogaus dvasinio brendimo sritis, nusako žmogaus gyvenimo aukščiausių tikslų prasmę, jo kompetenciją, išreiškia jo vidaus pasaulį. Jei, anot Z. Najder, „vertybės aksiologine prasme egzistuoja niekur kitur kaip tik mūsų prote, kuris pripažįsta kažką esant reikšminga“ [25, p. 104], tai kyla klausimai, ko reikia, kad visuomenės poreikius atitinkančios vertybės taptų mokinio savastimi, kaip ugdyti vertybes, kurie būdai yra veiksmingiausi ir koks mokymo

vaidmuo. T. Lickona, nagrinėdamas vertybių ugdymo strategiją, joje pabrėžė tris svarbiausius mokyklos tikslus: „Mokykla turi padėti mokiniams suprasti vertybių esmę, jas adaptuoti ir vadovautis jomis asmeniniame gyvenime“ (19, p. 24). Mokyklos tikslas – vaiką ugdyti žmogumi ir išmokyti jį gyventi pagal bendras žmogiškąsias vertybes, o mokymas visa savo esme turi susitelkti šiam uždaviniui. Siekiant šių tikslų nepakanka reprodukuoti žinias, o kur kas svarbiau padėti mokiniams susiorientuoti jų vidaus pasaulyje. Iš šio imperatyvo išsikristalizuoja platesnio požiūrio į mokymąsi reikmė. Kasdienio gyvenimo aplinkoje mokymas laikomas kiekvienam žinomam veikimo būdu, nes kiekvienas pats mokėsi ar kitų buvo mokomas. Tačiau mokymasis matuojamas ne tik žiniomis, kaip gali atrodyti iš pirmo žvilgsnio, jo poveikis yra kur kas gilesnis, padeda išsiskleisti asmenybei, visoms įgimtoms jos galioms. Kaip nurodo J. Delors, mokymasis kaip ugdymo pagrindas, turi būti grindžiamas keturiomis nuostatomis: *mokytis tam, kad žinotum, mokytis tam, kad darytum, mokytis tam, kad kartu gyventum, ir mokytis tam, kad būtum* (Priėgta per internetą: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001279/127914e.pdf>. Žiūrėta 2011 04 26).

Mokymas gali minimaliai išplėtoti mokinio galias ir optimaliai veikti visą jo tapumą ir raidą – mąstymą, elgesį, jausmus, vertybines orientacijas. Asmenybės vystymosi ir mokymosi santykis grindžiamas L. Vygotskio nuostata, kad veiksmingas tik toks mokymas, kuris eina vystymosi priekyje, parengia artimiausią vystymosi zoną ir taip skatina raidą [37, p. 451]. Tik tada, kai yra būtinos mokinio brendimui prielaidos ir vystymasis eina mokymo priekyje, o ne paskum, galima pozityvi vystymosi

ir mokymosi sąveika, mokymas paskatina aktyvumą, pažadina vidines galias, sutelkia dėmesį. Todėl užduotys tik tada bus orientuotos į aukštesnį asmenybės vystymosi lygį, jeigu jos skatins įtempti jėgas, sutelkti savo vidines pastangas iškeltiems klausimams išspręsti. L. Vygotskis tikėjo, kad vaikų mokymasis yra socialinis procesas, kuris vyksta tam tikroje erdvėje ir laiku ir jame atsispindi vaiką supančių suaugusiųjų įsitikinimai, politika ir praktika [31, p. 30].

Mokymas, į kurį įsitrauktų visa mokinio asmenybė, galimas tik per sąveiką. Bendravimo reikšmę mokant pažymėjo J. Laužikas teigdamas, kad mokymo procese ypač svarbu optimaliai derinti mokytojo ir mokinių sąveikaujančią veiklą, kurią daug lemia mokymo tikslai, uždaviniai ir turinys, taip pat mokytojo ir mokinių asmenybės savybės – gebėjimai, motyvai, charakteris [16, p. 34].

Naujausios mokymo išvalgos grindžiamos konstruktyvizmo teorija, kuri nusako požiūrį į žinias ir mokymąsi, pabrėždama aktyvų mokinio vaidmenį. Konstruktyvizmo požiūriu mokymas – procesas, kuriame mokinys kuria naujas idėjas ar sąvokas remdamasis anksčiau įgytomis žiniomis ir patirtimi. Mokinio patirties įgijimo šaltiniu turi tapti visas įvairialypis mokyklos gyvenimas, o ne tik vadovėlis. Mokinys, mokydamasis iš įvairių gyvenimo sričių, tenkina savo poreikius ir aktyviau įsitraukia į mokymąsi. Skirtingai nei Platonas, kuris mokymą traktavo kaip gilų įgimtų idėjų suvokimą, konstruktyvistinio mokymo pagrindėjai (J. Diujis, L. Vygotskis) labiau pažymi asmeninio ir socialinio žinių kūrimo prasmės reikšmę. Konstruktyvistinio mokymo idėjos prasmė kyla iš supratimo, kad kiekvienas mokinys žinias kuria individualiai, sau, nes nėra „nepriklausomų“,

