

VILNIAUS UNIVERSITETAS
FILOSOFIJOS FAKULTETAS
PSICHOLOGIJOS INSTITUTAS

Deimantė Čečienė

Edukacinės ir vaiko psichologijos studijų programa

Magistro baigiamasis darbas

Pradinių klasių mokytojų patyrimas ugdant vaikų empatiją

Darbo vadovė: doc. dr. Dalia Nasvytienė

Vilnius, 2025

TURINYS

SANTRAUKA.....	2
SUMMARY.....	3
SVARBIAUSIOS SĄVOKOS.....	4
PRATARMĖ.....	5
ĮVADAS.....	6
1.1. Vaikų empatijos turinys ir jos raida.....	6
1.2. Pradinių klasių mokinių empatijos ugdymas naudojant socialinių emocinių įgūdžių programas.....	9
1.2.1 Empatija pradinių klasių mokinių socialiniame emociniame ugdyme.....	9
1.2.2 Empatijos ugdymas socialinių emocinių įgūdžių programa “Antras žingsnis”.....	10
1.2.3 Mokytojo vaidmuo ugdant pradinių klasių mokinių empatiją.....	12
1.3. Tyrimo klausimas	15
2.TYRIMO METODIKA.....	16
2.1 Teorinis tyrimo pagrindimas.....	16
2.2 Tyrimo dalyviai.....	16
2.3 Tyrimo eiga.....	18
2.4 Duomenų analizė.....	20
2.5 Tyrimo kokybės užtikrinimas ir etika.....	21
3. REZULTATAI.....	23
3.1 Mokytojo santykis su empatija.....	23
3.2 Empatijos ugdymo pradžia – pagarbus dėmesys vaikų psichologiniams poreikiams per kasdienes ugdymo veiksmus.....	29
3.3 Empatijos patyrimas išplečia ir praturtina vaiko vidinį pasaulį.....	34
3.4 Tarpasmeninių ryšių stiprinimas ugdymo aplinkoje.....	40
3.5 Empatijos ugdymo iššūkiai.....	44
3.6 Pasirinkimas kalbėti daugiau apie vaiką, nei apie save.....	46
4. REZULTATŲ APTARIMAS.....	48
IŠVADOS IR REKOMENDACIJOS.....	57
LITERATŪRA.....	59
PRIEDAI.....	66

SANTRAUKA

Pradinių klasių mokytojų patyrimas ugdant vaikų empatiją. Deimantė Čečienė, Vilnius, Vilniaus Universitetas, 2025, p.66

Baigiamajame magistro darbe analizuojama pradinių klasių mokytojų patyrimas ugdant vaikų empatiją. Tyrimo tikslas – atskleisti pradinių klasių mokytojų patyrimą ugdant vaikų empatiją taikant socialinio emocinio ugdymo programą „Antras žingsnis“ apklausiant pačius mokytojus. Tyrime dalyvavo 7 pradinių klasių mokytojai, kurių amžius nuo 50 – 62 metai. Pasirinka kokybinę tyrimo strategiją, mokytojai buvo apklausti pusiau struktūruotu interviu metodu. Refleksyvosios teminės duomenų analizės metodu buvo išvystytos penkios temos: mokytojo santykis su empatija, empatijos ugdymo pradžia – pagarbus dėmesys vaikų psichologiniams poreikiams per kasdienes ugdymo veiksmus, empatijos patyrimas išplečia ir praturtina vaiko vidinį pasaulį, tarpasmeninių ryšių stiprinimas ugdymo aplinkoje, empatijos ugdymo iššūkiai, pasirinkimas kalbėti daugiau apie vaiką, nei apie save. Atliktas tyrimas padėjo suprasti, kokią reikšmę mokytojai empatijai suteikia, kokius ugdymo pasirinkimus daro, kaip empatijos ugdymas veikia vaikus, tarpasmeninius santykius ir patį mokytoją.

Raktiniai žodžiai: empatija, socialinis emocinis ugdymas, mokytojų patyrimas, „Antras žingsnis“.

SUMMARY

Primary school teachers' experience in developing children's empathy . Deimantė Čečienė, Vilnius, Vilnius University, 2025, p.66

This master's thesis analyzes the experience of primary school teachers in development children's empathy. The aim of the study is to describe how primary school teachers support the development of empathy in children by applying the social-emotional learning program Second Step, based on interviews with the teachers themselves. The study involved seven primary school teachers aged 50 to 62. A qualitative research strategy was chosen, and the teachers were interviewed using a semi-structured interview method. Reflexive thematic analysis revealed five main themes: the teacher's relationship with empathy; the beginning of empathy development – respectful attention to children's psychological needs through everyday educational practices; the experience of empathy expands and enriches the child's inner world; strengthening interpersonal relationships in the educational environment; and challenges in empathy development, the choice to speak more about the child than about oneself. The study helped to understand how teachers define the significance of empathy, what educational choices they make, and how empathy development affects children, interpersonal relationships, and the teachers themselves.

Keywords: empathy, social-emotional learning, teacher experience, Second Step.

SVARBIAUSIOS SĄVOKOS

Empatija - gebėjimas suprasti kitų emocijas, kurios jums rezonuoja arba kitų emocinės būsenos patyrimas (Swan & Riley, 2015) bei reagavimas atitinkamomis emocijomis ar veiksmais (Decety & Howard, 2014).

Socialinis emocinis ugdymas - procesas, kurio metu vaikai ir suaugusieji įgyja ir taiko žinias, įgūdžius ir nuostatas, kad gebėtų reguliuoti emocijas, siekti asmeninių bei kolektyvinių tikslų, pagerintų empatijos įgūdžius, gebėtų užmegzti ir palaikyti santykius bei spręsti konfliktus (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), 2020).

Antras žingsnis (*Second Step*) - socialinių emocinių įgūdžių lavinimo ir smurto prevencijos programa, kuri padeda mažinti vaikų agresyvių elgesį, moko tinkamai išreikšti jausmus ir spręsti konfliktus (Committee for Children, 2023).

PRATARMĖ

„Kai kažkas tave iš tiesų išklauso – be vertinimo, be noro tave pakeisti ar suformuoti – tai yra nepaprastai stipru. Nuostabu, kaip tai, kas atrodė neišsprendžiama, ima spręstis, kai esi išgirstas.“
(Rogers, 1980)

Šie žodžiai išryškina esminį žmonių santykių aspektą – empatiją. Būti išgirstam, suprastam ir priimtam – tai poreikis, aktualus ne tik vaikui, bet ir suaugusiajam, ypač mokytojui, kuris kasdien kuria ryšį, veda vaiką per emocines patirtis ir pats patiria jų poveikį.

Empatijos gebėjimas yra socialinio emocinio ugdymo pradžia ir pagrindas. Ji prasideda nuo gebėjimo pastebėti kitą žmogų – ne tik matyti, bet ir atliepti. Empatija padeda vaikui atpažinti jausmus, pastebėti ir suprasti kitą, kurti santykius, reguliuoti elgesį ir tapti bendruomenės dalimi. Dalyvaudama vaikų bei mokytojų ugdymo procese, stebėdama mokytojų pastangas padėti vaikams spręsti konfliktus, įvardyti tai, ką jaučia, ugdyti bendravimo įgūdžius, kartu susidūriau ir su jų vidiniais išgyvenimais. Šios patirtys parodė, kiek daug ugdymo procese priklauso nuo mokytojo – ne tik kaip profesionalo, bet ir kaip žmogaus. Tai, kaip jis supranta empatiją, kaip ją išgyvena ir perteikia, daro tiesioginę įtaką vaikų emociniam augimui.

Švietimo politika vis dažniau įvardija socialinio emocinio ugdymo reikšmę, tačiau reali praktika rodo, tam dažnai skiriama per mažai dėmesio. Nuo 2023 m. Lietuvos mokyklose įgyvendinama kartą per savaitę vykstanti „Gyvenimo įgūdžių ugdymo“ programa, apimanti ir socialinių emocinių kompetencijų ugdymą (Nacionalinė švietimo agentūra, 2021), tačiau realybėje švietimo įstaigose vis dar dominuoja akademinių pasiekimų prioritetas, o socialinis emocinis ugdymas neretai lieka nuošalyje – kaip papildomas, mažiau reikšmingas aspektas, dažnai nustumiamas į paraštes. Jo nauda sunkiai išmatuojama ir ne visada iš karto matoma. Socialinio emocinio ugdymo programos dažnai yra nukreiptos į netinkamo elgesio prevenciją, o empatijai skiriama per maža reikšmė. Viena plačiausiai taikomų socialinio emocinio ugdymo programų Lietuvoje „Antras žingsnis“.

Mokytojas socialinio emocinio procese nėra tik ugdytojas. Empatijos ugdymas yra abipusis procesas – mokytojas ne tik formuoja ir įtakoja mokinio vidinį pasaulį, bet ir pats nuolat patiria emocines įtampas, reaguoja, reflektuoja, kuria santykį. Šis tyrimas kilo iš noro giliau suprasti, ką reiškia mokytojui ugdyti vaikų empatiją, kaip tai veikia ne tik vaikus, bet ir patį mokytoją.

Nuoširdžiai dėkoju visoms tyrimo dalyvėms – mokytojoms, kurios dalinosi savo patirtimis, išgyvenimais ir abejonėmis. Jų atvirumas leido geriau suprasti, kokia sudėtinga, bet prasminga yra vaikų empatijos ugdymo kelionė.

1. ĮVADAS

1.1. Vaikų empatijos turinys ir jos raida

Empatijos sąvoka apima įvairius psichologinius gebėjimus, kurie yra esminiai žmogui, kaip socialinei būtybei. Dėl šių gebėjimų mes galime suprasti kitų žmonių mintis ir jausmus, emocionaliai bendrauti, dalytis mintimis ir jausmais bei rūpintis kitų gerove.

Empatija – gebėjimas jautriai įsijausti į kito žmogaus vidinį pasaulį, suprantant jo emocijas ir jų prasmę taip, lyg pats tai išgyventum (Rogers, 1980). Tai žmogaus gebėjimas suprasti kitų jausmus, perimti jų emocinę perspektyvą ir patirti emocinę būseną, kuri rezonuoja jo paties viduje. Ji apima ne tik emocijų atpažinimą, bet ir gebėjimą dalytis kito vidiniu minčių ir jausmų pasauliu, įsijausti į kito situaciją, suprasti jo perspektyvą bei remiantis tuo modeliuoti savo elgesį (Swan & Riley, 2015). Empatija laikoma esmine žmogaus socialine savybe, leidžiančia reaguoti tinkamomis emocijomis, jausti rūpestį kitais bei būti motyvuotam prisidėti prie jų gerovės (Decety & Howard, 2014).

Empatija aiškinama per įvairias teorines perspektyvas – nuo neurologinių, pabrėžiančių veidrodinių neuronų veiklą, iki modeliavimo teorijų, kuriose ji suvokiama kaip vidinis bandymas įsijausti į kito žmogaus patirtį (Breyer, 2020). Decety ir Jackson (2004) teigia, kad empatija apima keturis subjektyviai patiriamus komponentus: emocinį dalijimąsi, savęs suvokimą, perspektyvos priėmimą ir emocijų reguliavimą. Šis požiūris parodo, kad empatija yra asmeniškai išgyvenamas jausmas, būdingas kiekvienam individui, o ne bendra visiems vienoda patirtis (Breyer, 2020), o fenomenologinis požiūris pabrėžia skirtumą tarp savęs ir kito, kai empatija kyla kaip pažintis su dar nepatirta kito patirtimi (Zahavi & Rochat, 2015). Empatija gali būti patiriama įvairiai – kaip emocinis atliepimas, kito žmogaus perspektyvos priėmimas ar fiziologinis atsakas į kito būseną. Tyrėjai sutaria dėl jos svarbos žmogaus gebėjime suprasti kitus ir prisidėti prie jų gerovės.

Raidos metu empatija vystosi palaipsniui ir galutinę formą pasiekia paauglystėje. Hoffman (2001) išskyrė empatijos modelį, kuris nuosekliai vystosi raidos eigoje ir kurį sudaro emocinis atsakas, kognityvinis procesas ir sąmoningas sprendimas imtis empatiško ar prosocialaus veiksmo. Šis modelis apima keturias empatijos vystymosi stadijas: emocinį atsaką, dėmesį kitų jausmams, prosocialų atsaką bei empatiją kitų gyvenimo aplinkybėms. Pirmoji raidos stadija siejama su emociniu atsaku, kai individas automatiškai atspindi kitų emocijas – tai vadinama emociniu empatijos komponentu (Walsh & Walsh, 2019). Vėliau raidos eigoje vystosi gebėjimas suprasti, kad kito patiriami jausmai skiriasi nuo tavųjų, atsiranda perspektyvos priėmimas ir savireguliacijos įgūdžiai, kurie lemia vis sąmoningesnius

prosocialius veiksmus. Antroji empatijos raidos stadija formuojasi vystantis kognityvinėms funkcijoms. Tai reiškia dėmesį kitų jausmams ir ima ryškėti ankstyvoje vaikystėje. Šiuo etapu vaikai įgyja vadinamąją „pažinimo erdvę“ – aplinką, kurioje susiduria su kitų patirtimis ir jas pradeda pažinti (Walsh ir Walsh, 2019). Ši aplinka būtina sąlyga empatijai formuotis. Vaikas ima suvokti, kad jo patiriami jausmai skiriasi nuo kito žmogaus patirties, todėl reaguodami gali patirti mažiau emocinės kančios. Trečioji stadija siejama su savęs ir kito atskyrimu, perspektyvos suvokimu, savireguliacija bei gebėjimu rūpintis kitu. Tai laikoma emocine empatija – kito emocinės būsenos pajautimu (McDonald & Messinger, 2011). Šiuo laikotarpiu vaikas jau gali aktyviai reaguoti – paguosti ar pasiūlyti sprendimą. Ketvirtoji stadija – empatija kitų gyvenimo aplinkybėms – išryškėja vėlyvoje vaikystėje (6–13 m.) ir reiškia gebėjimą suprasti kitų žmonių patirtį bei imtis prosocialių veiksmų, pavyzdžiui, aukoti ar padėti (Hoffman, 2001), todėl pradinės klasės yra ypač svarbus laikotarpis, kai sparčiai vystosi kognityvinė empatija, todėl šiuo metu jos ugdymas yra itin reikšmingas.

Mes empatiją galime išreikšti įvairiais būdais, todėl empatijos patirtis apima skirtingas formas – nuo kūniškos, emocinės iki kognityvinės (Breyer, 2020). Emocinis empatijos komponentas reiškia spontanišką reakciją į kito emocinę būseną, kuri panaši į tai, ką pats žmogus jaučia ar galėtų jausti, ir kuri dažnai kyla be sąmoningo suvokimo, kodėl ši emocija atsirado (Eisenberg et al., 1994). Tuo tarpu kognityvinė empatija susijusi su sąmoningu kito emocinės būsenos supratimu – tai gebėjimas įvertinti, ką kitas žmogus jaučia ar galvoja, net ir pačiam nejaučiant tos emocijos (Decety & Jackson, 2006; Swan & Riley, 2015). Pavyzdžiui, galima atpažinti, kad kitas pyksta, net ir pačiam nejaučiant pykčio, bei reaguoti atsižvelgiant į jo patirtį. Emocinė empatija dažnai pasireiškia automatiškai, kylanti iš socialinių užuominų, tokių kaip veido išraiškos ar intonacija, o kognityvinė empatija reikalauja sudėtingesnių psichikos procesų (Eisenberg et al., 1994). Pasak McDonald ir Messinger (2011), priešmokykliniame ir pradinių klasių amžiuje ypač suaktyvėja kognityvinės empatijos raiška, tai susiję su tobulėjančiais kalbiniais gebėjimais ir galimybe geriau įvertinti vaiko gabumus bei įgūdžius.

Kai kurie tyrėjai išskiria dar vieną empatijos komponentą – somatinę empatiją, kuri siejama su automatinėmis, kūno lygmeniu pasireiškiančiomis reakcijomis į kito žmogaus emocijas. Ji grindžiama stebėjimu ir veidrodiniu atspindėjimu, kai kito elgesys sukelia motorinę reakciją, pavyzdžiui, šypsena matant besišypsantį žmogų. Manoma, kad somatinė empatija yra pagrindas emocinei empatijai, kuri vėliau lemia kognityvinę empatiją (Raine & Chen, 2017).

Atjauta taip pat dažnai minima šalia empatijos kaip atskiras, bet susijęs reiškinys. Skirtingai nuo empatijos, kai žmogus išgyvena tą pačią ar panašią emociją kaip kitas, atjauta reiškia rūpestį kito žmogaus situacija ir emocinį atliepimą be būtinybės jausti tą pačią emociją. Noorden ir kt. (2014)

pabrėžia, kad būtent šis emocinės būsenos sutapimo nebuvimas skiria atjautą nuo empatijos – atjauta kyla kaip vertinimo rezultatas, kai jaučiame kito emocinę būseną, bet jos neperimame tiesiogiai. Nors manoma, kad atjauta kyla iš emocinės empatijos, tyrimai retai ją nagrinėja kaip savarankišką komponentą (Vossen, Piotrowski, Valkenburg, 2015). Pasak Zhou (2022), atjauta gali būti laikoma tiesiog intensyvesne empatijos forma.

Skirtingi tyrėjai pabrėžia nevienodus empatijos aspektus ir savo darbuose taiko įvairius empatijos konstrukto apibrėžimus bei matavimus. Sisteminiėje literatūros apžvalgoje, apimančioje 47 tyrimus, buvo išskirta 16 skirtingų empatijos matavimo konstrukto dalių. Vis dėlto dažniausiai pasitaikantys ir tyrimuose labiausiai išskiriami yra emocinis ir kognityvinis empatijos komponentai, kuriems taikomos atskiros subskalės, o jų profiliai iš dalies sutampa (Sesso et al., 2021).

Vaiko raidoje emocinė ir kognityvinė empatija gali vystytis netolygiai. Pavyzdžiui, jei vaikas pamato, kad kitas vaikas verkia, emociškai empatiškas vaikas gali norėti padėti, tačiau tik turėdamas išlavėjusią kognityvinę empatiją jis gebės tinkamai reaguoti – prieiti, paguosti ar pasiūlyti pagalbą. Net jei vaikas jaučia norą padėti, jis gali pasijusti beviltiškai, jei nesugeba nuraminti kito, arba, neturėdamas savireguliacijos įgūdžių gali per daug susijaudinti, kas gali sutrukdyti imtis proaktyvių veiksmų (Soliman, 2021). Dėl to nevienodai išsivystę empatijos gebėjimai gali lemti sunkumus funkcionuoti socialinėje aplinkoje (McDonald ir Messinger, 2011).