neturinčių savyje prasmės žinių. Nauja mokymosi prasmė asimiliuojama tik anksčiau įgytų žinių struktūros pagrindu. Kuo mokyns anksčiau daugiau išmoko, tuo didesnės jo galimybės toliau mokytis. Taigi mokinio mokymasis neatsiejamas nuo prasmės. Kaip teigia V. Aramavičiūtė, prasmė – fundamentali būties sąvoka, padedanti suvokti santykį su pasauliu, susieta su interpretacija [2, p. 1–3]. Prasmė randama, suvokiama ir išgyvenama įvairiais mokymo struktūros lygiais.

Žinios (reiškiniai, įvykiai, faktai) mokiniui įgyja prasmę, kai mokomasi sąveikaujant, glaudžiai bendradarbiaujant. Mokymasis bendradarbiavimo dvasia sukuria sąlygas ištraukti į mokymąsi ne tik atmintimi, o įvairių savybių visuma. Kaip teigia Mujis, mokiniai geriausiai mokosi sprenddami konfliktus, kylančius iš skirtingų idėjų, išankstinių nusistatymų, taip pat iš patirties, refleksijos ir metapažinimo [24, p. 63]. Kadangi mokiniai individualiai ir kolektyviai kuria žinias, todėl prasmė kyla ne tik iš sąveikos su mokytoju, bet ir iš sąveikos su kitais dalyviais – bendraamžiais, tėvais. *Todėl mokymasis laikomas socialine veikla, nes besimokantysis yra glaudžiai susijęs su kitais asmenimis, mokytojais, bendraamžiais, tėvais, šeima. Mokinio siauresnis ar platesnis sąveikavimas su kitais asmenimis sukuria atitinkamas mokymosi sąlygas arba dažnai vadinamą kontekstą.* Taigi prasmės atradimas mokantis, pačių mokinių iniciatyva, savaiminis išitraukimas į mokymąsi laikomas svarbiais sąveikinio mokymosi požymiais.

Mokymosi kokybės ir vertybių ugdymo vienovė

Siekiant atskleisti mokinių vertybių ugdymo mokymo procese prielaidas, reikia

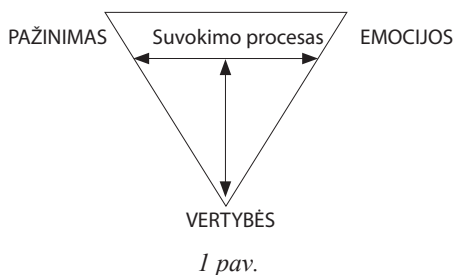
atsakyti į klausimą, kokia mokymo kokybė garantuoja optimalų poveikį mokiniui, kas sudaro tokio mokymo pagrindą? Pastaraisiais dešimtmečiais mokymo kokybės samprata vis labiau siejama su mokinių aukštais pasiekimais ir gerove, t. y. tokiu mokymo proceso organizavimu, kai pasiekiami mokinio asmenybės ir gebėjimų ugdymo tikslai, atitinkantys visuomenės poreikius. Mokslininkų pastangos išplėtoti mokinių potencialą tobulinant mokymą sukūrė prielaidas prieš keletą dešimtmečių atsirasti sąvokai „mokymo kokybė“. Mokymas tampa veiksmingu arba kokybišku, kai mokantis einama nuo konkretaus prie abstraktaus, ypač žemesnėse klasėse, ištraukiama į mokymąsi įvairiais pojūčiais – regėjimu, klausymu, lytėjimu, mokomasi vertinti kitų žmonių elgesį, gebama susitapatinti ir suprasti kito asmens situaciją, jausmus ir motyvus. Kaupiant vidinę patirtį vis labiau gebama suprasti etines sąvokas, manipuliuoti simboliais, logiškai nustatyti priežastis, apibendrinti. Kognityviniu ir emociniu pagrindu susiformavę gebėjimai sukuria prielaidas mokiniui naujas idėjas susieti su ankstesnėmis. Naujai idėjai perimti mokiniui reikia pakoreguoti jau turimas žinias ir ankstesnį požiūrį į pasaulį.

Naujausieji R. Carr, T. Lovat, N. Clement, R. Pring tyrimai rodo, kad vertybių ugdymas yra neatskiriama veiksmingo mokymo sudedamoji dalis, nes *mokymo kokybę daug lemia tai, į ką orientuotas mokymas – į turinį ar mokinį, į procesą ar rezultata?* Mokymo orientavimas į vaiką ir procesą sukuria prasmingo mokymosi pagrindus. Ši orientacinė nuostata nulemia, kokiomis vertybėmis mokytojas grindžia savo mokymo tikslus, mokymo koncepciją, kuo vadovaujasi priimdamas sprendimus. Ar jis skatina mokinių disku-

sijas, kritišką mąstymą, gebėjimą susidaryti nuomonę keliant alternatyvas, ieškoti mokymosi prasmės? Ypač didelis kritinio mąstymo vaidmuo doroviniam ugdymui, nes doroviniam apsisprendimui reikia kritiško vertinimo, prielaidų identifikavimo, alternatyvų lyginimo, argumentavimo, nuomonės pagrindimo. Kaip teigia R. Pring, į vaiką orientuotas mokymas nėra paprasta vertybė, bet kartu prasmės teorija. Visos aktyvumo formos (žinios, įgūdžiai, gebėjimai) netampa vertybėmis savaime tol, kol pats mokinys jų neiprasmina, nesuteikia vertingumo, kol jų nesusieja su savo patirtimi [29, p. 90].

Taigi vertybės išreiškia mokytojo ir mokinio nusistatymą, požiūrį, tam tikrą poziciją daugelio objektų požiūriu. *Visiškai susiformavusiai pozicijai būdingos kognityvinės – pažinimo, emocinė ir elgesio struktūros.*

Mokymasis „nusidriekia“ tarp trijų polių – pažinimo, emocijų ir vertybių (1 pav.). Pirmiausia mokymasis yra tiesioginis turinio suvokimas, centrinės nervų sistemos kontroliuojamas žinių įgijimas. Tuo pačiu metu mokymasis yra ir psichodinaminis procesas, apimantis jausmus, emocijas, požiūrius ir motyvus, kuriuos galima plėtoti keičiant mokymosi sąlygas. Sąlygos, kurios susidaro mokiniui sąveikaujant su aplinka, formuoja palankų arba nepalankų kontekstą vertybėms ugdyti.



Aptariant mokymo ir mokymosi veiksmingumą, pažinimo lygmuo, kaip minėta, yra pamatinis, nes su vertybe susijusio objekto pažinimas, žinių apie jį gavimas ir jų interpretavimas yra mokymosi esmė. Žinios apima visus mokymosi rezultatus – įgūdžius, gebėjimus, požiūrius, veiksmus. Žinių pagrindu suformuoti gebėjimai leidžia pažinti reiškinius ir jų ryšius, kelti alternatyvas, klausimus ir apsispręsti dėl savo prioritetų. Operuojant informacija objektui priskiriama tam tikra vertė. Taigi žinios yra mūsų idėjų apie pasaulį ir to pasaulio patyrimo rezultatas. Patirtį veikia mūsų pasaulio supratimo koncepcija. J. Diujis vertybių teoriją ir bendrąją mokymo teoriją teigia esant sąryšingomis sritimis, nes protas atranda ir atskleidžia vertybes tokiu pat būdu kaip ir faktus. Vertybės neegzistuoja kaip išorinė realybė, jų vietą ir paskirtį galima nustatyti teoriškai protaujant.

Iš faktų ir vertybių palyginimo ryškėja jų prasmės panašumai ir skirtumai. Faktai – tai objektyvi informacija, įgyta stebėjimu ir tyrimu, viešai įrodyta. Vertybės, atvirkščiai, yra nuomonė apie pageidaujamą gėrį. *Pageidaujamu gėriu gali būti įvairūs objektai – žmogus, įvykis, vieta, idėja, elgesio norma, patraukli elgesio maniera.* Faktai rodo, kas egzistuoja realybėje ir koks jų santykis su kitais faktais. Vertybės rodo, ar objektas geras ar blogas, gerai ar blogai pagamintas, tinkamas ar netinkamas, malonus ar nemalonus. Taigi žinios ir vertybės glaudžiai susijusios sąvokos, nes tik remiantis žiniomis apsisprendžiama dėl prioritetų. *Tačiau kartu jos ir skirtingos sąvokos: žiniomis siekiama atsakyti į klausimą „kas tai yra?..“, o vertybė, turinti normatyvinį požymį, siekia atsakyti į klausimą „kas turėtų, galėtų būti?“, „kuo*

šis daiktas geresnis ar blogesnis už kitus“. Žinių ir vertybių santykio, jų ypatumų suvokimas leidžia mokytojui mokomąją medžiagą panaudoti lavinamiesiems ir auklėjamiesiems tikslams, nes faktuose glūdi racionali ir emocionali prasmė.

Lygiareikšmis pažinimui yra *emocinis arba dar vadinamas afektyvus pozicijos komponentas*. Mokymasis – tai ne tik mąstymas apie tikrovę, atminties turtinimas faktais, bet ir jausmai. Emocijos nusako, kodėl mokomės ir ką jaučiame mokydami. Sužinoję apie naujus dalykus abejojame, o vėliau vis didesnę reikšmę teikiame pamėgtai idėjai. Anot E. Janseno, „veikiamos emocijų smegenys mums pasako, kas yra tiesa ir kas ne“ [11, p. 210]. Iš mokinio išgyvenimų formuojasi pozityvi arba negatyvi pozicija, išskiriamas objektas iš aplinkos kaip reikšmingas. *Santykiuose su draugais, mokytojais, tėvais, idėjomis ir daiktais dominuoja emocionalusis komponentas*. Todėl veiksmingas mokymas negali būti šališkas emociinei aplinkai klasėje.