Emocinė empatija yra refleksyvi reakcija į kitų žmonių emocijas, o kognityvinė empatija apima gebėjimą tiksliai suprasti jų perspektyvą. Tam, kad vaikas gebėtų imtis prosocialių veiksmų neužtenka tik jausti ar mąstyti apie kitų išgyvenamas emocijas, svarbu, kad būtų išvystyta kognityvinė empatija, kuri skatina padėti, pasirūpinti ar paguosti kitus.

Vystyti empatijos įgūdžius pradinėse klasėse svarbu, nes empatija šiame amžiuje dar aktyviai formuojasi. Tyrimai atskleidžia, kad vaikų empatija natūraliai stiprėja ir pasiekia aukštesnį lygį maždaug iki pradinių klasių vidurio (Noorden, Cillessen & Bukowski, 2014). Šiuo laikotarpiu intensyviai vystosi kognityvinė empatija ir prosocialus elgesys, todėl būtent šios sritys dažnai tampa pagrindiniais mokslinių tyrimų objektais, taip pat ir antisocialaus elgesio prevencijos kryptimis. Kartu svarbu stiprinti ir emocinę empatiją, siekiant kompensuoti individualius skirtumus, kuriuos vaikai atsineša iš skirtingų gyvenimo patirčių bei aplinkų. Pradinės klasės – tai metas, kai vaikai pradeda kurti pirmuosius artimus ryšius su bendraamžiais, mokosi draugauti, suprasti kitus ir spręsti kylančius konfliktus. Besiformuojanti empatija padeda jiems geriau suvokti kitų žmonių perspektyvas, mokytis ieškoti kompromisų, bendradarbiauti bei kurti sėkmingus tarpasmeninius santykius.

1. 2. Pradinių klasių mokinių empatijos ugdymas naudojant socialinių emocinių įgūdžių programas

1.2.1. Empatija pradinių klasių mokinių socialiniame emociniame ugdyme

Socialinis emocinis ugdymas – tai procesas, kurio metu vaikai ir suaugusieji įgyja bei taiko žinias, įgūdžius ir nuostatas, padedančias reguliuoti emocijas, siekti asmeninių ir kolektyvinių tikslų, ugdyti empatiją, gebėtų užmegzti ir palaikyti santykius bei spręsti konfliktus (CASEL, 2020). Socialinio emocinio ugdymo programos kuriamos siekiant stiprinti mokinių socialinę ir emocinę kompetenciją, formuoti palankų klasės ir mokyklos klimatą bei saugią, bendradarbiavimu grįstą mokymosi aplinką (Zins et al., 2004). CASEL (2020) išskiria penkias pagrindines socialines emocines kompetencijas: savimone (gebėjimą suprasti savo emocijas ir atpažinti stipriąsias bei silpnąsias puses), savitvarką (gebėjimą reguliuoti savo emocijas, mintis ir elgesį bei stiprinti motyvaciją siekti asmeninių ir akademinių tikslų), socialinį sąmoningumą (gebėjimą suvokti kitų perspektyvą ir empatiją), tarpusavio santykių kūrimą (gebėjimą bendrauti, spręsti konfliktus, bendradarbiauti) ir atsakingų sprendimų priėmimą (gebėjimą įvertinti pasekmes ir rūpintis kitais).

Tyrimai rodo, kad socialinių ir emocinių įgūdžių lavinimas daro ilgalaikį poveikį – jis ne tik gerina mokinių akademinius pasiekimus, bet ir skatina mokymąsi visą gyvenimą (Atwell & Bridgeland, 2019), stiprina psichinę bei fizinę sveikatą ir motyvaciją siekti asmeninės bei socialinės gerovės (Mahoney et al., 2021). Pasak Pučinskienės (2022), sėkmingas socialinis emocinis ugdymas turi apimti visą mokyklos gyvenimą, o vienas svarbiausių aspektų yra kokybiški tarpusavio santykiai.

Suprasti save ir kitus yra esminis gebėjimas, todėl pradinėse klasėse, kur intensyviai vyksta bendravimas ir neišvengiamai kyla konfliktų, itin svarbi tampa kognityvinė empatija, padedanti vaikams suprasti kitų emocijas, ketinimus bei elgesio priežastis. Tam reikia brandesnių pažintinių gebėjimų, tokių kaip abstraktus mąstymas ir teisingumo supratimas (Swan & Riley, 2015). Socialinė emocinė kompetencija, kurios pradžia ir pagrindas yra empatija, apima gebėjimą atpažinti, suprasti ir tinkamai reaguoti į kitų emocijas bei elgesį.

Empatija laikoma prosocialaus elgesio pagrindu, nes ji skatina rūpestį kitais ir bendradarbiavimą (Eisenberg, 2001; McDonald & Messinger, 2011). Ji padeda vaikams sėkmingai įsitraukti į klasės veiklas, palaikyti santykius bei užsiimti pozityvia veikla, kurti gilesnius ryšius su kitais (Berlinger & Masterson, 2015; Rumble, 2010; Soliman et al., 2020). Pradinėse klasėse, kai vaikai formuoja vertybes ir pradeda suprasti, kas yra teisinga ar neteisinga, empatija padeda jiems vertinti kitų požiūrius, suprasti kitų perspektyvą ir elgtis atsakingai bei pagarbiai.

Tyrimai rodo, kad labiau empatiški vaikai pasižymi didesniu prosocialumu, mažesniu agresyvumu ir geresniu prisitaikymu socialinėse situacijose (Findlay, Girardi & Coplan, 2006). Labiau empatiškus mokinius mokytojai vertina kaip naudingesnius ir labiau linkusius padėti (Barnett, Thompson & Pfeifer, 2010). Empatija numato prosocialų elgesį klasėje (Litvack-Miller, McDougall & Romney, 1997), tuo tarpu silpnesni empatijos gebėjimai siejami su socialiniu atsiribojimu, patyčiomis ir elgesio problemomis. Pradinėse klasėse, formuojantis savireguliacijai, empatija gali atlikti prevencinę funkciją nuo agresyvaus elgesio (Berlinger & Masterson, 2015). Agresyviems vaikams dažnai sunku suprasti kitų ketinimus ar emocijas užuominas, ypač kai elgesys buvo netyčinis (Frey, 2000), o mažesnė empatija gali stiprinti agresiją, patyčias ir emocinį atsiribojimą (Nickerson, Mele & Princiotta, 2008). Be to, sisteminis tyrimas, apėmęs 40 tyrimų apie vaikų ir paauglių emocinę bei kognityvinę empatiją, parodė, kad skirtingi empatijos komponentai skirtingai susiję su antisocialiu elgesiu: patyčios labiau koreliuoja su žema emocine empatija, o aukos vaidmuo – su žema kognityvine empatija. Tuo tarpu gynimasis susijęs su abiem empatijos komponentais (Noorden, Cillessen & Bukowski, 2014). Empatijos ugdymas pradinėse klasėse yra itin svarbus, nes jis ne tik stiprina vaikų gebėjimą suprasti kitus, bet ir padeda kurti pozityvų, saugų, bendradarbiavimu grįstą klasės klimatą bei veikia kaip prevencija prieš antisocialų elgesį.

Empatija yra ne tik svarbi, bet ir esminė daugelio socialinio emocinio ugdymo programų dalis, o jos formavimui ypač reikšminga socializacija (Berlinger & Masterson, 2015). Pradinėse klasėse vaikas pereina iš laisvesnės, žaidimu grįstos aplinkos į struktūruotą mokyklinę erdvę, kurioje svarbu padėti jam suprasti savo elgesio poveikį kitiems, įsijausti į kitų jausmus ir apgalvoti veiksmus prieš juos atliekant.

1.2.2 Empatijos ugdymas socialinių emocinių įgūdžių programa „Antras žingsnis“

Lietuvoje šiuo metu taikoma įvairių socialinio emocinio ugdymo programų, tokių kaip „Zipio draugai“, „Obuolio draugai“, „Laikas kartu“, „Įveikiame kartu“, „Dramblys“, „Antras žingsnis“, skirtų priešmokyklinių ir pradinių klasių vaikų socialinių emocinių kompetencijų ugdymui.

„Antras žingsnis“, viena iš ilgiausiai ir plačiausiai taikomų programų Lietuvoje. Tai socialinių emocinių įgūdžių lavinimo ir smurto prevencijos programa, kuri padeda mažinti vaikų agresyvių elgesį, moko tinkamai išreikšti jausmus ir spręsti konfliktus. Programa susideda iš trijų dalių - empatijos ugdymo, impulsų kontrolės ir problemų sprendimo bei pykčio valdymo (Frey et al., 2000). Empatijos įgūdžių ugdyme vaikai mokomi atpažinti emocijas ir priežastis, kodėl jos kyla. Impulsų kontrolės ir konfliktų sprendimo dalyje vaikai mokomi apgalvoti savo reakcijas ir neveikti impulsyviai, todėl mokomi konfliktų sprendimo žingsnių, skatinančių neutralią, o ne priešišką reakciją į bendraamžius.

Empatijos ugdyme dėmesys yra skiriamas trimis pagrindiniams aspektams: gebėjimui atpažinti jausmus savyje ir kituose, suprasti kitų perspektyvą ir tinkamai reaguoti į jų emocijas. Programa prasideda susipažinimu su šešiomis pagrindinėmis emocijomis. Mokiniai mokosi atpažinti ir tiksliai interpretuoti emocines išraiškas ir aptaria, kaip emocijų raiška gali skirtis įvairiuose kontekstuose. Pamokose kuriamos trumpas istorijos, žaidžiami vaidmenų žaidimai, dalinamasi asmenine patirtimi bei reakcijomis į hipotetines situacijas ir mokomasi kaip reaguoti empatiškai. Pykčio valdymo programos dalyje vaikai mokomi konstruktyviai reguliuoti savo pyktį modeliuojant gyvenimiškas situacijas, kartojant išmokus įgūdžius bei gaunant tiesioginį mokytojo pastiprinimą. Programa pasižymi aiškia struktūra – iš anksto suplanuotos pamokos vyksta kartą per savaitę, o ugdomas kompetencijas mokytojai turėtų integruoti ir į bendrąjį ugdymo turinį. Mokymas vyksta dalimis - pirmiausiai mokiniams pristatoma tema, po to jiems pasakojama istoriją, mokytojas modeliuoja situaciją, po to seka vaidmenų žaidimai. Pagrindinis programos tikslas - padėti vaikams išmokti naujų mąstymo ir reagavimo būdų kasdieninio bendravimo mokykloje metu. Empatija čia vaidina pagrindinį vaidmenį, nes tik suprasdami savo ir kitų emocijas vaikai gali išmokti valdyti pyktį, savireguliuotis, ieškoti taikių sprendimų, pažvelgti į kito perspektyvą ir kurti pagarbius santykius su aplinkiniais.

Pagal programą šios „Antro žingsnio“ „pamokos turėtų vykti vieną kartą per savaitę, integruojant programos turinį į bendrąjį ugdymą, tačiau čia kyla klausimas, kiek socialinių emocinių įgūdžių programos veikia realiame gyvenime, todėl atliekami programų veiksmingumo tyrimai. Kadangi „Antro žingsnio“ programa skirta stiprinti vaikų socialinę ir emocinę kompetenciją, jos veiksmingumas dažniausiai vertinamas kiekybiniais tyrimais, analizuojant vaikų, rečiau mokytojų, atsakymus apie vaikų socialinių emocinių gebėjimų pokyčius. Tyrimai rodo, kad „Antro žingsnio“ programa veiksmingiausia vaikams, kurie turi žemesnius pradinis socialinius įgūdžius, turi elgesio sutrikimus, hiperaktyvumą, (Low et al., 2015; Moy & Haze, 2018). Daugumoje „Antro žingsnio“ programos tyrimų matoma, kad vaikai įsisavina programos turinį, t.y. gali teisingai atsakyti į pateiktus klausimus (Brown et al., 2012), ką jaučia kitas, kaip reaguotų vienoje ar kitoje situacijoje. Tą patvirtina ir metaanalizė įvertinusi 24 šios programos tyrimus (Moy & Hazen, 2018). Tačiau vertinant kitus programos aspektus, kaip prosocialus elgesys, į kurį įtraukta empatija, socialinis ir altruistinis elgesys, socialinė kompetencija - yra nevienareikšmiai. Kiekybiniai tyrimai atskleidžia, kad naudojant šią programą pagerėjo vaikų bendravimas (Frey et al., 2000), sumažėjo konfliktų, agresyvaus elgesio išraiškų, agresyvaus elgesio palaikymo, vaikai geriau reguliuoja emocijas (Low et al., 2014), pagerėjo akademiniai rezultatai (Cook et al., 2018). Tačiau metaanalizė parodė, kad empatijos padidėjimas pasireiškė tik vienos grupės kartotiniuose tyrimuose, tuo tarpu tyrimuose, kurie lygino ir kontrolines grupes, poveikio nenustatyta

(Moy & Hazen, 2018). Ikimokyklinukų ir penktokų tyrimo išvados atskleidė atotrūkį tarp socialinių emocinių žinių ir jų praktinio panaudojimo, nes mokiniai apklausiami mokytojų galėjo teisingai atsakyti, kaip valdyti emocijas, tačiau kilus konfliktui mokykloje jiems sunkiau buvo panaudoti tai ką jie žino (Dewald, Ternes & Wald, 2019). Taip kyla klausimas, kaip empatijos ugdymas iš tiesų veikia realiame mokyklos gyvenime. Ką reiškia tai, kad vaikai žino teisingus atsakymus, kaip reikėtų elgtis, tačiau susidūrę su konkrečia situacija šių žinių nesugeba pritaikyti? Ar tai rodo, kad empatijos ugdymas yra neefektyvus, ar veikiau tai, kad kiekybiniai tyrimo metodai atskleidžia tik tam tikrus empatijos ugdymo pokyčio aspektus. Vienas iš būdų plačiau atskleisti empatijos ugdymo poveikį – pažvelgti į mokytojų patirtis. Nors tokių tyrimų nėra daug, jie leidžia pažvelgti plačiau.

Tyrimai, nagrinėjantys mokytojų patirtis teigia, kad ugdant vaikų empatiją ir taikant „Antro žingsnio“ programa pagerėjo mokyklos klimatas (Nickerson et al., 2021), bendradarbiavimas su mokinių tėvais (Allen, Livingston & Nickerson, 2019), mokiniai tapo nuosaikesni bei pagerėjo jų savireguliacijos gebėjimai (Weber, 2019), padidėjo vaikų pasitikėjimas savimi, atsakomybės prisiėmimas bei pasidalinimas, pagalbos prašymas, vaikai tapo supratingesni ir mandagesni bendraudami vieni su kitais (Bilir et al., 2022). Tyrimai taip pat rodo, kad, mokytojų vertinimu, vaikų empatija padidėjo, o problemų su bendraamžiais sumažėjo, tačiau šie pokyčiai buvo pastebimi tik tose klasėse, kur mokytojai buvo aktyvūs, pozityvūs ir gebėjo proaktyviai valdyti klasę (Low et al., 2015). Tai leidžia manyti, kad siekiant geriau suprasti vaikų empatijos ugdymą mokykloje, svarbu atsižvelgti į mokytojo patirtį – kaip pagrindinio šio proceso ugdytojo ir vertintojo, nes būtent čia mokytojo vaidmuo tampa itin reikšmingas.

1.2.3 Mokytojo vaidmuo ugdant pradinių klasių mokinių empatiją

Švietimo sritis yra menas, kuris paremtas socialiniais mokinio ir mokytojo santykiais ir šios sąveikos metu mokiniai gali priimti naują patirtį ir iš jos mokytis (Swan & Riley, 2015), o mokytojas vaikų ugdyme tampa svarbiausia figūra. Mokytojo vaidmuo yra labai svarbus, nes jis ne tik perteikia mokomąją medžiagą, bet ir padeda vaikams formuotis emociškai – būdamas pavyzdžiu, emocijų palaikytoju ir reguliatoriumi. Jis gali skatinti teigiamą elgesį, suteikti grįžtamąjį ryšį bei emocinę paramą, padėdamas vaikams suprasti ir reguliuoti savo jausmus ir elgesį. Nors mokymosi procesas mokyklos aplinkoje neapsiriboja tik mokytojo pavyzdžiu ir yra veikiamas visos socialinės aplinkos, mokytojas yra tas pavyzdys, iš kurio vaikai mokosi, kaip atpažinti ir išreikšti emocijas, kaip visuotinai priimtina elgesį.

Jei mokytojas tampa pavyzdžiu mokyklos aplinkoje, svarbu kelti klausimą, kaip jo emocinis supratimas ir bendravimo gebėjimai susiję su vaikų emociniu ir socialiniu ugdymu. Nuo mokytojų emocinės kompetencijos priklauso jų gebėjimas suvokti klasės emocinį klimatą ir jį teigiamai veikti (Jones et al., 2017). Tyrimai rodo, kad aukštesnė mokytojų emocinė kompetencija sukuria palankesnę emocinį klimatą, siejasi su geresniu mokinių elgesiu, aktyvesniu įsitraukimu ir efektyvesniu konfliktų sprendimu klasėje (Jones, Bouffard & Weissbourd, 2013; Jennings & Greenberg, 2009). Tai atveria erdvę saugesnei mokymosi aplinkai, kurioje mokiniai jaučiasi suprasti, priimti ir vertinami.