Pernelyg didelis mokyimo orientavimas į žinias ir jų įsiminimą sumažina teigiamą emocijų poveikių įtaką. Per mažai skiriamas dėmesio emocijoms žadinti mokant visada kyla pavojus atsirasti negatyvių išgyvenimų. Tyrimų (F. Janssen, E. Hullu, D. Tigelaar) įrodyta, kad pozityvios ir negatyvios emocijos daro įtaką mokymuisi. Pozityvios emocijos skatina asmenybės brandimą, padeda kaupti gerą patirtį, daro teigiamą įtaką mokymuisi, išplečia įsiminimo ir mąstymo galimybes. Ir, atvirkščiai, neigiamos emocijos mažina problemų sprendimo gebėjimų ugdymosi galimybes. Mokiniai, susirūpinę ar pykti, blogiau atlieka protinius veiksmus, sunkiau sutelkia dėmesį, praranda savitvardą diskutuodami ir pan.

Abiejų – kognityvinių ir emocijų komponentų subordinacija yra, viena vertus, būtina kokybiško mokymo ir, kita vertus, mokinio elgesio kaitos prielaida. Tačiau šie aspektai nėra izoliuoti. Kaip teigia V. Aramavičiūtė, „kognityviniai, emociniai, t. y. vertinamieji bei elgesio komponentai, ir sudaro integralią vienovę, bet kiekvienam jų reikia ir *atitinkamo auklėjamojo poveikio*, kuris skiriasi tiek savo strategija, tiek taktika ir technologija“ [1, p. 126]. Kognityvinės struktūros visada yra persmelktos emocijomis ir, atvirkščiai, emociniams bruožams visada daro įtaką pažinimo galimybes. Intelektinių ir emocijų komponentų vienovė humanistinėje pedagogikoje laikoma susiliejančio mokyimo pagrindu. Tik mokymas, paklūstantis kognityviniams ir emociniams imperatyvams, įgyja ugdymo kokybę ir tampa svarbiu vertybių internalizacijos veiksmu, formuojančia požiūrį į dvasines vertybes. Vienam iš jų imant dominuoti, iškreipiamą mokyimo esmė, mokymas praranda tikslingumą. Mokymas – ne tik mokslas, bet ir menas, nes nėra objektyvių procedūras lemiančių teiginių, nėra algoritmo, kuris tiksliai apibrėžtų, ar įmanoma, kad veiksmingą mokymą garantuotų kiekvienas mokytojas ir kad toks mokymas vyktų bet kurioje klasėje. Suomų mokslininkė P. Kansanen aprašo netikėtus atvejus, kai dėl blogo organizavimo mokyimo esmė vos egzistuoja, mokymas tampa mechaniniu, tariamu, pasigendama mokytojų ir mokinių veiksmų tikslingumo [15, p. 35–46]

Mokytojo ir mokinio vertybinė sąveika mokymo procese

Žvelgiant į mokymąsi kaip svarbiausią vertybių ugdymo veiksnį svarbu išsiaiškinti, kokią reikšmę mokiniui turi jo pa-

ties pastangos (mokymasis) ir mokytojo vadovavimas (mokymas). Ar mokymasis būtina yra mokymo rezultatas? Mokymas apima vykstančią mokytojo ir mokinio sąveiką ir nė vienas iš jų negali nedalyvauti „svarstant“, o veikti kartu. *Mokytojo ir mokinių vykstančią sąveiką galima vertinti iš mokytojo ir mokinių pozicijų.* Mokytojas atlieka pagalbininko, asistento vaidmenį, bet negali išmokyti už mokinį, todėl mokymą galima teigti esant procesą, kuriuo metu subordinuojami abu proceso dalyviai. Mokytojas kaip minties skleidėjas atveria duris mokiniui į gėrio pasaulį, bet pro jas įeiti turi tik pats mokinys ir atrasti tą gėrio lobį. Vertybės tarsi „laukia“, nori būti pastebėtos.