Empatija vaidina pagrindinį vaidmenį socialiniuose santykiuose, kurie yra būtina mokymosi sąlyga (Martinsone ir Žydzūnaite, 2023). Ir mokytojo bei mokinio sąveikoje jau galima kalbėti ir apie mokytojo empatiją, kaip gebėjimą pažvelgti į mokinio perspektyvą ir išreikšti susirūpinimą mokiniu (Tettegah & Anderson, 2007). Mokytojo empatija mokiniams išreiškiama per santykį. Tyrimai rodo, kad kai mokytojas supranta, kaip vaikas jaučiasi ir parodo susirūpinimą jo jausmais, vaikas jaučia didesnę priėmimą ir formuoja teigiamą požiūrį į save ir mokyklą (Berlinger & Masterson, 2015). Tokiu būdu pagrindinis mokytojo empatijos komponentas yra mokytojo gebėjimas atspindėti vaiko jausmus bei mintis, tokiu būdu empatiškas mokytojas, suvokdamas vaiko vidinį pasaulį ir atspindėdamas tai vaikui žodžiais bei veiksmais ugdo jo vidinio pasaulio pažinimą ir jo empatiją (Swan & Riley, 2015). Tai yra svarbu ne tik mokymosi procese, bet ir gebėjimui bendrauti, bendradarbiauti bei ateityje, formuojant pilnaverčius santykius bei gebant suprasti savo bei kitų žmonių poreikius. Išugdyta empatija gali tapti charakterio bruožu, kuris gali pasireikšti įvairiose situacijose, ir tada mes linkę vadinti žmogų empatišku. Tačiau mokytojas ir mokinys (kaip ir bet koks kitas žmogus) gali elgtis empatiškai ir neturėdamas empatijos gebėjimo, nes žino, yra išmokęs, kaip tai daryti ir lygiai taip pat nedemonstruoti empatijos, jei kažkokia situacija neatitinka jo vertybinio požiūrio (Zhou, 2022) ir čia iškyla empatijos ugdymo šališkumas. Nors mokytojas gali išmokyti, kaip tinkamai atspindėti vaiko jausmus, tyrimai rodo, kad vien formalios reakcija nepakanka – vaikai jaučia, ar empatija yra tikra, nes smegenys reaguoja panašiai tiek patiriant emociją, tiek ją stebint, todėl tikras mokytojo emocinis atsakas daro didesnę poveikį nei išmoktas veiksmas (Breyers, 2020). Tyrimai atskleidžia, kad kuo didesnius empatinius gebėjimus turi mokytojas, tuo didesni ir jo gebėjimai suprasti mokinių poreikius ir į jus reaguoti (Swan & Riley, 2015). Tyrime, kuriame mokinių buvo prašoma nurodyti tris dalykus, kuriuos daro mokytojai, kad parodytų, kad jiems rūpi, net 97 procentai mokinių nurodė empatiją ir kitą malonų elgesį, kaip pagrindinį veiksnį (Whitehead et al, 2022). Venslovaitė ir Danylienė (2018) teigia, kad mokytojas, kalbantis apie empatiją ir pagarbą, tačiau neturintis empatijos įgūdžių ir nerodantis pagarbos negali tikėtis teigiamo poveikio mokiniams. Tyrimai rodo tiesioginį ryšį tarp mokytojo skatinamos empatijos ir prosocialaus mokinių

elgesio klasėje (Spivak & Farran, 2012). Empatiški, šilti ir mokinių poreikius atliepiantys mokytojai veikia panašiai kaip autoritetingi tėvai, skatindami vaikų empatijos raidą. Todėl svarbu suprasti, kaip mokytojas pats suvokia empatiją, kokią reikšmę jai teikia ugdymo procese ir kaip jo asmeninis požiūris bei elgesys prisideda prie vaikų empatijos ugdymo.

Čia svarbus tampa ir paties mokytojo mokymosi procesas – tyrimai rodo, kad socialinių emocinių įgūdžių programos veikia abipusiai: taikydami jas, mokytojai ne tik padeda ugdyti mokinių gebėjimus, bet ir patys stiprina emocijų reguliavimą, bendravimo įgūdžius bei socialines emocines kompetencijas (Jennings et al., 2011), o tai teigiamai veikia klasės ir visos mokyklos klimatą bei tarpasmeninius santykius (Brackett et al., 2012). Tyrimo, atlikto Norvegijos mokyklose, mokytojai teigė, kad taikydami „Antrojo žingsnio“ programą jie tapo jautresni ir labiau suprato socialinių kompetencijų ugdyme svarbą, taip pat savo, kaip patarėjo ir vadovo vaidmenį, pajuto padidėjusį sąmoningumo jausmą, padidėjo jų lankstumas ir atvirumas, jie jaučiasi demokratiškesni ir labiau orientuoti į mokinius, pagerėjo santykiai su mokiniais, kolegomis bei mokinių tėvais (Larsen & Samdal, 2011).

Nors empatija yra gebėjimas, nukreiptas į kitą žmogų, mokytojai skatinami reflektuoti savo veiklą. Refleksija ir savirefleksija padeda geriau suprasti savo jausmus, reakcijas ir elgesį, taip pat skatina asmeninį tobulėjimą. Be to, socialinių įgūdžių programos ne tik ugdo mokinius, bet ir padeda mokytojams kurti saugią, palaikančią aplinką, kuri tampa erdve stiprinti ir pačių mokytojų empatijos gebėjimus. Mokytojo refleksija yra svarbi vaikų empatijos ugdymo dalis – pastebėję teigiamus pokyčius mokinių elgesyje, mokytojai labiau pasitiki programos veiksmingumu, dažniau taiko empatiją skatinančias praktikas ir kartu stiprina ir savo pačių empatiją (Peddigrew et al., 2022; Jennings & Greenberg, 2009).

Lietuvoje empatijos ugdymas remiantis „Antro žingsnio“ programa plačiau nebuvo tyrinėtas. Dažniausiai socialinių emocinių įgūdžių kontekste atliekami edukologiniai tyrimai orientuojasi į socialinių emocinių įgūdžių ugdymo iššūkius ir įgyvendinimo barjerus (Pučinskienė, 2022). Mokytojų požiūris į socialinio emocinio ugdymą buvo nagrinėtas Venslovaitė ir Danylienė (2018) tyrime. Tačiau vis dar trūksta tyrimų, kurie atskleistų empatijos ugdymo patyrimą iš mokytojo pozicijos. Ypač svarbu gilintis į tai, kaip patys mokytojai supranta empatiją, kokią reikšmę jai teikia savo darbe ir gyvenime, kaip vertina savo vaidmenį vaikų empatijos ugdyme. Taip pat svarbu suprasti, kaip jie geba atpažinti, įvardyti ir atspindėti mokinio jausmus bei poreikius, ir kokius pokyčius mato mokinių elgesyje. Šie aspektai leidžia įvertinti, kaip empatijos ugdymas veikia ne tik mokinį, bet ir patį mokytoją bei bendrą mokyklos aplinką. Todėl vertinant empatijos ugdymą pradinėse klasėse, būtina suteikti balsą mokytojui – kaip pagrindiniam šio gebėjimo ugdytojui švietimo sistemoje.

1.3. Tyrimo klausimas

Pradinių klasių amžiaus tarpsnyje vaikai pradeda geriau suvokti savo ir kitų emocijas, tačiau jos vis dar sunkiai suvokiamos ir valdomos. Atėjus į mokyklą, į struktūruotą aplinką, kurioje ne tik žaidžiama, jie turi susikaupti ir mokytis, o tam reikia gerai išlavintų emocijų reguliacijos ir socialinių gebėjimų. Siekiant, kad vaikai galėtų prosocialiai elgtis – tinkamai reaguoti į kitų emocijas, suprasti jų elgesio priežastis ir ketinimus, užmegzti pirmuosius tvirtus socialinius ryšius, būti priimtam grupėje – būtina empatija, ypač kognityvinė, kuri pradeda sparčiai formuotis pradinėse klasėse, kai ima vystytis pažangesni mąstymo gebėjimai, tokie kaip abstraktus mąstymas ir teisingumo supratimas (Swan & Riley, 2015) ir vaikai vis dažniau geba suprasti, kad kitas žmogus gali matyti situaciją kitaip nei jie patys (Selman, 1980). Todėl itin svarbu ugdyti empatiją jau šiame vaikų raidos etape, kad sukurtume tvirtą pagrindą tolimesnei vaiko socialinei emocinei raidai.

Kad empatijos ugdymas būtų veiksmingas, svarbus ne tik programos turinys, bet ir aplinka, kurioje vaikas mokosi. Mokytojai čia atlieka itin reikšmingą vaidmenį. Jis yra ne tik žinių perteikėjas, bet ir emocinis pavyzdys, palaikytojas bei reguliatorius, padedantis vaikams formuoti emociškai, atpažinti ir reikšti jausmus, suprasti priimtina elgesį. Nuo jo gebėjimo suprasti vaikų emocinę būseną ir kurti saugią, palaikančią aplinką priklauso tai, kaip vaikai jausis klasėje – ar galės augti ne tik žinių prasme, bet ir kaip jautrūs, bendraujantys, kitus suprantantys socialiai atsakingi žmonės.

Dauguma empatijos ugdymo tyrimų remiasi kiekybiniais tyrimais, kurie dažnai atskleidžia reikšmingus pokyčius vaikų žinioms. Tačiau tokie tyrimai neatskleidžia, kaip ugdymo procesą išgyvena pats mokytojas, koks yra jo santykis su vaikais ir kaip jis pats supranta empatijos ugdymo prasmę ir kaip ją tai veikia.

Empatijos ugdymas apima įvairius tarpusavyje susijusius aspektus – tiek žinių perteikimą, tiek emocinį ryšį, asmeninį pavyzdį ir kasdienės sąveikos tarp mokytojo ir mokinio. Tam, kad būtų galima giliau suprasti šį procesą, būtina suteikti balsą mokytojui – kaip pagrindiniam šio proceso dalyviui. Ypač svarbu pažvelgti į jo vidinę patirtį: kaip jis pats supranta empatiją, ką ji jam reiškia, kaip vertina savo vaidmenį vaikų empatijos ugdyme, kokį poveikį jaučia pats, kaip vaikų empatija reiškiasi, kaip reaguoja į pokyčius vaikų elgesyje ir kaip visa tai atsiliepia tarpasmeniniams santykiams.

Šiuo tyrimu siekiama atskleisti, kaip patys mokytojai patiria „Antro žingsnio“ programą, kaip empatijos ugdymo įrankį. Tyrimo tikslas – atskleisti pradinių klasių mokytojų patyrimą ugdant vaikų empatiją taikant socialinio emocinio ugdymo programą „Antras žingsnis“.

2. TYRIMO METODIKA

2.1 Teorinis tyrimo pagrindimas

Šiam tyrimui pasirinkau kokybinę tyrimo strategiją. Kokybiniai tyrimai nėra susiję priežasties pasekmės ryšių nustatymu, hipotezių tikrinimu ar prognozavimu, tačiau jais siekiama geriau suprasti socialinius ir psichologinius reiškinius bei leidžia išskirti naujas kategorijas (Willig, 2019) ir pamatyti tiriamą reiškinį naujomis spalvomis. Ši strategija atveria galimybes įvairiapusiškiau ir giliau suprasti tyrinėjamą reiškinį, išlaikant paties dalyvio prasmį ir patirčių sudėtingumą. Vertinant empatijos ugdymą „Antro žingsnio“ programa dauguma tyrimų nustato teigiamą poveikį vaikų žinioms (Moy & Hazen, 2018), tačiau kiek tai veikia realiaame gyvenime nėra aišku. Kokybiniai tyrimai remiasi principu, kad nėra vienos teisingos perspektyvos ar tikrovės. Tyrimo metu buvo laikomasi nuostatos, kad tyrimo dalyvis, o ne tyrėjas yra patyrimo ekspertas ir patirčiai susijungus gaunama bendra - tyrėjo ir tyrimo dalyvio patirtis.

Remiantis kokybinių tyrimų ontologija ir epistemologija, tyrimo pristatyme pasirinkau vartoti pirmąjį asmenį. Hermeneutika leidžia atkreipti dėmesį į prasmę, kurią suvokia žmogus, jo klausti, neieškant paruoštų atsakymų, tiesiog „būti“ su juo (Juodaitytė, 2013), o tai reiškia, kad tyrėjas neišvengiamai dalyvauja prasmų kūrimo procese. Tai reiškia, kad tyrimo dalyvis reflektuoja ir interpretuoja savo patyrimą, o tyrėjas interpretuoja dalyvio interpretaciją, t.y. duomenis, pasirenka literatūrą, formuluoja teiginius, todėl įneša savo patirties ir supratimo. Todėl pirmojo asmens vartojimas kokybiniame tyrime prisideda prie tyrimo reflektyvumo. Toks požiūris leidžia išlikti arčiau dalyvių perspektyvos ir atskleisti jų unikalią patirtį.

2.2 Tyrimo dalyviai

Tyrimo dalyvių atranka buvo vykdoma tikslinės patogiosios atrankos būdu. Tyrime pakviečiau dalyvauti pradinių klasių mokytojus, išklačiusius „Antro žingsnio“ programos mokymus ir dirbančius su programa ne mažiau kaip 8 metus, nes programa trunka visus keturis pradinių klasių metus. Tokie kriterijai buvo pasirinkti siekiant išvengti pradinio entuziazmo, o labiau siekiant įvertinti realų darbo patyrimą bent iš dviejų pradinių klasių laidų. 4 tyrimo dalyves pavyko rasti tikslinės patogiosios atrankos būdu, klausinėjant pažįstamų gyvai ir socialiniuose tinkluose, ieškant mokytojų dirbančių su programa „Antras žingsnis“. 3 mokytojų kontaktus gavau iš organizacijos, kuriojančios programą ir vedančios

programos mokymus. Mokytojams, baigusiems „Antro žingsnio“ mokymo programą buvo siunčiami laiškai dalyvauti tyrime, kuriame buvo pateikta informacija apie tyrimo temą, duomenų rinkimo eigą, konfidencialumo principus, galimybę atsisakyti dalyvauti tyrime bet kuriame jo etape ir nurodyti tyrėjos kontaktai. Kvietimo aprašymas nurodytas 1-ame priede.

Tyrimė dalyvavo 7 dalyviai. Visos tyrimo dalyvės moterys. Duomenų rinkimo metu visos tyrimo dalyvės dirbo mokyklose pradinių klasių mokytojomis. Išsamesnė informacija apie tyrimo dalyvius pateikta 1- oje lentelėje. Dalyvių vardai yra pakeisti siekiant išlaikyti konfidencialumą.

Interviu su tyrimo dalyvėmis atlikau 2025 metų vasario - kovo mėnesį. Atlikau 7 pusiau struktūruotus interviu. Dalyvių amžius nuo 50 iki 62 metų. Darbo stažas svyruoja nuo 27 iki 39 metų. Darbo su „Antro žingsnio“ programa stažas svyruoja nuo 9 iki 17 metų. Paklausus apie darbo, su „Antro žingsnio“ programa stažą, dauguma negalėjo atsiminti tikslių metų skaičiaus. Svarbu paminėti, kad visos tyrimo dalyvės šiuo metu neturi atskiros „Antro žingsnio“ pamokos, o integruoja ją į klasės valandėlę ar kitas pamokas. Pirmoje lentelėje nurodoma informacija apie tyrimo dalyvius – tiriamųjų vardai, amžius, miestas, pedagoginio darbo stažas. Tiriamųjų vardai pakeisti siekiant užtikrinti tyrimo dalyvių konfidencialumą.

1 lentelė. Tyrimo dalyviai

Nr.	Vardas	Amžius	Gyvenamoji vieta	Mokykla	Darbo stažas	Darbo su programa, stažas
1.	Barbora	50	Vilnius	Pradinė	27	15
2.	Simona	62	Biržai	Pagrindinė	39	12
3.	Ema	54	Vilnius	Pradinė	37	9
4.	Vaiva	55	Biržai	Pagrindinė	30	11
5.	Rima	52	Kėdainiai	Pradinė	33	10
6.	Lina	54	Vilnius	Pradinė	31	17
7.	Aistė	56	Kėdainiai	Pradinė	35	13

2.3 Tyrimo eiga

Tyrimas buvo atliekamas 2025 metų vasario - kovo mėnesiais. Prieš interviu, siekdama sukurti saugią aplinką, su dalyvėmis susirašinėjau bei kalbėjausi telefonu, kad nors kiek nuslūgtų įtampa ir nepasijustų vertinamos. Interviu buvo vykdomi nuotoliu, dažniausiai per Google Meet platformą dalyvėms patogiu laiku, dažniausiai po pamokų. Nuotolinis būdas pasirinktas todėl, kad tyrimo dalyvės gyvena skirtinguose miestuose ir taip pat taupant dalyvių laiką. Interviu buvo įrašomi, prieš tai atsiklausus tyrimo dalyvių. Visi interviu buvo įrašomi diktofonu. Interviu pradžioje trumpai pasikalbėdavau, padėkodavau, kad sutiko dalyvauti ir primindavau apie konfidencialumą, paskatindama atvirai dalintis savo individualia patirtimi, nes čia nėra teisingų ar klaidingų atsakymų, o tyrimo dalyvė – savo patirčių ekspertė. Interviu pradžioje tyrimo dalyvės atsakė į trumpus demografinius klausimus žodžiu, kurie buvo užduoti susitikimo metu (1 lentelė). Interviu trukmė buvo skirtinga, nuo 18 iki 35 min.

Siekiant atskleisti tyrimo temą ir nenutolti nuo empatijos ugdymo bei mokytojo patyrimo pasirinkau pusiau struktūruotą interviu, nes tokiu interviu galima pateikti iš anksto suformuluotus ir paruoštus klausimus, taip pat yra galimybė užduoti papildomus klausimus, išskylančius interviu metu (Adeoye - Olantunde & Olenik, 2021), o tai leidžia nepamesti krypties ir tuo pačiu vesti pokalbį natūraliai.