Mokinys yra ne tik mąstanti, bet ir išgyvenanti, emocinė, turinti savo pažiūras ir įsitikinimus būtybė. Jis pats kuria žinias ir gali pasirinkti, ko mokytis, kaip mokytis ir apsispręsti, kodėl mokytis. Taigi jam būtina apsispręsti, o tai įmanoma tik ieškant ir suprantant mokymosi prasmę, įsisąmoninti vertybes. Apsispręsti, tapti aktyviam padeda įtaigiai mokytojo pateikiama informacija. Mokinio įgyjama informacija nėra neutrali jau anksčiau įgytoms žinioms ir susiformuotoms pažiūroms. Tačiau, kaip nurodo R. Pring, mokinys ne iš karto suvokia savo santykį su vertinamuoju objektu ir mokytojo vertybiniu sprendimu. Todėl mokytojas pagalbą mokiniui, vertinant objektą, turi laikyti savo ugdymo tikslu ir siekti, kad mokinys susietų savo vertinimą su mokytojo požiūriu [29, p. 83–85]. Mokymosi rezultatus nulemia mokinio sistemingos pastangos, todėl mokymasis yra perdėm individualus ir subjektyvus procesas. Aktyvumas mokantis gali kilti tik iš savojo „aš“, iš vertybinio santykio su savimi – „kas esu?“, „kuria kryptimi

einu?“, „ko siekiu? Mokinio aktyvumą ir pastangas nulemia daugelis veiksnių – aplinka, motyvacija, ypač požiūris į mokymąsi, dalyką. Todėl mokymą ir mokymąsi netikslinga laikyti sinonimais, nepaisant, ar mokinys mokosi stimuliuojamas mokymo ar skatinamas kitų išorės ir vidaus pasakatų. Taigi *mokymosi proceso šerdis yra mokinys, kuris susieja ankstesnę patyrimą su nauja informacija, ją apdoroja, sistematina, savitai supranta tai, ko mokomasi mokykloje.*

Mokymo strategija ugdant vertybes

Vertybių ugdymo strategija – tai vadybiniais gebėjimais pagrįsti mokytojo nuoseklūs veiksmai, siekiant vertybių ugdymo tikslų ir sukurti palankią dvasinę-emocinę aplinką. Todėl vertybių orientacijos tikslus atitinkanti mokymo strategija turi būti grindžiama praktinėmis rekomendacijomis, orientyrais ir principais, nulemiančiais vertybių internalizaciją. Vertybių integravimas į mokymo procesą grindžiamas prielaida, kad mokymo strategija turi varijuoti atsižvelgiant į mokinių amžių ir nuolat kintamą mokyklos kontekstą. Atsižvelgiant į skirtingą mokinio asmenybės išsivystymo lygį (sprendimų priėmimas pradinėse klasėse skirsis nuo vyresniųjų mokinių sprendimų), reikia adekvačių veikimo būdų, atitinkamo mokymo stiliaus. Nėra sukurta universalios, vienodos mokymo strategijos ar modelio, leidžiančio vertybių sklaidą apibrėžti griežtesniais kontūrais. Teoriniai ir metodiniai šaltiniai labiau pabrėžia vertybinio orientavimo koncepcijų ir jų įgyvendinimo įvairovę. W. Veugellers, aptardamas skirtingus vertybių ugdymo būdus, nurodo keturias su vertybinėmis orientacijomis susijusias linktis – vertybių ugdymą, dorovinį vystymąsi, kritinį mąstymą ir kritinę pedagogiką. Kiek-

viena iš jų yra pagrįsta savita filosofija ir savita ugdymo praktika, metodų taikymo įvairove [36, p. 1]. Vertybių mokymui, suvokimui ir išsąmoninimui turi būti taikoma įvairiais metodais, būdais grindžiama strategija, kuri atsižvelgtų, kaip minėta, ne tik į mokinių išsivystymo lygį, amžiaus ypatybes, taip pat skirtingų mokyklų (pradinės, pagrindinės, gimnazijos) konteksto ypatumus. Strateginiai mokyklos tikslai yra šie:

- pažinti mokinio vertybių pasaulį ir padėti suprasti jį;
- teikti informaciją, kuria remiantis būtų ugdomos kognityvinės ir emocinės mokinio galios;
- taikyti tokią mokymo strategiją, kuri leistų mokiniui susidaryti vertybių sistemą, atitinkančią mokinio ir visuomenės poreikius.

Vertybių ugdymo strateginis potencialas matomas iš svarbiausių mokyklos ir mokytojų keliamų tikslų, visuminio ugdymo kryptių. Tikslams tenka išskirtinis vaidmuo, nes vertybė glaudžiai susijusi su žmogaus gyvenimo prasmės, galutinio tikslo paieška. Vertybių mokymo įtraukimo į ugdymą tikslingumas išlieka opi problema teoriniu, o ypač praktiniu požiūriu. Mokytojų mokojoji medžiaga dažnai permašstoma kognityviniu, rečiau emociniu lygmeniu, o kai kada atsitiktine tvarka arba visiškai nepaisoma tikslų. E. Martišauskienės teigimu, „atskirų dalykų mokytojų programose dažnai tenkinamasi vien dalykiniais (pažintiniais) [...] netiesioginiais ugdymo tikslais“ [22, p. 177]. Kadangi vertybių ugdymas formaliai nevertinamas kaip mokymo rezultatas, dvasinio ugdymo tikslų kėlimą ir įgyvendinimą lemia mokytojo požiūris, jo pozicija. Kaip nurodo V. Lepeškieienė, remdamasi M. Rokeach,

mokytojas turi tris alternatyvas dėl vertybių: nieko nedaryti, pateikti iš anksto egzistuojančias vertybes ir padėti mokiniams rasti savo pačių vertybes [18, p. 20].