Klausimai buvo suformuluoti taip, kad atsakytų į tai, kas aktualu tyrimo tikslui ir suformuluoti taip, kad jie sutelktų dėmesį į asmeninę patirtį. Kokybinio tyrimo klausimai dažnai prasideda nuo žodžio „kaip“, nes tyrimai dažnai susiję su procesu (Willig, 2019). Formuluoju klausimus buvo siekiama atskleisti mokytojo empatijos supratimą, jo vaidmenį bei mokytojo patyrimą, kaip empatijos ugdymas veikia mokinius bei jį patį. Pagrindinis šio tyrimo tikslas - kuo tiksliau atspindėti, ką sako mokytojos, neįnešant išankstinių nuostatų į teisingus atsakymus, taip pat mano, kaip tyrėjos, susikliaudimas turint omeny teorines žinias, bet kuo mažiau jas atnešant į pokalbį interviu metu, bet tuo pačiu mintyse išlaikant pagrindinį tyrimo klausimą. Stengiausi išlaikyti ribą tarp dviejų vaidmenų - pašnekovės ir tyrėjos, kuri turi išgirsti, atpažinti, ką svarbaus ir reikšmingo išgyvena kitas. Kaip aptarta įvade, interviu klausimai buvo pasirinkti siauresni, nei pagrindinis tyrimo klausimas apie mokytojo patyrimą ugdant vaikų empatiją, kad empatijos ugdymo patyrimas būtų nagrinėjamas ir atskleistas kryptingai. Pirmiausia užduodavau klausimą: *Ką jūs manote apie „Antro žingsnio“ programą?*, kad išryškėtų dalyvių nuostatos programos atžvilgiu. Tada sekdamas klausimas: *Kas Jūsų nuomone yra empatija ir ką Jums ji reiškia?* Po pirmo interviu perdariau šį klausimą į du atskirus klausimus, nes apie reikšmę dažnai buvo bandoma nutylėti ir

ką empatija reiškia palikau tikslinamuoju klausimu. Antras klausimas buvo :*Ką manote apie vaikų empatijos ugdymą?*, kuriuo buvo siekiama atskleisti mokytojų suvokiamą vaidmenį empatijos ugdyme. Trečias klausimas buvo : *Kaip “Antro žingsnio” pamokos veikia mokinius?* Šiuo klausimais siekiau atskleisti, kaip mokytojo patyrimo empatijos ugdymas veikia mokinius. Ketvirtas klausimas buvo: *Pagalvokite apie “Antro žingsnio” programą, kaip apie empatijos ugdymo priemonę, kaip ji veikia jūsų tarpasmeninius santykius?* Šiuo klausimu siekiau atskleisti mokytojo patyrimą, kaip empatijos ugdymas veikia patį mokytoją ir jo santykius. Ir pabaigoje užduodavau baigiamąjį klausimą: *Ką dar norėtumėte pridėti, kas Jūsų manymu, yra svarbu šiai temai, ko galbūt nepaklausiau?* Po kiekvieno pagrindinio klausimo sekdamo patikslinamieji klausimai. Interviu klausimai pateikti 2 - oje lentelėje. Interviu metu spontaniškai atsirasdavo ir naujų klausimų, nenukrypstant nuo temos, o siekiant ją pagilinti. Naudojau atvirus klausimus, patikslinančius pagrindinį klausimą: *“Gal galite apie tai papasakoti plačiau? Gal galite pateikti pavyzdį”*.

Interviu buvo transkribuoti, eilutės sunumeruotos. Rezultatų skyriuje pateikiau mokytojų pokalbių ištraukas ir skliausteliuose pakeistą dalyvės vardą. Visos tyrimo dalyvių citatos išskirtos kursyvu. Kiekvienos citatos pabaigoje skliausteliuose rašomas cituotos tyrimo dalyvės pakeistas vardas. Citatose tyrimo dalyvių kalba yra netaisyta ir pateikta būtent taip, kaip jos ir dalinosi. Citatose naudojamas žymėjimas <...> nurodo, kad pateikiama tik sakinio dalis. Dalis žodžių, mažiau reikšmingų, pasikartojančių, yra praleista. Citatose naudojami laužtiniai skliaustai (pavyzdys: [juokiasi]), kuriuose pateikta tai, kas interpretuojama tyrėjos – tyrimo dalyvių emocijos, kūno kalba ar pastabos ir komentatai.

2 lentelė. *Pusiau struktūruoto interviu klausimai*

Pagrindiniai klausimai	Tikslinamieji klausimai
Įvadinis klausimas : Ką jūs manote apie Antro žingsnio programą?	
Kas Jūsų nuomone yra empatija ?	Ką empatija Jums reiškia?
Kaip suprantate savo vaidmenį vaikų empatijos ugdyme ?	Kaip manote, kodėl svarbu ugdyti empatiją? Ką manote apie teiginį, kad mokytojas turi būti empatiškas savo mokiniams?
Kaip “Antro žingsnio “ pamokos veikia mokinius?	Kaip atpažįstate empatiją vaikų elgesyje, kalboje, išraiškose? Kaip vaikai “Antro žingsnio” pamokose jaučiasi? Kaip “Antro žingsnio” pamokos prisideda prie vaikų empatijos ugdymo

Pagalvokite apie antro žingsnio programą, kaip apie empatijos ugdymo priemonę. Kaip ji veikia Jūsų santykius ir Jus patį?	Kaip veikia jūsų santykius su mokiniais? Kaip veikia jūsų santykius tėvais? Kaip veikia Jūsų santykius su kolegomis? Kaip veikia klasės klimatą? Kaip Jūs jaučiatės šių pamokų metu? Kaip veikia Jus patį, kaip asmenybę?
Baigiamasis klausimas: Ką dar norėtumėte pridėti, kas Jūsų manymu, yra svarbu šiai temai, ko galbūt nepaklausiau?	

2.4 Duomenų analizė

Duomenų analizei pasirinkau refleksyvos teminės analizės metodą, kuris reiškia, kad temos nebuvo iš anksto numatytos remiantis teorija ar literatūra – jos išryškėjo analizuojant dalyvių atsakymus, atsižvelgiant į tai, kokios prasmės natūraliai kilo iš duomenų (Braun & Clarke, 2019). Teminė analizė padeda identifikuoti svarbiausius tyrimui aspektus bei struktūruoti dalyvių išgyvenimus pagal prasminius vienetus. Šis analizės metodas yra tinkamas pradedančiajam tyrėjui, nes turi aiškią eigą ir metodinius žingsnius. Toks požiūris leidžia išlikti arčiau dalyvio perspektyvos ir atskleisti jų unikalią patirtį.

Reflektyvioji teminė analizė pabrėžia, kad temos neatsiranda pasyviai vien iš kodavimo – jos formuojamos tyrėjo refleksijos, interpretacijos ir viso kūrybinio proceso metu. Tai procesas, kuriame tyrėjas aktyviai kuria prasmes, remdamasis savo žiniomis, patirtimi ir tyrimo tikslu (Braun & Clarke, 2019). Ši analizės forma leidžia lanksčiai judėti tarp analizės etapų, o prireikus galima grįžti į ankstesnius žingsnius ir gilinti temų suvokimą.

Analizė buvo atliekama vadovaujantis Braun ir Clarke išskirtais šešiais teminės analizės etapais: susipažinimas su duomenimis, pradinis kodavimas, temų paieška, temų peržiūra, temų apibrėžimas ir įvardijimas bei galutinio pranešimo rengimas.

I etapas. Susipažinimas su duomenimis. Po kiekvieno interviu pasižymėdavau kilusias mintis dienoraštyje. Įrašus perklausiau keletą kartų, o tai padėjo pajusti emocinį toną ir gimė pirmos temų idėjos. Interviu transkribavau rankiniu būdu, o po kiekvienos transkripcijos taip pat parašydavau refleksiją dienoraštyje. Transkribuotus interviu perskaičiau keletą kartų, siekdama geriau susipažinti su duomenimis.

II etapas. Pirminių kodų kūrimas. Pirmiausia atsispausdinau interviu ir ranka pasižymėjau kilusias mintis. Stengiuosi koduoti kuo smulkiau ir kai kurioms ištraukoms suteikiau daugiau nei kelis kodus. Tuomet kompiuteryje pakartotinai skaičiau interviu ir išskyriau kodus, naudodama „Microsoft

Word“ funkciją „komentarai“. Vėliau peržiūrėjau bei tikslinau kodus – vertinau, ar jie tikrai atliepia tyrimo klausimus. Kai kurių kodų atsisakiau, o kai kuriuos sujungiau. Kodavimo procesas pateiktas 2 – ame priede.

III etapas. Temų kūrimas. Šiame etape pradėjau formuoti pirmines temas. Išskyriau penkias pagrindines temas, kiekvienoje jų – kelias potemes. Kiekvienai temai ir potemei buvo suteikti pavadinimai.

IV etapas. Temų peržiūra. Dar kartą peržiūrėjau visas temas, temų ir potemių pavadinimus bei padariau korekcijas. Įvertinusi temų tinkamumą, papildomai išskyriau vieną reflektvyvąją potemę, kuri nepriklausė nė vienai temai. Sudariau galutinį temų žemėlapi.

V etapas. Temų apibendrinimas. Peržiūrėjau visoms temoms ir potemėms suteiktus pavadinimus, trumpai (keliais sakiniais) aprašiau kiekvienos temos esmę ir dar kartą įvertinau jų tinkamumą.

VI etapas. Rezultatų analizė ir interpretacija. Šiame etape aprašiau, analizavau ir interpretavau duomenis. Analizės metu pateikiau mokytojų pasisakymų ištraukas ir išsamiai aprašiau tyrimo rezultatus. Tiek aprašant tyrimo rezultatus, tiek rezultatų aptarimą interviu citatos pateikiamos kabutėse kursyvu, kad aiškiai išsiskirtų nuo likusio teksto.

2.5 Tyrimo kokybės užtikrinimas ir etika

Tyrimo kokybei užtikrinti rėmiausi Elliot et al., (1999) kokybinio tyrimo publikavimo gairėmis:

Tyrėjos pasirengimas. Prieš pradėdama tyrimą baigiau universitetinį „Kokybinių tyrimo metodų“ kursą, kuriame gavau teorinių bei praktinių žinių apie kokybinių tyrimų specifiką – nuo tyrimo planavimo iki duomenų analizės. Kurso metu susipažinau su interviu metodo taikymo principais, išmokau kurti tyrimo klausimus, reflektuoti interviu eigą ir analizuoti surinktą medžiagą. Remdamasi įgytomis žiniomis, kurso metu parengiau tyrimo klausimus, naudotus šiame tyrime.

Etiniai aspektai. Interviu buvo pradėtas tik gavus žodinį dalyvio sutikimą dalyvauti tyrime ir sutikimą, kad pokalbis bus įrašomas. Visos dalyvės buvo informuotos apie tyrimo tikslą ir tai, kad gali bet kada pasitraukti iš tyrimo bet kuriame jo etape. Tyrimo dalyvių anonimiškumas buvo užtikrintas – jų vardai bei kiti tyrime paminėti vardai ir bet kokia kita atpažinimą leidžianti informacija buvo pakeisti. Po transkribavimo interviu įrašai buvo ištrinti siekiant apsaugoti dalyvių konfidencialumą.

Tyrėjos refleksija. Norėdama išlaikyti duomenų rinkimo ir analizės patikimumą bei nuoseklumą, viso tyrimo metu vedžiau tyrėjo dienoraštį, kuriame fiksavau jausmus, kilusias mintis bei abejones. Šis

procesas leido man geriau suprasti savo, kaip tyrėjos, poziciją ir išlaikyti atvirumą tiriamųjų patirčiai. Svarbiausios apibendrintos mintys iš tyrėjo dienoraščio:

- Besidalindama tyrimo tema turėjau įsivaizdavimą, kad tyrimo dalyvės bus pozityviai nusiteikusios apie programą, energingai bandys pagrįsti jos naudą, o man reikės papildomų klausimų, kad atskleisčiau tikrąsias jų patirtis. Šis pastebėjimas man padėjo „suskliausti“ savo nuostatas ir laikytis neutralios pozicijos.
- Laukdama pirmųjų interviu jaučiau įtampą dėl to, kad galiu būti perdėm maloni ir pozityvi, užduoti nereikalingų papildomų klausimų, neišgirsti svarbių minčių ir tai galėtų turėti įtakos dalyvių atsakymams. Tad ruošdamasi interviu sau kartodavau, kad tai yra procesas, kad mokytoja yra pati ekspertė, o mano užduotis – išklausyti žmogaus patyrimą, neįnešant papildomo emocinio tono.
- Pirmųjų interviu metu dažnai neapleisdavo jausmas, kad turiu kuo greičiau pabaigti pokalbį. Turiu įsitikinimą, kad mokytojai yra labai užimti, tad kildavo kaltės jausmas, kad vagiu jų laiką. Tad prieš interviu sau vis kartodavau, kad jei dalyvė sutiko, tai jos sąmoningas sprendimas. Tai padėjo man atsipalaiduoti.
- Klausant interviu įrašų, transkribuojant bei analizuojant tekstą man kilo baimės ir bejėgiškumo jausmai, kad nesuprantu duomenų ir nežinosiu, ką su jais daryti. Tai padėdavo man atsitraukti kelioms dienoms, kad galėčiau sugrįžti ir pažvelgti naujai.

Tyrimo patikimumas ir validumas:

Tyrėjo pozicijos ir subjektyvumo pripažinimas – viso tyrimo metu buvo pripažįstamos ir reflektuojamos tyrėjos nuostatos, emocijos ir išankstiniai lūkesčiai.

Tyrimo dalyvių apibūdinimas – išsamesnė dalyvių charakteristika pateikta atskiroje tyrimo dalyje „Tyrimo dalyviai“, kur aprašyta jų profesinė bei asmeninė patirtis, svarbi tyrimo kontekstui.

Teiginių pagrįstumas pavyzdžiais – tyrimo išvados pagrįstos dalyvių citatomis, kurios padeda atskleisti jų išgyvenimus, patirtį ir prasmines nuostatas jų pačių žodžiais.

Patikimumo tikrinimas – tyrimo dalyvės nebuvo įtrauktos į duomenų patikrinimą, tačiau temas ir potemes peržiūrėjo darbo vadovė. Tyrėja pati atliko visus analizės žingsnius, laikydamasi refleksyvaus požiūrio.

Balansas tarp duomenų aprašymo ir interpretavimo – analizėje buvo siekiama ne tik aprašyti dalyvių išgyvenimus, bet ir interpretuoti jų prasminį turinį, atskleidžiant tai, kas galėjo būti neatskleista ar nutylėta.

Išskirtinumų ir bendrumų įvardijimas – rezultatuose išryškinti tiek kiekvienos dalyvės unikalūs patyrimai, tiek bendros temos ir panašūs išgyvenimai, susiję su empatijos ugdymu.

Rezonavimas su skaitytoju – tyrimo tekstas parengtas siekiant kad jis būtų aiškus ir paprastas ir skaitytojas galėtų įsitraukti į nagrinėjamą temą.

3.REZULTATAI

Rezultatų analizės metu išskyriau šešias temas:

1 tema. Mokytojo santykis su empatija.

2 tema. Empatijos ugdymo pradžia – pagarbus dėmesys vaikų psichologiniams poreikiams per kasdienes ugdymo veiksmus.

3 tema. Empatijos patyrimas išplečia ir praturtina vaiko vidinį pasaulį.

4 tema. Tarpasmeninių ryšių stiprinimas ugdymo aplinkoje.

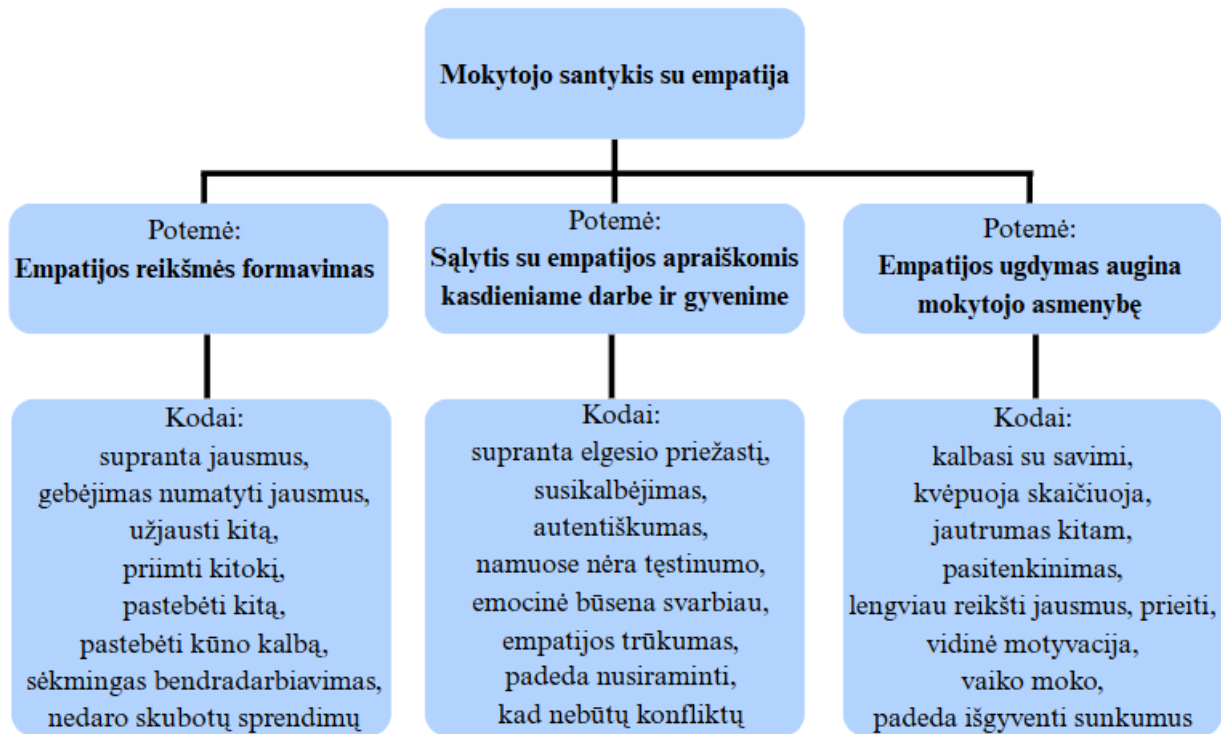
5 tema. Empatijos ugdymo iššūkiai.

6 tema. Pasirinkimas kalbėti daugiau apie vaiką, nei apie save

Temas formulavau, kad atsiskleistų mokytojų patyrimas ugdant vaikų empatiją, kaip nuoseklus procesas. Potemės buvo formuojamos pagal interviu pasikartojančius kodus. Potemes išskyriau tuo atveju, jei jos pasikartodavo daugumai dalyvių, tačiau buvo padaryta ir išimčių, jei potemė atrodė kokybiškai svarbi ir vertinga.

3.1 1 Tema. Mokytojo santykis su empatija

Temoje pristatoma, kaip mokytojo asmeninė patirtis ugdymo procese atskleidžia jo empatijos sampratą, jos reikšmę ugdymo procese ir asmeninį augimą per tarpusavio ryšį (1 pav.).



1 pav. 1- ios temos išvystymas

Potemė: Empatijos reikšmės formavimas

Ši potemė atspindėjo visuose septyniuose interviu. Potemė atskleidžia, kad mokytojos empatiją suvokia kaip gebėjimą suprasti kito žmogaus emocinę būseną, įsijausti į jo situaciją, atpažinti ir tinkamai reaguoti į jausmus, pastebėti neverbalinius signalus, išlikti jautrioms, nevertinti, o priimti, ir pabrėžia, jog tam būtina pažinti ir savo jausmus.