Galima išskirti šias mokymo strategijos ugdant vertybes pozicijas:

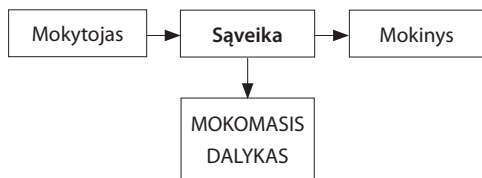
- Mokytojas nemėgina išreikšti savo vertybių.
- Mokytojas aiškiai išreiškia savo vertybes.
- Mokytojas pabrėžia vertybių skirtumus neišreikšdamas jų reikšmingumo sau.
- Mokytojas mato tarp vertybių esančius skirtumus, bet kartu išreiškia savo prioritetus.

Mokytojui neišreiškus pozicijos, kurios vertybės svarbios mokiniams arba apskritai visuomenei, mokiniams gali susidaryti įspūdis, kad visos vertybės vienodos arba reliatyvios. Neutrali mokytojo pozicija taip pat neteikia jokių argumentų, kaip mokiniui skirti gėrį nuo blogio.

Reikšminga vieta mokymo strategijoje tenka mokymo turiniui. Mokytojui svarbu numatyti, kurios žinios bus pamatinės vertybiniu požiūriu, kaip šias žinias organizuoti, jas pateikti, analizuoti.

Didaktinio mokymo tyrėjai (L. Šiaučiukėnienė, O. Visockienė, P. Talijūnienė, L. S. Shulman, L. Darling-Hammond) teigia, kad mokymo pagrindą sudaro mokymo turinys, teikiantis visų sričių pagrindus, atsakantis į klausimą „ko mokyti?“⁶. Mokymą ir vertybių ugdymą jungiantis tiltas yra mokomasis dalykas, kurio panaudojimas mokinio dvasinei raidai sudaro mokytojo kompetencijos pagrindą. Mokomasis dalykas, pasak J. Briunerio, – tai logiškai pagrįstų, pedagogiškai pritaikytų žinių, įgūdžių, gebėjimų sistema apie objektą, atspindinti tam tikrą mokslo turinį [4,

p. 19]. Iš 2 paveikslo matyti, kad mokytojo ir mokinio sąveika kaip abipusis veikimas vyksta operuojant mokomojo dalyko medžiaga, kuriai būdingos savitos idėjos ir jų atitinkamos pateikimo formos.



2 pav.

Mokomasis dalykas yra ne tik žinių, bet ir vertybių ugdymo šaltinis, kuris žadina gilius išgyvenimus, vedančius prie dvasinės realybės pripažinimo, universaliųjų idealų, suteikiančių gyvenimo prasmę. Kiekvienas mokymosi veiksmas turi vertybių pripažinimo ir perdavimo galimybę, nes, kaip nurodo V. Aramavičiūtė, „mokymas yra labai reikšmingas auklėjimo veiksnys ir instrumentas, sudarantis realias galimybes sistemingai ir kryptingai įkūnyti ne vien lavinimo, bet ir auklėjimo tikslus“ [1, p. 145]. Mokymasis klasėje natūraliai vyksta suvokiant ir interpretuojant mokomąją medžiagą, ir jos pagrindu mokiniai formuojasi dorovinį, socialinį, tautinį identitetą, išreiškia savo santykį su įvairiais asmeninio ir visuomeninio gyvenimo įvykiais. Kaip rodo užsienio autorių tyrimai, mokytojai savo vertybes labiau išreiškia ugdymo turiniu nei asmeniniu pavyzdžiu (Veugelers, 2000). Todėl mokomojo dalyko turinį galima traktuoti kaip vieną iš svarbiausių šaltinių ugdant vertybes mokiniams. Mokytojui mokymo turinyje glūdinčias vertybes svarbu pastebėti, išryškinti, interpretuoti. Vertybių internalizavimas dalykinio mokymo sistemoje ne-

galimas be apipusės mokytojo ir mokinio pagarbos, nuolatinio bendradarbiavimo, mokinių aukštų akademinį pasiekimų lūkesčių skatinimo. Siekiant įgyvendinti praktinę vertybių ugdymo strategiją, tikslinga vadovautis šiais principais:

- Naudok metodus, kad vertybės būtų pabrėžiamos ir mokymasis orientuotas į mokinį.
- Plėtok vertybių ugdymą kaip turinio integravimo koncepciją.
- Mokyk vertybių mokinius taip, kad jie žinotų, ką vertybės reiškia ir kaip jos funkcionuoja ir gyvuoja.
- Vertybės gali būti ugdomos įvairiais būdais teikiant informaciją mokymo procese, taip pat ugdytojo pavyzdžiu, veikla, diskusija, refleksija, kuri tampa santykio su savimi analize.

Taigi apibendrintai galima teigti, kad mokymo strategija ugdant vertybes orientuota į svarbiausius mokymo komponentus – tikslus, turinį, metodus, persmelkia visus mokymo ir mokymosi procesus, struktūrą. Mokymasis, kuris skatintų vertybių ugdymą, turi būti patrauklus, sudominti mokinius mokomuoju dalyku, tenkinti jų poreikius ir interesus, motyvuoti. Vertybėms ugdyti nėra kokios nors vienos strategijos ar metodo, jos kiekvienu atveju ugdomos savitomis ir autentiškoms mokyklos sąlygomis, metodų ir priemonių įvairove. Mokytojas požiūrį į vertybes išreiškia mokymo turiniu, asmenine pozicija mokant, įvairiais didaktikos metodais. Vertybėms stimuliuoti taikant kognityvinę strategiją (dialogo, klausimų–atsakymų, grupinio mokymo metodus), vertybės ugdomos kaip iš anksto išsikeltas pedagoginis tikslas, bet kartu turi būti gerbiama mokinių nuomonė.

Išvados

Straipsnio analizė leidžia teigti, kad mokymas kaip ugdymo veiksnys turi būti traktuojamas plačiai kaip kognityvinis, emocinis ir socialinis procesas, kuriame mokinys įgyja ne tik žinių, gebėjimų veikti, bet ir rengiasi būti žmogumi, t. y. tiesiogiai išsąmonina visuomenei reikšmingas vertybes. Įsivyraujant į mokinį orientuotam mokymui pakito požiūris į mokymąsi, kai mokantis siekiama ne tik įsiminti, o giliai suprasti, interpretuoti ir atrasti prasmę. Todėl mokytojas turi susiformuoti holistinį požiūrį į mokinio vystymąsi, asmenybės raidos tikslus ir juo vadovautis mokymo procese.

Mokymosi orientavimas į procesą ir mokinį padeda mokytojui susieti teikiamas žinias su mokinio pasaulio pajauta ir prasmės paieška jame. Mokymasis tampa prasmės indikatoriumi ir svarbiu mokinio vystymosi veiksmu, kai pirmenybė teikiama bendravimo būdams, vidinei mokinio patirčiai, etinėms problemoms spręsti, ir kai mokymasis savo padariniais įgyja visuminio ugdymo bruožų, iš karto veikia mokinio protą, jausmus, motyvus, interesus.

Vertybių internalizacija glaudžiai susijusi su mokymo kokybe, grindžiama abipuse mokytojo ir mokinio sąveika. Mo-

kymo kokybę nulemia tai, kaip mokytojas suvokia ugdymo tikslus ir vertybes, kognityvinių ir emocinių veiksnių subordinaciją, atsakomybę. Vertybių internalizacija sėkmingiausiai vyksta kokybiško mokymo procese, kuri galima traktuoti kaip dinamišką mokomojo dalyko ir pedagoginės strategijos sąveiką, orientuotą į mokinio moralinių, pilietinių, estetinių, tautinių bruožų bei kitų dvasinių ugdymą.

Vertybių ugdymo potencialių galimybių turi įvairūs mokymo proceso komponentai – tikslai, metodai, bet ypač turinys. Mokomojo dalyko struktūra ir svarbiausieji apibendrinti teiginiai, jų interpretavimas teikia mokiniui galimybę mokantis patirti ir reflektuoti asmeninę prasmę. Todėl mokymosi strategija turi vadovautis tokia veiksmų seka, kurioje išryškėtų gėrį atspindintys elgesio etalonai, mokomosios medžiagos teikimo modelis skatintų mokinius diskutuoti, kritiškai vertinti, priimti sprendimus. Kartu galima teigti, kad mokomojo dalyko panaudojimas vertybių internalizacijai, taikant orientavimosi ne į žinias, o į mokinį strategiją rodo, kad dalykinė mokymo sistema dar neišnaudojo visų galimybių vertybių ugdymo sklaidai, o mokymo strategiją dar reikia tirti, tikslinti ir konkretinti.

LITERATŪRA

Aramavičiūtė, V. (2005). *Auklėjimas ir dvasinė asmenybės raida*. Vilnius: Gimtasis žodis.

Aramavičiūtė, V. (2005). Vertybės – prasmės pamatas / *Acta paedagogica Vilnensia*, t. 14, p. 18–27.

Bitinas, B. (2004). *Auklėjimo teorija ir technologija*. Vilnius: Kronta.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Pres.

Carr, D. (2005). „Personal and Interpersonal Relationships in Education and Teaching: a Virtue

Ethical perspective“. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 53, No 3, p. 255–271.

Carr, D. (2006). „Professional and Personal Values and Virtues in Education and Teaching“. *Oxford Review of Education*, Vol. 32, No 2, p. 171–183.

Darling-Hammond, L. (1997). *Powerful Teacher Education. Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco: The Jossey-Bass, p. 88–97.