Mokytojos empatiją dažniausiai apibūdina kaip gebėjimą suprasti kitą žmogų – jo jausmus, išgyvenimus, vidinę būseną, pavyzdžiui, “*gebėjimas įsijausti, suprasti kito žmogaus jausmus*” (Barbora). Visos tyrimo dalyvės vienaip ar kitaip įvardijo, kad empatija joms reiškia gebėjimą pastebėti,

ką jaučia kitas, įsijausti į jo situaciją, išlikti jautrioms:

Simona: „<...> turi suvokti tuos žmones, turi juos suprasti, turi priimti juos, ane? Turi išmokyti, turi pagloboti... Bet suprasti vis tiek privalai“.

Mokytojos įvardijo empatiją kaip gebėjimą „įlįsti į kito kailį“ (Ema), numanyti, ką kitas jaučia, užjausti, net jei tai nėra tiesiogiai išreikšta:

Barbora: „Empatija – tai gebėjimas įsijausti. Kartais net tikrąja to žodžio prasme – pabūti tame žmoguje bent akimirkai“.

Kita mokytoja mini, kad tam, kad būtum empatiškas pirmiausia reikia pažinti save ir savo jausmus:

Simona: „Pirmiausia jie turi pažinti patys save, jie turi pažinti kas yra viduje, jie turi atpažinti, kas tai yra, jie turi įvardinti, jie turi susivokti savyje“.

Kelios mokytojos pabrėžė, kad empatija yra gebėjimas pastebėti neverbalines užuominas – mimiką, kūno kalbą, emocinę išraišką. Jos įvardijo, kad kartais vaikų būseną galima suprasti ne iš to, ką jie sako, bet iš to, kaip jie atrodo ar elgiasi:

Ema: „<...>. Kartais net nereikia žodžių – tu matai, kaip vaikas žiūri, kur nuleidžia akis, kaip patraukia pečius <...> jau matai, kad jam negera.“

Lina: „<...> pastebėti šalia esantį žmogų, stebėti jo kūno kalbą, kitą kartą labai, nebūtinai gali ašaros reikšti skausmą, ašaros gali reikšti ir džiaugsmą<...>“.

Mokytojos mini, kad empatija – tai ne tik gebėjimas atpažinti emocijas, bet ir suprasti tikruosius jausmus, kurie slypi už netinkamo elgesio ir priimti vaiką, nesistengiant jo tuoj pat pakeisti ar vertinti:

Barbora: „Padedu suprasti, kaip kitas žmogaus jaučiasi vienoj ar kitoj situacijoje, nedaryt ten kažkokių skubotų sprendimų, apgalvoti, kodėl jis vienaip ar kitaip pasielgė, kokių jausmų vedinas“.

Mokytojos ne tik kalba, kad svarbu atpažinti emocijas, bet ir akcentuoja, kad empatija nėra tik impulsyvus, emocinis, tačiau ir apgalvotas veiksmas: „Gal jam sunku, gal jis susigėdęs, gal bijo. Ir tada jau tavo eilė sureaguoti“ (Lina), todėl ieško tinkamo būdo būti su vaiku:

Ema: „<...> kaip kitas jaučiasi. Ir ne šiaip sau – kad suprasti ir pasakyti: taip, tu piktas. Bet kad tada tu ir kitaip su tuo žmogum elgiesi.“

Kita mokytoja teigia, kad empatija yra bendradarbiavimo su vaikais pagrindas: „tai sėkmingas bendradarbiavimas su vaikais“ (Aistė).

Tyrimo dalyvėms empatija reiškia gebėjimą suprasti kito žmogaus emocinę būseną, įsijausti į jo situaciją ir išlikti jautrioms. Jos taip pat pabrėžia, kad svarbu pažinti ir savo jausmus. Empatija, jų požiūriu, pasireiškia ne tik per emocijų atpažinimą, bet ir per apgalvotą reagavimą – kito supratimo

parodymą ir tinkamą emocinį atliepimą. Be to, empatija siejama su gebėjimu pastebėti ir neverbalines emocijų apraiškas – kūno kalbą, veido išraiškas ar elgesio niuansus, kurie gali išreikšti jausmus net ir neįvardijus jų žodžiais.

Potemė: Sąlytis su empatijos apraiškomis kasdieniame darbe ir gyvenime

Ši potemė atsiskleidžia visuose interviu. Šioje potemėje atsileidžia kaip mokytojos apmąsto empatijos reikšmę ugdyme. Mokytojos empatiją sieja su bendravimu, vaikų nusiraminiu, elgesio priežasčių supratimu, emociniu palaikymu, konfliktų sprendimu ir vertybių ugdymu, o kai kurios – su empatijos stoka visuomenėje.

Mokytojos dažniausia apmąsto empatijos reikšmę ugdymo procese per jos praktinę naudą. Dauguma mokytojų pabrėžė, kad empatija padeda bendrauti, lengviau susikalbėti ir suprasti vaikus: *„Tai be abejo, nes kitaip gal ir nesusikalbėtumėm, arba nesuprastumėm (Ema).*

Lina: *“Jei su antro žingsnio programa nedirbčiau, tai tikrai būtų žymiai sunkiau su jais surasti bendrą kalbą”*

Aistė pabrėžė, kad empatija padeda vaikams išmokti bendrauti: *“Nu man labai svarbu, kad kalbėtų ir bendrautų. Jie per šitą žingsnį tiesiog išmoksta šito“.*

Kitos mokytojos įvardijo, kad empatijos ugdymas padeda vaikams nusiraminti: *“pagaliau ta sistema, tarkim nusiramimo. Moko kalbėjimo su savimi” (Barbora).* Nurimti svarbu ir prieš pradedant pamoką ir sprendžiant konfliktines situacijas. O konfliktų sprendimas neatsiejamas nuo emocinės būsenos įvertinimo: *”visą laiką jeigu per pertraukas kažkas įvyksta, kažkokie konfliktai su vaikais, tai niekada praktiškai nepradedam pamokos, kol neišsiaiškinam, kas atsitiko, kol vaikai turi nusiraminti“ (Lina).*

Kita mokytoja mini, kad empatija leidžia geriau suprasti tikrąsias vaikų elgesio priežastis – tai padeda reaguoti tinkamai: *„matai, kad tas vaikas siautėja ir supranti, kad jis ne dėl to siautėja, kad norėtų kažką ten klasėje nuskriausti, o dėl to, kad jis kitaip nemoka savo jausmų išreikšti“ (Barbora).*

Viena mokytoja išvelgia empatijos ugdymo svarbą plačiau - kaip vertybę. Ji kalba, kad empatijos ugdymas padeda vaikams suprasti perspektyvą jog, kiekvienas žmogus gali atsidurti sudėtingose situacijose, o tai formuoja socialinę atsakomybę:

Vaiva: *“vaikams reikia labai suprasti, kad kiekvieną akimirką galime pasikeisti. Šiandien aš laimingas, sveikas, guvus, stiprus, kovojantis už savo vietą po saule, o rytoj gal aplinkui esantys draugai turės kovoti už mane ir pagelbėti man ar mano draugui reikės labai didelės pagalbos”.*

Rima išsako, kad mokykla dažnai tampa vienintele vieta, kur teikiamas emocinis palaikymas, nes namuose trūksta tęstinumo: „<...>to tęstinumo kaip ir namuose nėra. Tai ką gauna vaikas čia ir dabar mokykloje, tai per daug namuose jie ir netobulėja“ (Rima).

Galiausiai viena mokytoja išreiškia nusivylimą ir reflektuoja apie empatijos stoką visuomenėje: Simona: „Žmonės tarsi išvis sulaukėję ir visiškai nebeturi to ryšio vienas su kitu. Feisbuke reikia komentarus paskaityt – labai greit matysit, kaip viskas dingsta iš žmonių: suvokimas, supratimas, atjauta“.

Dalyvių pasisakymai atskleidžia, kad empatiją padeda lengviau susikalbėti su vaikais, atliepti jų emocinius poreikius, padeda nusiraminti, geriau suprasti kitų elgesio priežastis ir reaguoti ten, kur trūksta emocinio palaikymo. Be to, kai kurios dalyvės žvelgia plačiau – empatijos svarbą sieja su socialine tikrove, kurioje, jų nuomone, atjautos ir žmogiško ryšio vis labiau stinga.

Potemė: Empatijos ugdymas augina mokytojo asmenybę

Ši potemė atsiskleidžia penkiuose dalyvių interviu. Mokytojos reflektuoja asmeninį augimą, kylantį iš empatijos ugdymo, kaip santykio su vaikais pasekmės. Potemė atskleidžia, kad pačios keičiasi – tampa jautresnės, atviresnės, geriau supranta kitus ir save, mokosi reikšti jausmus, reguliuoti emocijas, išgyventi sunkumus ir patiria profesinį pasitenkinimą bei vidinę motyvaciją.

Simona kalba apie tai, kaip vaikai pradeda suprasti, kad mokytojas taip pat jaučia, o tai keičia ir pačią mokytoją: „Paburbėjai, kad neišmoko galūnės, stovi nosį nukabinęs... nu bet gi išmoksime? Nu apsikabinam“.

Aistė: „na tuo pačiu ir aš kitaip pradėjau žvelgti į visus. Dabar daugiau dėmesio skiriu ne tik vaikams, bet ir kitiems žmonėms“.

Taip pat viena dalyvė teigia, kad tampa lengviau rodyti jausmus: „Tiesiog gal pačiai yra lengviau reikšti tuos jausmus“ (Aistė), lengviau praeiti ir atjausti :” <...>lengviau prieiti ir pakalbinti” (Aistė).

Viena mokytoja pasakoja, kad santykis su vaikais skatina ieškoti ne tik kaip tai daryti, bet ir kaip tinkamais žodžiais išreikšti atjautą. Ji reflektuoja, kad dabar daugiau galvoja apie tai, ką ir kaip pasakyti vaikui, kai nori jį paguosti:

Aistė: ” ir net į tuos pačius vaikus, galbūt ne tai kad užuojautos, o gal tokio, kitų žodžių tu turi pasakyti, kaip juos paguosti<...>”.

Vaiva teigia, kad: „*Vaikai per antrą žingsnį moko empatijos*“. Ji pati mokosi priimti vaiką tokį, koks jis yra, su jo emocijomis:

Vaiva: „*išmokstu gyventi kitaip, išmokstu priimti jauną žmogų. Priimti jį tokį, koks yra, nes jisai keičiasi*“ (Vaiva).

Barbora pasakoja, kad mokosi pati reguliuoti savo emocijas įtemptose situacijose: „*Kartais pritaikau sau tuos nusiramino žingsnius. Pakvėpuot, paskaičiuoti, kai jaučiu, kad jau galiu nutrūkti<...> būna, kad ir paskaičiuoju net ir garsiai paskaičiuoju. Supraskit, kad jau man verda, jau atsiraukit*“.

Galiausiai kelios mokytojos kalba apie tai, kad santykis su vaikais padeda ne tik išgyventi sudėtingas situacijas: „*Tai tiesiog net tame mane tiesiog pagudė ir man padėjo apskritai tai išgyventi, nes jie labai suprato (Aistė), bet ir suteikia vidinį pasitenkinimą. Empatijos ugdymas mokytojoms tampa ne tik profesine pareiga, bet ir suteikia prasmę ir motyvaciją tęsti šią veiklą: ” kaip žuvis vandeny”* (Lina).

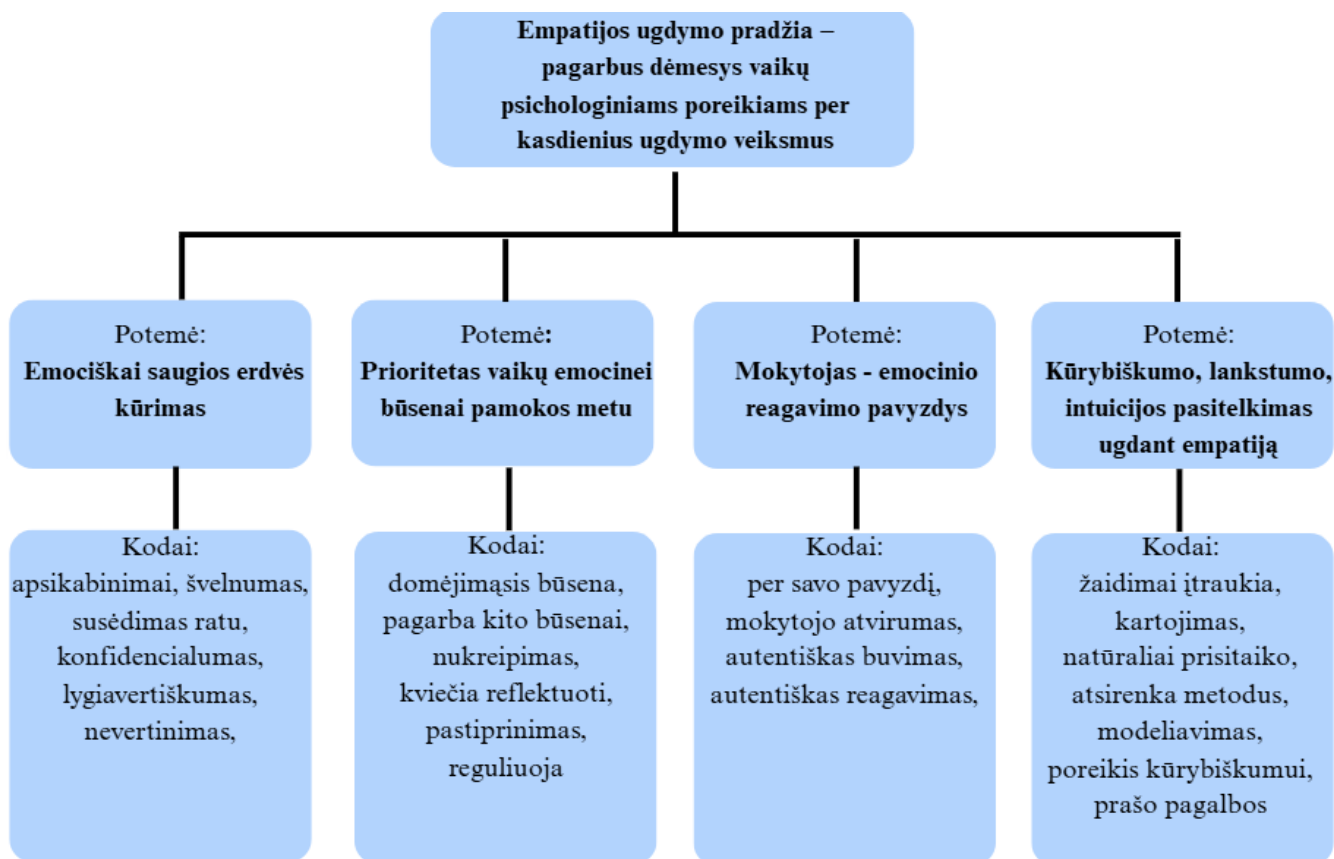
Aistė” *Tai tiesiog man net keista ir tuo pačiu toks, kažkaip tai paglostė širdį, kad ne veltui mes ir klasėje taip kalbam <...>*”.

Lina: „*Man patinka, man iš tikrųjų patinka tai, ką darau. Jaučiuosi tikrai gerai.<...>Kai pradėjau dirbti su antru žingsniu, netikėjau, kad gali taip būti. Bet dabar matau, kad tai duoda naudos – man pačiai<...>*“.

Mokytojų pasisakymai rodo, kad ugdydamos vaikų empatiją, jos pačios taip pat keičiasi. Santykis su vaikais tampa asmeninio augimo šaltiniu – mokytojos mokosi jautriau reaguoti, priimti kitą, geriau suprasti emocijas. Empatijos ugdymas padeda joms ne tik išgyventi sunkumus, bet ir suteikia pasitenkinimą, prasmę bei motyvaciją tęsti savo darbą.

3.2 2 Tema. Empatijos ugdymo pradžia – pagarbus dėmesys vaikų psichologiniams poreikiams per kasdienius ugdymo veiksmus

Šioje temoje pristatoma, kokius ugdymo veiksmus į vaikų emocinius poreikius mokytojai naudoja.



2 pav. 2- ios temos išvystymas

Potemė: Emociškai saugios erdvės kūrimas

Ši potėmė atsiskleidžia penkiuose dalyvių pasisakymuose. Potėmė atskleidžia, kad mokytojos saugią emocinę aplinką kuria per fizinį artumą, susėdimą ratu, nusiramino kampelius, konfidencialumo laikymąsi, lygiavertišką bendravimą, nevertinimą ir švelnumo gestus, kurie padeda vaikams atsipalaiduoti, jaustis svarbiais ir būti savimi.

Daugiausia pasisakymų susiję su fiziniu artumo ir lygiavertiškumo kūrimu - susėdimu ratu: “Mes dažniausiai susėdam ratu, ant kilimo<...>(Aistė), kuris kuria artumo, bendrystės ir lygiavertiškumo

jausmą. Mokytojos pabrėžia, kad ši forma padeda vaikams atsipalaiduoti, labiau įsitraukti ir kuria artumą:

Rima: „*Mes arčiau susėdam, kas ant žemės pritupia<...> kad jie jaustųsi visi svarbūs <...> aš visą laiką vidurį klasės atsėdu, jau priešais juos. Ir taip jau artimai mes jau bendraujam*“.

Vaiva: „*Mes susinešėm pagalves, sėdavom rate ir kalbėdavom, tas, kas norėjo*“.

Aistė: „*Vaikams tai patinka, ne tiesiog į juos žiūrėčiau iš aukštai kažkur tai, bet kai tiesiog nusileidžiu ant žemės. Kaip draugė būnu kartu <...> man taip atrodo, kad vaikai kažkaip tai jie labiau gal atsipalaiduoja, jie neturi gal tos baimės, jie atviriau viską daro*“.

Kai kuriose klasėse įrengiami ir specialūs nusiramino kampeliai, kurie leidžia vaikams pabūti vieniems, nurimti, atsitraukti nuo grupės:

Lina: „*Klasėje turim tokį kampelį... jame yra kvėpavimo būdų plakatėliai, žaislai, kuriuos galima apsikabinti. Jei vaikas ten yra – reiškia, jam reikia pabūti, ir kiti ten neina*“.