Gelman, R. (1997). „Constructing and Using Conceptual Competence“. *Cognitive Development*, Vol. 12, p. 305–313.

- Grendstad, N. M. (1996). *Mokytiis – tai atrasti*. Vilnius: Margi raštai.
- Halstead, J. M. (1996). „Values and values education in schools“. In J. M. Halstead and M. J. Taylor. *Values in Education and Education in Values*. UK: The Falmer Press.
- Illeris, K. (2004). *Three Dimensions of Learning*. Malabar, FL: Krieger Publishing.
- Jansen, E. (2001). *Tobulus mokymas*. Vilnius: ABOVO.
- Janssen, F.; Hullu, E.; Tigelaar, D. (2008). „Positive Experiences as Input for Reflexion by Student Teachers“ [I] *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. Vol. 14, No 2, p. 115–127.
- Jovaiša, L. (1996). *Edukologijos įvadas*. Kaunas: Technologija.
- Kansanen, P. (1997). „Teacher’s Purposes and Student’s Intentions. Do they ever meet“? In P. Kansanen (Ed.), *Discussions on some educational issues VII* Research Report. Helsinki, Finland: Department of Teacher Education, University of Helsinki, p. 35–46.
- Laužikas, J. (1981). *Mokymo proceso pagrindai*. Kaunas: „Šviesa“.
- Lepeškieńė, V. (1996). *Humanistinis ugdymas mokykloje*. Vilnius: Valstybinis leidyklos centras.
- Lepeškieńė, V. *Mokytojo vertybių ir asmenybės ypatumų kitimas geštaltinėse grupėse*. Daktaro disertacija. Vilnius, 2000.
- Lickona, T. (1991). *Educating for Character: How our Schools can Reach Respect and Responsibility*. New York.
- Lovat, T.; Clement N. (2009). „Quality Teaching and Value Education: Coalescing for Effective Learning“. *Journal of Moral Education*, Vol. 37, No. 1, March, p. 1–16.
- Lovat, T.; Toomey, R. (2009). *Values education and quality teaching*. Spinger.
- Martišauskieńė, E. (2004). *Paauglių dvasingumas kaip pedagoginis reiškinys: Monografija*. Vilnius.
- Maslow, A. (1999). „Psichologijos duomenys ir vertybių teorija“. In *Lietuvos ir užsienio psichologijos antologija* Sudarė M. Garbačiauskienė. Kaunas: Šviesa.
- Mujis, D.; Reynolds, D. (2005). *Effective teaching. Evidence and practice*. Sage Publications.
- Najder, Z. (1975). *Values and Valuation*. Oxford: Clarendon Press.
- Newmann, F. M. (1991). Linking Restructuring to Authentic Student Achievement, *Phi Delta Kappan*, 72(6), p. 458–461.
- Ormrod, J. E. (1995). *Human Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Pring, R. (2004). *Philosophy of education. Aims, Theory, Common Sense and Research*. London, New York. Continuum.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Ramsden, P. G. *Teaching and Learning in a Diverse World. Multicultural Education for Young Children*. New York and London, 2004.
- Shulman. „Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform“ *Harvard educational Review*, 1987, Vol. 57 (1), p. 1–22.
- Šiaučiukėńė, L.; Visockienė, O; Talijūnienė P. (2006). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Vadovėlis. Kaunas.
- Taylor, M. J. (1998) *Values education and values in education. A guide to the issues*. London.
- Vasiliauskas, R. (2005). *Vertybių pedagogika. Įvalgos į vertybių ugdymo teoriją ir praktiką*. Vilnius.
- Veugelers, W. (2000). „Different ways of teaching values“ *Education Review*, Feb. Vol. 52, Issue 1, p. 1–9.
- Выготский, Л. С. *Избранные психологические исследования*. Москва, 1956.

TEACHING AS A FACTOR OF VALUE EDUCATION: INSIGHT INTO AXIOLOGICAL MEANING

Romanas Vasiliauskas

S u m m a r y

The topicality and the perfection of learning as a holistic process is raised and analysed in the article in the context of the age of information, constant change and globalisation. Particular attention is drawn to

learning as cognition, emotional and social process and its influence on the holistic development of a student. The analysis of teaching is separated into two parts – the traditional approach, focused on teaching

and remembering the knowledge, and the next one – oriented to the students and supported on the main ideas. Interaction in teaching–learning process is suggested as a central concept where the active role of the student is emphasized. Data analysis shows that the core of learning is centred at the student’s education in which students learn the best and actively construct their own meaning. The quality of learning is strongly determined by how the student finds the meaning of

teaching and how he acquires values. The close association between quality of learning and education of values are known as the basis for teaching strategy. There is an attempt to define strategy of integration of values in teaching which involves school subjects, teaching based on different ages and grades and various methods of teaching values.

Key words: teaching, value education, axiological meaning, holistic process.

Iteikta: 2011 05 20
Priimta: 2011 06 30