Interviu išryškėja dar vienas svarbus saugios aplinkos kūrimo elementas – konfidencialumas, kuris „Antro žingsnio“ pamokose įtvirtinamas kaip aiški taisyklė. Mokytojos pabrėžia, kad tai, kas pasakoma šiose pamokose, lieka jų ribose, ir ši nuostata galioja visoms pusėms. Tokia praktika padeda vaikams jaustis saugiai ir skatina juos atsiverti:

Vaiva: „pamoka, iš kurios negalima nieko išnešti, net mokytoja neturėjo teisės nieko išnešti<...>mokytoja nepasakys niekam, kas pasakyta per antro žingsnio pamoką <...> Vienas berniukas pasakė: *antras žingsnis, tai kaip bažnyčioj prie klausyklos*“.

Kitas svarbus akcentas, kuris atsiskleidžia mokytojų pasakojimuose - lygiavertiškumas ir nevertinimas, kurie padeda vaikams jaustis saugiai: „<...>sakyčiau, kad gerai (jaučiais)“ (Lina). Mokytojos pabrėžia, kad kiekviena vaiko nuomonė svarbi „*jie jaustųsi visi svarbūs*“ (Rima) ir ši nuomonė nėra vertinama kaip teisinga ar neteisinga, gera ar bloga :

Lina: „<...> nėra blogų atsakymų, visi atsakymai yra teisingi.<...>kiekvienas vaikas nori būti išgirstas, ta nuomonė, kokią jisai pasako, sakau, nėra blogų komentarų“.

Aistė pabrėžia, kaip svarbu fizinis artumas ir švelnumo rodymas per žaidimus. Švelnumo poreikis įtaukia net uždaresnius vaikus:

Simona: „*Siunčiam švelnuką viena kitam. Susiimi rankytėmis... turi paspausti ranką, grįžti pas pirmą siuntėją. Net tie, kurie būdavo sudėtingesni<...> sustoja vistiek, paburbėjo<...>vistiek siunčia*“.

Mokytojų pasisakymai atskleidžia, kad saugi emocinė aplinka kuriama per paprastus, tačiau vaikams reikšmingus dalykus: fizinį artumą, konfidencialumą, lygiavertiškumą, nevertinimą ir švelnumo gestus. Tokia aplinka padeda vaikams atsipalaiduoti, jaustis svarbiais ir drąsiai būti savimi.

Potemė: Prioritetas vaikų emocinei būsenai pamokos metu

Ši potėmė atsiskleidžia šešiuose dalyvių interviu. Mokytojos vaikų emocinę būseną laiko prioritetu - jos sąmoningai sustabdo pamokos eigą, reaguoja į vaikų išgyvenimus ir skiria laiko emociniam reagavimui bei situacijų aptarimui.

Mokytojos akcentuoja, kad svarbu pasirinkti ir reaguoti greitai – tęsti pamoką ar kalbėtis apie tai, kas vyksta su vaikais. Ir aiškiai įvardija, kad emocijoms ir tai, kas įvyko, teikia pirmenybę ir neatideda pokalbio:

Barbora: „*Kartais tenka rinktis, ar mes čia ir dabar kalbam apie tai, kas nutiko, kodėl čia nutiko, kaip mes jaučiamės, ar mes čia ir dabar toliau kokią nors veiksmą žodį asmenuojam.*“ (Barbora)

Ema: „*Tiesiog reikia stabdyti, iškyla kažkas tokio... reikia čia ir dabar išsiaiškinti.*“

Barbora: „*Jeigu matom „mirk gyvenk reikia“, tai kalbam apie tai, kas čia ir dabar nutiko ir tikrai nelaukiam, kol ten ateis klasės valandėlė po penkių dienų.*“

Mokytojos teigia, kad svarbiausia – laiku, iš karto pamatyti vaiką ir parodyti jam pagarbą, kad jis yra matomas ir jis yra svarbus, juo rūpinamasi: „*Aš stengiuosi parodyti vaikui: šiandien matau, kad yra kažkas tau ne taip.*“ (Rima), „*Vaikai turi nuomonę, jausmus – reikia gerbti jų būseną.*“ (Vaiva).

Kartu mokytojų pasisakymai atskleidžia, kad domėjimasis vaiko emocine būseną nėra tik dėl to, kad jo būseną trukdo pamokai. Jos nuoširdžiai domisi, kas vyksta vaiko viduje, ką jis išgyvena ir siekia padėti jam susivokti savyje.

Ema: „*mes dažnai pradedam tiesiog pamoką ar dieną: kaip tu jautiesi <..>tiesiog pasikalbam, kodėl tu šiandien prastai jautiesi – kas nutiko, neišsimiegojai, susipykai ar nuotaikos nėra?*“.

Lina taip pat reflektuoja, kad stebėjimas, reagavimas ir emocinės būsenos matymas yra kasdienio ugdymo dalis, nes emocinė būseną kinta: „*Praktiškai kiekviename žingsnyje gali pamatyti, kaip ta vaiko nuotaika keičiasi <...> svarbu vaikui būti pamatytam ir pastebėtam laiku*“ (Lina).

Dar vienas aspektas, kurį akcentuoja kelios mokytojos, kad svarbu emocinę būseną ne tik pamatyti, bet ir reguliuoti, atrasti pozityvių aspektų – per nukreipimą, pastiprinimą teigiamų emocijų, pagyrimą: „*stiprinti teigiamas vaikų emocijas, teigiamą elgesį. Mokyti per pagyrimą, pasitikėjimą*“ (Lina). Tai padeda vaikams suvaldyti emocijas, nukreipti dėmesį, atkurti emocinę pusiausvyrą:

Rima: „*Jeigu vaikuose matai, kad jis nusiminęs ar piktas, tai stengiesi jo tą emociją suvaldyti, pakeisti, nukreipti kita linkme.*“

Kita mokytoja pasakoja, kad ne tik reguliuoja, pati, bet kviečia į aktyvų sąmoningumą, kviečia vaiką reflektuoti: „<...> *Jie padaro dalį kažkokių veiksmų impulsyviai, bet kai sakai, kad, o kaip galima būtų, vat tada taip, tada jie priima sprendimą jau kitoki, o tada jau galvoja, ką čia reikėjo padaryti*” (Simona).

Mokytojų pasisakymai atskleidžia, kad vaikų emocinė būseną joms yra aiškus prioritetas. Jos stebi ir atliepia vaikų emocijas, sustabdo pamoką, kai to prireikia, rodo dėmesį ir pagarbą, padeda vaikui įvardyti, ką jis jaučia, ir susivokti savyje. Mokytojos ne tik reaguoja, bet ir aktyviai ieško būdų, kaip padėti vaikui reguliuoti emocijas – per pagyrimą, teigiamų emocijų stiprinimą, pokalbį ar refleksiją. Toks jautrus reagavimas padeda vaikui jaustis saugiai ir būti pasirėngusiam mokytis.

Potėmė: Mokytojas - emocinio reagavimo pavyzdys

Ši potėmė atsiskleidžia šešių dalyvių pasisakymuose. Mokytojos pabrėžia, kad vaikai mokosi empatijos pirmiausia ne iš pamokymų, o iš mokytojo elgesio, reakcijų ir kasdienių veiksmų, reaguoja į jo autentiškumą, atvirumą ir nuoseklumą. Todėl siekia sąmoningai rodyti pavyzdį – tiek kalbėdamos apie jausmus, tiek reaguodamos į situacijas, tiek būdamos autentiškos santykių su vaiku.

Mokytojas yra autoritetas ir jo emocinės būsenos pokyčiai matomi vaikams – jie pastebi ir reaguoja: „*Jie mane mato – jei esu nusiminusi, jie sako: mokytoja, jūs šiandien nusiminusi*“ (Rima).

Vaikai stebi kiekvieną žodį ir judesį, todėl net ir sudėtingose situacijose svarbu išlikti tikram, autentiškam: „*vis tiek jie seka kiekvieną tavo žodį, žingsnį. Kartais iškyla klausimų: kodėl, o kaip... Ir tada turi paaiškinti, parodyti, kaip pats elgiesi*“ (Ema).

Mokytoja Vaiva aiškiai įvardija, kad vaikai mokosi ne tiek iš to, ką mokytojas sako, bet iš to, ką jis daro, mokosi iš pavyzdžio: „*Vaikai mokosi viena dalim iš dešimties iš žodžio ir devyniom dalim iš dešimties – iš tavo pavyzdžio ir veiksmo. Jie tave mato visur – kieme, gatvėje, kelionėje, klasėje <...> Jeigu tu nepadėsi kolegei, jie labai greitai ateis ir pasakys <...> poelgiais ne žodžiais*” (Vaiva).

Kita mokytoja dalijasi atveju, kai pasirinko būti atvira ir tikra, parodyti savo pažeidžiamumą – ir tai tapo svarbia pamoka vaikams ir jai pačiai:

Vaiva: „*Turėjau po akimi mėlynę, nuėjau į klasę ir pasisakiau viską vaikams atvirai – kad turiu mėlynę, bet galiu dirbti. Atėjau su nuo saulės akiniais, tai buvo pirmas pasakymas - akinius nusiimkit mokytoja. O per pertrauką buvo ir antras pamokymas<...> mokytoja, nereikia grimo, mes jus pažįstam <...>*“.

Kita mokytoja kalba ne tik apie tai, ką daro, bet ir pabrėžia, kad situacijų “Antro žingsnio” pamokose nevaidina, o jas išgyvena, kad būna jose autentiškai, išgyvendama situacijas kartu su vaikais:

Aistė: „*Aš tiesiog kartu su jais bendrauju. Jeigu reikia, vaidinam. <...> aš lygiai taip pat kaip ir vaikas, išgyvenu kažką <...> tiesiog viskas per tas pamokas eina nesuvaidintai. Tai yra tikra*“.

Simona svarsto, ar mokytojas, kuris nesupranta vaiko, gebėtų gerai dirbti savo darbą ir pabrėžia, kad per savo elgesį mokytojas turi būti nuoseklus, bet svarbiausia empatiškas: „*Turi išmokyti, turi pagloboti, turi pabarti, kai reikia... bet suprasti vis tiek privalai. O jeigu tau šito neduota – tai nežinau*”(Simona).

Mokytojų pasisakymai atskleidžia, kad jų elgesys vaikams tampa svarbiausiu empatijos mokymosi šaltiniu mokykloje. Vaikai nuolat stebi, kaip mokytojas kalba, elgiasi, reaguoja į situacijas ir bendrauja su kitais – būtent per šį gyvą pavyzdį jie mokosi jausti, suprasti ir atliepti kitą. Autentiškas buvimas ir atvirumas mokytojo veiksmuose kuria pasitikėjimu grįstą santykį, kuris padeda vaikams patirti, ką reiškia būti priimtam, išgirstam ir suprastam.

Potemė: Kūrybiškumo, lankstumo, intuicijos pasitelkimas ugdant empatiją

Ši potemė atsiskleidžia šešių mokytojų pasisakymuose. Dalyvės pabrėžia, kad “Antro žingsnio” pamokose svarbus ne formalus programos žingsnių laikymasis, bet gebėjimas lanksčiai ir kūrybiškai reaguoti į situaciją, taikyti tai, kas tuo metu aktualu, ir naudoti tokias priemones, kurios jų manymu veikia.

Mokytojos mini, kad veiklas renkasi intuityviai, pagal tai, kas tuo metu svarbu, o ne pagal iš anksto numatytą pamokos planą ir akcentuoja, kad nesilaiko viso programos turinio nuosekliai, o renkasi tai, kas reikalinga čia ir dabar atsižvelgiant į situacijas:

Ema: „*tiesiog atsirenku ir tuos plakatus, ir tas temas, kas mums aktualu. Aš tai labai neužsiciklinu, kad antras žingsnis, reikia čia dabar padaryti. <...> išplaukia iš temų, iš situacijų <...>*“.

Vaiva: „*kas man nepatinka, aš nedarau, aš atsirenku, pakeičiu pagal dabartinę situaciją, pagal vaikų gyvenimiškas situacijas*“.

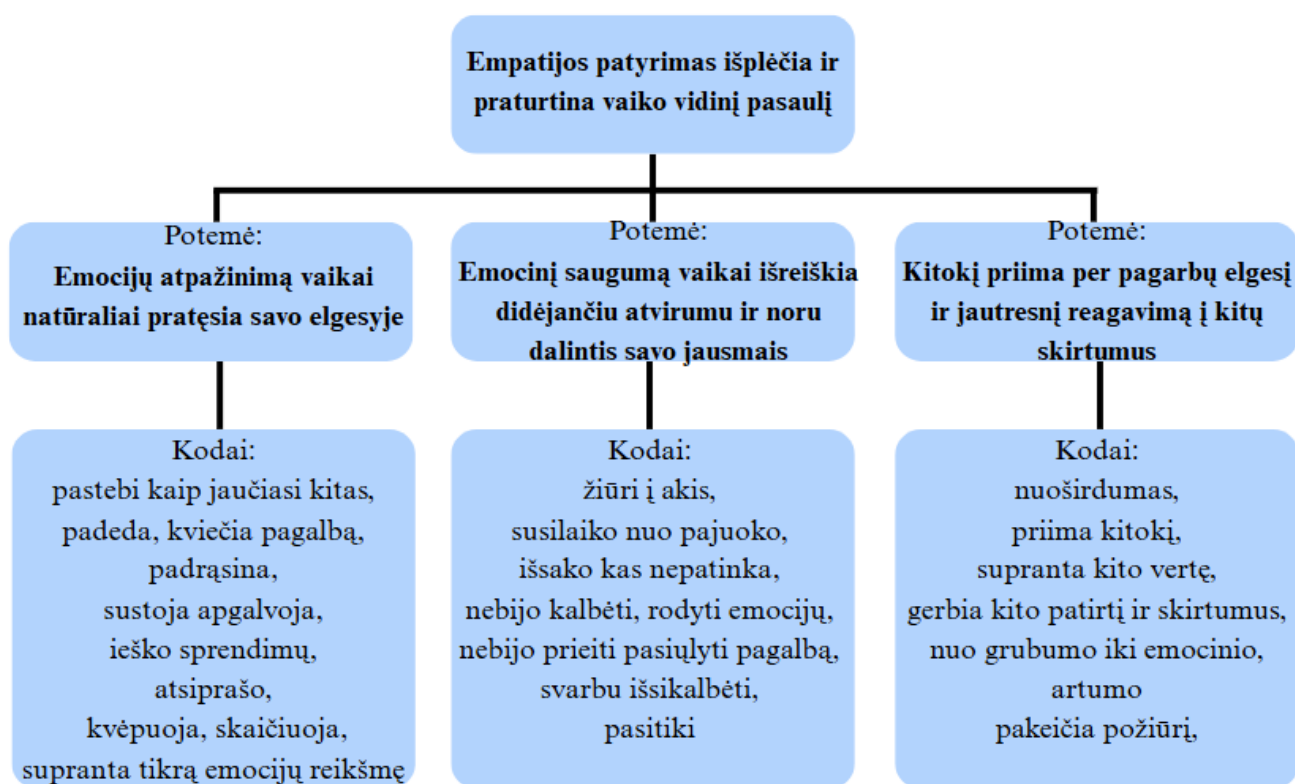
Mokytojai Simonai svarbu improvizuoti, ne pateikti vieną teisingą atsakymą, o leisti vaikams mąstyti ir ieškoti: „*man atrodo, kad kitą kartą net pasvarstyti yra svarbiau, negu paimti ir pasakyti <...> o kur niuansėliai, o kur truputėlį vat pasukimas kitaip – o kodėl aš negaliu paimti ir pasukti iš kitos pusės*“.

Lina kalbėdama apie „Antro žingsnio“ pamokas teigia, kaip svarbu modeliuoti situacijas ir ieškoti teigiamų emocijų pastiprinimo, o ne tik sekti numatytą veiklų eigą: *„labai svarbu modeliavimas – nukreipimas ir pastiprinimas tų teigiamų emocijų, teigiamo elgesio“*.

Rima pabrėžia žaidybinių veiklų, vaidinimų svarbą – būtent jie įtraukia vaikus ir leidžia temai tapti aktualia: *„Ypač tie vaidinimai, tos emocijos... labai įdomiai praleidžiam tas valandas“*.

Mokytojų pasisakymai atskleidžia, kad kūrybiškumas ir lankstumas „Antro žingsnio“ pamokose joms yra būtini – kaip sąlyga įsitraukimui, aktualumui ir emociniam ryšiui su vaikais. Jos intuityviai renkasi turinį, modeliuoja situacijas ir improvizuoja.

3.3 3 Tema. Empatijos patyrimas išplečia ir praturtina vaiko vidinį pasaulį



3 pav. 3- ios temos išvystymas

Potemė: Emocijų atpažinimą vaikai natūraliai pratęsia savo elgesyje

Ši potemė atsiskleidžia visuose interviu . Mokytojos pasakoja, kad vaikai pastebi, kaip jaučiasi jų draugai – atkreipia dėmesį į veido išraiškas, kūno kalbą, nuotaikos pasikeitimus. Pastebėję emocinį pokytį, jie inicijuoja pagalbą, klausia, siūlosi padėti ar drašina vienas kitą.

Mokytojos pastebi, kad vaikai dažniau pastebi, atpažįsta kitų emocijas iš kūno ir veido išraiškų: „iš veido suprato, kad kažkas yra negerai“ (Barbora) ir iš dalies tai vyksta dėl „Antro žingsnio“ pamokų:

Aistė: „<...>seniau jie to nepastebėdavo, o dabar pastebi, kad kažkas tai ne taip tam vaikui <...> mokytoja, žiūrėkit, jam kažkas tai yra, jisai stovi toks susikaupęs, sunerimęs, nu va jie pastebi tas emocijas būtent, moka įžvelgti kito veide, kūno laikysenoje tiesiog pasikeitimus įvairius“.

Aistė: „Mokytoja, va jisai negerai jaučiasi... patys vaikai mato, pradeda stebėti vieni kitus.“

Lina: „Jeigu vaikas negerai jaučiasi, tai iš karto gaunu ir signalą iš vaikų.“

Viena dalyvė mini, kad vaikai pastebi ir teigiamas emocines būsenas: „Mokytoja, kokia šiandien Jūs laiminga, kodėl Jūs šiandien tokia laiminga.“(Rima)

Pastebėję emociją, vaikai greitai reaguoja – jie klausia, siūlosi padėti, paguodžia ar informuoja mokytoją. Tokie veiksmai dažnai vyksta savo noru, be skatinimo:

Vaiva: „Ėjo berniukas, užkliuvo, pargriuvo. Prilėkė keturi, pakėlė, nuvalė, apklausė – ar tau viskas gerai?“

Barbora: „Ėjom į ekskursiją, vienai mergaitei bloga pasidarė. Ir pastebėjo kiti vaikai – atėjo pasakyti, paklausė, kaip ji jaučiasi <...>“

Ema: „Pagalbos. Pasisiūlo padėti. Tiesiog siūlosi<....> Toks noras. <...>Pastebėjo – verkia viena mergaitė. Ne tai, kad aš nematau“.

Rima: „Jie tokie nuoširdūs, tenai jau ašaroja, ar verkia, jau jie mato, kad jam negerai ir eina, jį guodžia“.

Šie veiksmai nėra vien išmokti – kai kurios mokytojos atkreipia dėmesį, kad vaikai veikia ne tik todėl, kad taip išmokyti, bet todėl, kad jiems rūpi, jiems yra įdomu: „Jiems įdomu emocijos kito – įdomu, dėl ko visai liūdnas yra <..>“(Lina). Ir pabrėžia, kaip svarbu, kad vaikai ne mechaniškai išmoktų, ką veido išraiškos reiškia, o matytų plačiau:

Simona: „Vaikai turi išmokti ne tai, kad tavo lūpų kampučiai pakilo ir tu labai laimingas esi. Gal man iš skausmo pakilo tie kampučiai... Šitą reikia mokyti – ne tik kumštukai susispaudė, bet kodėl.“

Mokytojos pabrėžia ir padaršinimą – emocinį palaikymą, kai draugas įvertina net mažą pasiekimą ar pastangą, siūlosi padėti:

Vaiva: „Draugas nemoka, tai įvairiais būdais stengiasi padėti – ir šypsena, ir pirštais rodo, tą va gerai [rodo liuksą].“

Ema: „jie labai draugiški iš tikrųjų<...> tai jie be galo draugiški ir padedantys vieni kitiems, tai čia ir prašo, ar aš galiu padėti, kam nesiseka, kad ir pamokojo. Vat būtent iš šito, iš to draugiškumo, iš

to mokymosi, <...>, aš negaliu pasakyti, ar čia būtent šitos programos, bet aš manau, kad viskas po truputį prisideda, šita programa irgi”.

Mokytojos pastebi, kai vaikai geba sureguliuoti savo emocinę būseną intensyvių emocijų metu – nusiraminti pasitelkdami kvėpavimą, skaičiavimą ar fizinę iškrovą. Šie veiksmai padeda vaikams išvengti impulsyvios reakcijos ir pereiti prie tinkamesnio veiksmo. Mokytojos pasakoja, kad vaikai jau žino, ką daryti, kai susinervina, nes jau išmoko “Antro žingsnio” pamokose:

Ema „*Susinervavo, atsistoja, kažką daro. Na, ką čia darai? – Aš kvėpuoju, aš skaičiuoju. <...> mes jau su vaikais esam šitą atidirbę*“.

Rima: „*<...> jau matau – įsiplieskia, bet jau giliai kvėpuoja <...> jau gęsta, apsiramina*“.

Aistės pasakojimas atskleidžia, kaip vaikas emocinėje įtampoje pasirenka ne agresiją ar iškrovą prieš kitus, bet naudojasi tuo, ko išmoko – eina į nusiramino kampelį ir bando susireguliuoti pats. Nors išgyvenimas buvo stiprus, vaikas nesmurtauja, o atsitraukia ir išsilieja saugioje erdvėje:

Aistė: „*<...> neseniai sukonfliktavo du vaikai ir atbėgęs vienas sako, mokytoja, kažkas jam pasidarė, jis pasidarė piktas, lūpos žemyn nukaro <...> jis pradėjo rėkti, cypauti pradėjo ir ėjau žiūrėti, kas ten pasidarė tam vaikui. Nu tikrai jam buvo isterijos priepuolis toks, nes vaikų daug, ir tiesiog jisai savo nusiramino kampelyje, tiesiog jam reikėjo išsirekti. Jis pradėjo su kumščiais į palangę daužyti, išbalęs buvo*“ (Aistė).

Vaikai moka ne tik reguliuoti impulsus, viena mokytoja kalba ir apie sąmoningą elgesio refleksiją po konflikto. Vaikai patys įvardija, kai pasielgia netinkamai, ir ieško, kaip ištaisyti situaciją:

Lina: „*Patys įvardina, jeigu pasielgia neapgalvotai, impulsyviai – kaip turėtų, kaip neturėtų, kaip sąžininga, kaip nesąžininga*“.

Nors kartais mokytojos neišvengia ir pamokančio tono, tačiau vaikai mokosi tinkamai reaguoti:

Simona: „*oj, atsiprašau, turbūt čia ne taip padariau <...> a negerai pasakiau <...> nu tai ką turiu padaryti? Einu atsiprašyti. <...> Mokėmės kaip daryti – tai prieikit prie bendro. Mokėtės, jau žinot*“.

Barbora taip pat pabrėžia, kad vaikams tampa įprasta neskubėti reaguoti agresyviai, o stabtelėti, pasakyti, kas nepatiko, ir ieškoti sprendimo: „*kai sugeba sustoti, pagalvoti. Kai nepuola už kažkokį kvailą poelgį kumščiais kito vaiko, o ieško sprendimo. Pasako – man taip nepatinka, kaip tu pasielgei*“ (Barbora).

Mokytojų pasisakymai rodo, kad vaikai vis dažniau ne tik atpažįsta kitų emocijas, bet ir natūraliai į jas reaguoja – siūlosi padėti, paguodžia, kreipiasi į suaugusįjį ar padrąsina draugą. Tokie veiksmai kyla ne kaip mechaniškai išmokta reakcija, o kaip natūralus empatijos ir nuoširdaus rūpesčio kitais išraiška. Vaikai stebi, domisi, kaip jaučiasi kiti, ir ieško būdų atliepti jų būseną. Be to, jie vis dažniau geba

atpažinti ir savo emocijas, valdyti impulsus – kvėpuoja, atsitraukia, pasirenka nusiramino būdus. Vaikai reflektuoja savo elgesį, įvardija, kai pasielgia netinkamai, atsiprašo ir ieškoti konstruktyvių sprendimų konfliktinėse situacijose. Vaikų veiksmai liudija, kad emocinis supratimas ir empatija tampa integralia jų kasdienio elgesio dalimi ir natūraliai bendravimo forma.

Potemė. Emocinį saugumą vaikai išreiškia didėjančiu atvirumu ir noru dalintis savo jausmais

Ši potėmė atsiskleidžia visuose dalyvių interviu. Mokytojos atskleidžia, kaip auga vaikų drąsa būti atviru ir pažeidžiamu. Mokytojos pastebi, kad vaikai dažniau kalba atvirai, rodo emocijas ir nebijo būti savimi. Jie ne tik išsako savo jausmus, bet ir tiesiai įvardija, kas jiems nepatinka, užduoda klausimus, pasiūlo pagalbą – o tai rodo augantį pasitikėjimą santykiu ir aplinka.

Interviu atsileidžia, kad mokytojos moko akių kontakto, kuris tampa neatsiejamu atviro bendravimo dalimi:

Rima: *<...> dabar pamokų metu, kai kalba, žiūrėk į pašnekovą, arba klausyk, ką kalba kitas, arba kalbam po vieną, arba žiūrėk į akis tam žmogui, kuris kalba. <...> ir jeigu vaikas kalba, tai jau visų akys į tą vaiką, žodžiu. Tai vat šitas iš to Antro žingsnio. Bendravimas ir akių kontaktas”.*

Vaiva: *”moka išsakyti, net jei nepatikdavo, ką jie sakydavo – į akis, kad mums nepatinka, mums negerai...bet labai padėjo“.*

Dauguma mokytojų mini, kad vaikai pasidarė atviresni: *”mes diskutuojam ir aš manau, kad tas “antras žingsnis” irgi taip pat prisideda prie šito, kad vaikai tiesiog atviresni pasidarė”(Aistė), “kiekvienas vaikas nori būti išgirstas <...> jiems labai svarbu išsikalbėti tos pamokos metu”(Lina), vaikai moka bendrauti: „<...>tie vaikai išėjo į penktą klasę, mokytojai džiaugiasi, kad jie moka bendrauti, moka išsakyti“ (Vaiva).*

Vaiva pasakoja, kad vaikai “ Antro žingsnio” pamokose kalba atvirai net emociškai sunkiomis temomis, kurių vengia klasės valandėlėse: *“Yra valandėlėse pokalbiai, pavyzdžiui, pakalbėkime, kodėl mūsų klasėje yra daug nesutarimų, kodėl patyčios atėjo, kodėl mūsų daiktai yra slepiami, jie to nesako, o kada ateinam į antrą žingsnį, lygiai tie patys klausimai, žaidimai, jie kalba atvirai”.*

Kitos mokytojos pasakojime ryškiai atsiskleidžia vaikų gebėjimas ne tik pastebėti suaugusiojo emocinę būseną, bet ir į ją reaguoti, nors ir nedrąsiai. Mokytoja dalijasi jautria patirtimi po netekties, kai grįžusi į mokyklą susidūrė su nuoširdžiu vaikų rūpesčiu, jų gebėjimu prieiti, paklausti, išreikšti palaikymą. Šis momentas rodo, kad vaikai jau ne tik moka kalbėti apie jausmus, bet ir drįsta tai daryti atvirai emociškai sunkioje situacijoje:

Aistė: „*Aš galiu pasakyti, kokius savo vaikus empatiškus pamačiau. Man prieš metus įvyko nelaimė <...> ir aš pati susidūriau su tuo, kokie vaikai empatiški, kai jie manęs sulaukė, kai aš grįžau į mokyklą. Jie pripuolė prie manęs ir tiesiog jie apkabino. Mokytoja, kaip jūs dabar jaučiatės? – tiesiog visi šitaip pradėjo klausinėti. Aš galvoju, jie pradėjo mane tarsi kaip vertinti <...> va tiesiog, ne taip kad žiūrėjo, o tiesiog priėjo, lyg ir nedrąsiai, bet jie žinojo, kaip paklausti*“.

Ema atkreipia dėmesį, kad vaikai nebijo rodyti emocijų, kalbėti, diskutuoti, o vaidybos užduotys padeda dar labiau įsijausti: „*Jie nebijo kalbėti, rodyti emocijų. Jie įsijaučia. <...> Vaidinimai išplaukia natūraliai – jiems labiausiai patinka būtent situacijų vaidinimas*“.

Simona pastebi, kad tarp vaikų atsiranda lankstumas, atvirumas ir pozityvus požiūris į nesusipratimus: „*Šiandien man blogesnė diena, rytoj tau, trečią dieną mums abiems bus superinė – ir viskas išsispręs lengvai*“ (Simona).

Vaiva pasakoja, kad vaikai išdrįsta prieiti prie nepažįstamo žmogaus ir patys pasiūlyti pagalbą: „*Vaikai nueina į parduotuvę ir jeigu pamato žmogų su vežimėliu, jie nebijo prieiti ir paklausti, ką jam paduoti*“.

Apibendrinant galima teigti, kad mokytojų pasakojimuose ryškėja augantis vaikų atvirumas. Vaikai vis dažniau kalba apie savo jausmus, drąsiai išsako nuomonę, reaguoja į kitų emocijas ir nebijo parodyti savo išgyvenimų. Šis atvirumas pasireiškia ne tik pamokų metu, bet ir jautriose, emociškai sudėtingose situacijose – vaikai geba priartėti, paklausti, išreikšti rūpestį ar palaikymą. Tai rodo ne tik didėjančią pasitikėjimą aplinka, bet ir brandesnę emocinį sąmoningumą, kuris formuojasi per kasdienės empatijos patirtis.

Potemė: Kitokį priima per pagarbų elgesį ir jautresnį reagavimą į kitų skirtumus

Ši potemė atsiskleidžia visų dalyvių pasisakymuose. Potemė atsiskleidžia, kad „Antro žingsnio“ pamokos prisideda prie vaikų požiūrio į kitą, kaitos – jie pradeda kitaip žvelgti į save, į savo draugus ir į kitus, nuo jų besiskiriančius žmones: „*vaikų požiūriai apsiverčia šimtu procentų, tiesiog pakeičia jų požiūrį į patį save, į draugą, tiesiog į kitą žmogų*“ (Aistė).

Vaiva: „*Vaikai keičiasi, kai pradeda suprasti, kad aš nesu vienintelis toks ir nesu pats geriausias, mes visi labai skirtingi, bet labai panašūs, ir visi labai reikalingi*“.

Mokytojų pasakojimuose atsiskleidžia vaikų pagarba kitam, jo jausmams, patirtims, jie nesijuokia iš kito nelaimės - vengia patyčių: „*Pirmoj, antroj klasėj buvo juokas iš draugo nelaimės, dabar galima sakyti – 80 procentų išgyvendintas juokas*“ (Vaiva).

Barbora: *”Jeigu nepradedu juoktis kiti dėl to, kad jam kažkas nepasisėkė, tai manau, kad tai jau parodo empatiją“.*

Dauguma mokytojų pasakojimuose atskleidžia vaikų pagarbą kitam ir kitokiam nei jis pats:

Vaiva: *”<...> penktadienis yra naujo draugo radimas ir atsisėdimas su juo <...> jeigu pirmoj antroj klasėj man reikėjo sukti galvą prieš tą penktadienį, kaip pateikti, kaip padėti, dar turėjom vieną berniuką, kurio vaikai labai nenorėjo liesti <...> tai dabar aš galiu gana ramiau ketvirtadienį arba penktadienį pasakyti. <...> ”.*

Mokytojos Vaivos pasakojimas parodo, kaip vaikai išmoksta gerbti kito žmogaus skirtingumą, kilmę ir asmeninę istoriją – šie požiūrio pokyčiai, pasak jos, atsiranda būtent per „Antro žingsnio“ pamokas:

Vaiva: *<...>klasėj yra labai daug lietuviškų pavardžių,<...> tėvai atvedė vaikus su labai didelėm baimėm, kad iš vaikų bus pasityčiota, kaip iš tėvų buvo tyčiojamasi ir mes dabar kalbam ir vaikai didžiuojasi savo pavardėmis, <...> mes ieškojom, iš kur jis kilęs, nes jai buvo labai skaudu. Ir dabar ji eina galvą pakėlus. Lygiai taip pat ir man buvo pamoka. Jie ir mano vardą iškasiojo ir atėjo laimingi, atnešė plakatą, ką mano vardas reiškia. Čia “antro žingsnio” dalykai, iš “antro žingsnio” atėjo pačios pirmos užuomazgos”.*

Iš pagarbos neišvengiamai kyla ir veiksmas - kito ir svarbiausia - kitokio nei pats - priėmimas. Vaikai priima kitokį vaiką – su sunkumais, su kitokiais poreikiais ar elgesiu – be vertinimo ar atmetimo:

Vaiva: *pas mus buvo viena mergaitė, kuri labai nedrąsi, kuri pirmoj klasėj, jai labai nesisekė<...>Tai per tris metus mes išmokom ją priimti tokią, kokia yra <...>”.*

Ema: *”vienas berniukas labai spec. poreikių mokinukas, labai sunkaus charakterio, bet aš žiūriu, kad jis po žingsnelį<...> vaikai priima jį natūraliai <...>mes tiesiog kalbamės, jis yra kitoks, mes visi kitokie, mes skirtingi <...> sakau tas berniukas, dabar jie penktokai, puikiai jaučiasi, be įžeidinėjimų <...>”.*

Vienos mokytojos pasakojime atskleidžia, kad vaikai ima gerbti ne tik išorinius skirtumus, bet ir vidinius, dažnai nematomus kito žmogaus poreikius – teisę atsitraukti, pabūti tyloje ar tiesiog būti savi:

Lina: *”Mes klasėje turim tokį kampelį, <...> ir jeigu vaikas ten yra, kiti stengiasi ten neiti, reiškiasi tas vaikas nori pabūti, nusiraminti ir tiesiog, kad jo niekas netrukdytų”.*

Kitos mokytojos pasakojime jautriai atsiskleidžia pokytis – nuo pradinės abejonės dėl vaiko galimybių iki nuoširdaus priėmimo ir galiausiai tikro susižavėjimo jo pripažinimu. „Antro žingsnio“ pamokose naudojami situacijų vaidinimai tampa galimybe vaikui su specialiaisiais poreikiais atsiskleisti

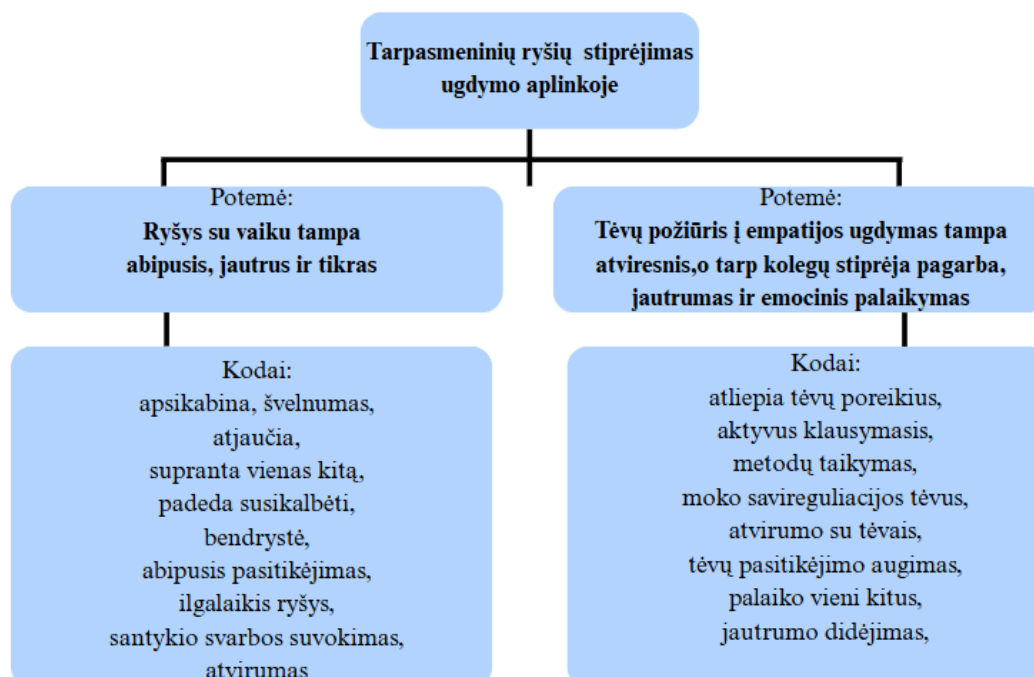
– drąsiai įsitraukti ir parodyti savo stiprybes. Ši patirtis atveria erdvę ne tik jam pačiam, bet ir leidžia kitiems pamatyti jo gebėjimus, kurie kasdienėse situacijose dažnai lieka nepastebėti:

Rima: *”vienas vaikas, kuriam iš tikrųjų labai sudėtinga, ir jo kalba sutrikusi, ir kalba labai neaiški ir disleksija ir disgrafija <...> ir vaidinimas, ir jis - aš noriu. Ir aš taip išsigandau, galvoju, nieko čia gero nebus<...> nu galvoju, gerai, pabandysiu. Bet žinokit, aš jam leidau ir dar vieną vaidinimą suvaidinti, ir dar trečią ir ketvirtą, aš negalėjau atsižiūrėti. Mes buvome apakę, apšalę nuo jo šito. Kaip aktorius koks, nu tiesiog įsijautęs, ir vaidinimas ir emocijos ir ta mimika <...>”.*

Mokytojų pasakojimai atskleidžia jautrų vaikų požiūrį į kitą ir kitokį pokytį – jie nebebijo kitokio, pradeda jį suprasti, priimti ir palaikyti. Vaikai mokosi gerbti ne tik matomus, bet ir nematomus skirtumus – leidžia draugui pabūti vienam, supranta, kai kitam sunku. Jie priima bendraamžius, turinčius įvairių sunkumų, nevertina, o padeda. Situacijų vaidinimai tampa galimybe atsiskleisti kiekvienam, net ir tiems, kurie paprastai būna nepastebėti. Tokie pokyčiai rodo, kad empatijos ugdymas padeda kurti bendruomenę, kurioje kiekvienas gali jaustis priimtas.

3.4 4 tema. Tarpasmeninių ryšių stiprinimas ugdymo aplinkoje

Tema atskleidžia, kaip mokytojai reflektuoja pokyčius santykiuose, tiek su vaikais, tiek su kolegomis ir vaikų tėvais.



4 pav. 4- ios temos išvystymas

Ši potemė aiškiai atsiskleidžia penkiuose interviu. Potemė atskleidžia, kad emocinis ryšys tarp mokytojų ir vaikų formuojasi per supratimą, švelnumą, fizinį artumą, pasitikėjimą, atvirumą, lygiavertišką bendravimą, pagarbą ir turi ilgalaikį poveikį. Svarbu paminėti, kad visos septynios tyrimo dalyvės interviu nuosekliai vartoja žodį „vaikai“ vietoj „mokiniai“, ir tai atskleidžia jų asmeninį, artimą požiūrį į ugdytinius – kaip į žmones, su kuriais jas sieja ne vien formalus santykis, bet ir emocinis ryšys.

Mokytojos kalba apie tai, kad ilgainiui jų ir vaikų santykiai tampa ne tik šiltesni, bet ir emociniu požiūriu artimesni – vaikai pradeda ne tik priimti mokytojos rūpestį, bet ir patys reaguoja į jos emocinę būseną, ieško kontakto, parodo šilumą ir palaikymą. Ryšys tampa abipusis, jautrus ir tikras.

Mokytoja pasakoja, kad vaikai vis dažniau pastebi mokytojos emocinę būseną – ne tik mato, bet ir ją įvardija:

Rima: „*ir jie mane mato irgi, jei aš tenai ir nusiminusi, ir jie: mokytoja, jūs jau šiandien nusiminusi <...>mokytoja, kokia šiandien Jūs laiminga, kodėl Jūs šiandien tokia laiminga <...>*”.

Mokytojos Emos pasisakyme atsiskleidžia supratimas kaip abipusio ryšio pagrindas – žingsnis po žingsnio mokytojas ir vaikas artėja link draugystės, bendrystės patyrimo santykių:

Ema: „*programa <...>,reikalinga, va kaip aš galvoju. Šiek tiek žingsnelis po žingsnelio mes suprantam viens kitą, tas supratimas toks atsiranda<...>mes pradedam suprasti vienas kitą<...>, ta draugystė, ta bendrystė, tie geri santykiai <...>*”.

Kitas svarbus ryšio elementas - fizinis artumas taip pat tampa artimo santykio dalimi:

Simona: „*jie irgi žiūriu jie mėgsta prisilietimą. Ko labai reikia, nes išeina namo, ateina apsikabinti, tarkim išeina atostogauti ilgesniam laikui, ateina apsikabinti.*”

Simona: „*<...> dabar truputį ranka neveikia po operacijos tai, - vaikai: saugosim jūsų ranką! Kaip gali jausti blogai, jei jie saugos tavo ranką<...>*”.

Mokytoja Aistė prisimena jautrią situaciją po netekties, kai grįžusi į mokyklą patyrė tikrą vaikų emocinį palaikymą, o emocinis ryšys nėra vien tik mokytojo rūpestis – vaikai taip pat kuria jį, išreiškdami švelnumą, atjautą, norą suprasti: „*kai jie manęs sulaukė, kai aš grįžau į mokyklą... pripuolė prie manęs ir tiesiog jie apkabino. Mokytoja, kaip jūs dabar jaučiatės? – tiesiog visi šitaip pradėjo klausinėti*“ (Aistė).

Ryšys formuojasi ne tik per rūpestį, bet ir per pasitikėjimą ir atvirumą - vaikai kreipiasi, kviečia pasikalbėti, jaučiasi pakankamai saugiai tai padaryti:

Aistė: „*va tiesiog jie mėgsta klasės valandėlę, dabar mes kažką tai paatviraukim, sako: mokytoja, pašnekam. Tiesiog nori pašnekėti*“.

Vaiva: <...>*nes jei visi lygūs, aš visada sakau - mes visi lygūs, tai reiškia mokytojai galima irgi pasakyti. Jie taip pat pasako, va mums nepatiko tas. O gal galim šitą šitaip padaryti. Kai tau drąsiai, be baimės gali pasakyt žmogus, kur tu suklydai. Mes juk nesam neklystantys <...>.*

Vaiva: „*Ateina, sako o Jūs namų darbus matematikos padarėte? O galim pažiūrėti? Puslapį į priekį. Aha, padaryta.*“

Mokytojos pasakojimuose atsiskleidžia kad ryšys stiprėja ir per pagarbą – vaikai laikomi lygiaverčiais, turinčiais nuomonę ir jausmus, o patys išmoksta išlaukti, įsiterpti mandagiai .

Vaiva:” *tokie pat žmonės, jie tik, kad mažiau turi patirties ir mažiau gyvenime išgyvenę, bet jie taip pat turi nuomonę, taip pat turi jausmus ir jie yra daug užimtesni už mus*”.

Aistė: “*moka mandagiai įsiterpti, moka išlaukti tiesiog, kol mes pakalbėsime kažką svarbaus*”

Galiausiai viena mokytoja pastebi, kad ryšys išlieka ilgai, jis tęsiasi:

Simona: “*suvoki tik paskui po daugybės metų, kai ateina mokiniai ir kai jie suvokia, ką darei ir kaip su jais bendravai ir ką veikei <...>va tokia vienuoliktokė dabar atėjus - jūs džiaukitės, kaip dabar čia jūsų klasei gerai, jūs tokią mokytoją turit<...> nes nu ateina ir tų žodžių pasako, tu supranti, kad tu dirbi tokį darbą.<...>kitas dabar jau arti trisdešimties, aš galvoju, kiek ir mokytojas reiškia ir kiek jis <...>užtenka prilaikyti ranką<...>*”.

Mokytojų pasakojimai rodo, kad emocinis ryšys tarp jų ir vaikų ne tik stiprėja, bet tampa artimu, abipusiu santykiu, grįstu supratimu, švelnumu, pasitikėjimu ir pagarba. Toks ryšys turi ilgalaikį poveikį – išlieka ne tik dabartinėse situacijose, bet ir vėliau, vaikams prisimenant mokytojos palaikymą. Tokie santykiai kuria erdvę, kurioje empatija ne mokoma, o patiriama.

Potemė. Tėvų požiūris į empatijos ugdymas tampa atviresnis, o tarp kolegų stiprėja pagarba, jautrumas ir emocinis palaikymas.

Ši potemė atsiskleidžia penkiuose interviu. Mokytojos pasakoja, kaip jos palaiko santykius su vaikų tėvais ir kolegomis. Šie santykiai atskleidžia augančią pagarbą, emocinį jautrumą ir gebėjimą išklausyti, savireguliacijos įgūdžių naudojimą, pasikeitusį tėvų požiūrį.

Dvi mokytojos reflektuoja apie santykį su mokinių tėvais. Mokytoja Aistė mini, kad tėvų požiūris į emocinį ugdymą keičiasi: <...>*iš pradžių vieni tėvai nusijuokė, kad čia galbūt kažkokia nesamone yra, bet laikui bėgant, <...>tėvų požiūris pasikeitė. Tėvai ateina ne tik apie akademinius pasiekimus*

pakalbėti, bet ir apie asmeninius išgyvenimus: „*Ateina kitą kartą ne tik apie mokslus pasišnekėti, išeina įvairių tų kalbų, ne tik apie tai, kaip mokėsi ar kaip dieną praleido, bet ir savo – kažkas negerai, kelionė nepavyko*“ (Simona), „*jie vaikas nepasako, tai aš tada mamai parašau: va, šiandien Jūsų vaikas buvo labai piktas arba labai nusiminęs*“ (Rima).

Mokytoja Aistė pasakoja kad programos poveikis atsispindi ir šeimose – vaikai domisi tėvų emocijų būseną <...> tėvai labai kalba apie tą antrą žingsnį, sako :kas tiems vaikams pasidarė,<...> jie nori kalbėti apie jausmus <...>sako, mama, pakalbėkim, kaip tau šiandieną sekėsi, kaip tu jautiesi” ir net siūlo nusiramino būdus: ”<...>ai liepiu mamai paskaičiuoti nuo dešimt iki vieno arba liepiu pagalvoti apie kažką malonaus, mama, gal tu apie filmą kokį pagalvok“ .

Tarp kolegų taip pat atsiranda daugiau švelnumo, atvirumo ir emocinio palaikymo. Savireguliacijos metodai natūraliai pereina į kolegų bendravimą:

Aistė: „<...>viena kitai net juokaudamos pasakom, jeigu kitą matom jau pasišiaušus<...>jau tau tenka nusiraminti, jau tu tą ir tą padaryk. Tai tiesiog pasijuokdamos“ .

Vaiva: ”moko bendrauti<...> mes kai sakiau su kolege pradėjom dirbti ir kai mes parodėm visus tuos žaidimus ir bendravimo būdus”.

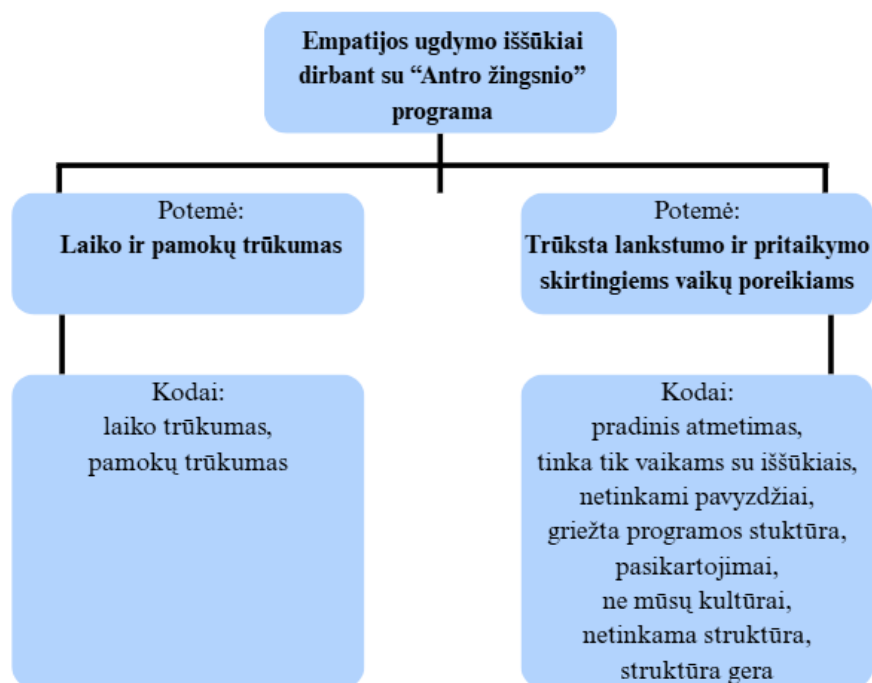
Aistė: „<...>mes labai tas emocijas aptariam, kaip mums sekėsi, daug tų skausmų visokių yra, daugiau ir sėkmių ir nesėkmių. Tai va tiesiog jas išgyvenam ir tas emocijas visas. Dar būtent per pokalbį. Ir mes kai va kalbame, tai viena kitą ir paguodžiam <...>.

Vaiva atkreipia dėmesį į tai, kad aktyvus klausymasis, ateinantis iš “Antro žingsnio” pamokų padeda palaikyti ryšį su kolegomis ir kad išmokti metodai padeda susirinkimuose:” *tas iš empatijos - aktyvus klausymasis, tai tu turi išklausti, bet ir turi žinoti, ką pasakė, tai mes dažnai būna tokiuose susirinkimuose, kad prisimenam*”.

Mokytojų pasisakymuose atsiskleidžia pagarbą kolegoms:„ *Stengiesi ne viską pasakyti, kas jį galėtų įskaudinti ar ne, kas jį galėtų įžeisti ar panašiai, stengies irgi nutylėti darbe <...> stengies save kontroliuoti*“ (Rima) ir jautrumas, socialinis sąmoningumas bei nuoširdi nuoskauda dėl kolegų elgesio ar vertybių : “*žinokit <...>bet kartais kelia nuostabą, kai kolegos klausia: tai, ką, tu jų klausai, kaip tu jautiesi? Sakau, žinoma klausiu, juk yra svarbu. Taip įvairiai, na sakyčiau ir mokytojų aplinkoje, kur neturėtų net kilti tokių klausimų<...>(Lina)”.*

Apibendrinant galima teigti, kad empatijos ugdymas prisideda prie gilesnių ir šiltesnių santykių ne tik su vaikais, bet ir su tėvais bei kolegomis. Mokytojos kuria artimesnius, atviresnius ryšius – jos išklauso, dalijasi jausmais, taiko savireguliacijos metodus, jautriai reaguoja į emocines situacijas ir pastebi empatijos stoką bendruomenėje. Keičiasi tėvų požiūris į emocinį vaikų ugdymą.

3.5 5 Tema. Empatijos ugdymo iššūkiai dirbant su „Antro žingsnio“ programa



5 pav. 5- ios temos išvystymas

Potemė: Laiko ir pamokų trūkumas

Ši potėmė atsiskleidžia keturių mokytojų pasisakymuose. Mokytojos reflektuoja, kad „Antro žingsnio“ programos taikymui dažnai trūksta ne tik laiko, bet ir atskiros pamokos, todėl ugdymas dažnai tampa fragmentiškas, integruotas į kitus mokomuosius dalykus, o veiksmingumas sumažėja:

Barbora: „Jaučiu, kad svarbu yra tai tikrai. Tik kiek tam spėji skirti laiko. Vat tokia problema <...> gal problema yra, kad aš šitai programai niekada neturėjau patogaus laiko <...>“.

Vaiva: „nėra tiek pinigų ir nėra tiek pamokų. Mes vis tiek turim 26 savaitines pamokas. Mes to integravimo tiek turim, kad aš nemoku jums pasakyt, kiek turim integruoti“.

Mokytojų pasakojimai atskleidžia, kad rezultatai buvo daug geresni, kai turėjo atskirą „Antro žingsnio“ pamoką: „kai aš turėjau pamoką, tai buvo kažkas vau <...> dabar galvoju, kad pradinukams, jeigu duotų pamoką, taip pat būtų daug veiksmingesnė (Vaiva),“ anksčiau turėdavom tą pamoką, tai iš tikrųjų nuo iki ir tuos plakatus išstudijuodavom <...> o dabar integruojam į klasės valandėlę, etikos

pamokas (Ema). Kita mokytoja net įvardija atskirą pamoką, kaip svajonę : *”mano viena svajonė yra – vėl turėt antro žingsnio pamoką. Labai didelė svajonė<...>kaip būtų gera, na ne kiekvieną savaitę, kas antrą savaitę”(Rima).*

Mokytojos taip pat pastebi, kad vėlyvas pamokų laikas daro įtaką vaikų įsitraukimui: *”pirmoje klasėje mes kur turėjom klasės valandėlę ji būdavo šeštą pamoką, na galit įsivaizduoti, kad pirmokai šeštą pamoką kalba apie jausmus” (Barbora), “aš darau kaip klasės valandėlę, per šeštą pamoką, tai jau jie ir pavargę ir nuvargę” (Vaiva) .*

Apibendrinant galima teigti, kad mokytojos vertina „Antro žingsnio“ programą kaip prasmingą ir veiksmingą, tačiau jos įgyvendinimą riboja laiko ir pamokų trūkumas – programa dažnai integruojama fragmentiškai, vyksta vėlai, todėl sumažėja vaikų įsitraukimas ir ugdymo kokybė.

Potemė: Trūksta lankstumo ir pritaikymo skirtingiems vaikų poreikiams

Ši potemė atsiskleidžia penkiuose interviu, kiekviename su skirtingais akcentais. Joje išryškėja sunkumai, su kuriais mokytojos susiduria dirbdamos su “Antro žingsnio” programa.

Kelios mokytojos prisimena, kad programos pradžioje patyrė vidinį pasipriešinimą ir atmetimą, kuris kai kurioms galimai ir išliko:

Barbora: *„labai keistai pakliuvau į antrą žingsnį. Mus dvi su kolege nusiuntė į kažkokį seminarą <...> administracija kai siuntė, mums nepasakė realiai, kur mes einam <...> tai buvo keistai. <...> pirminė reakcija buvo toks truputį atmetimas, kodėl aš čia turiu būti“ .*

Aistė: *„Aš iš pradžių, kaip buvo labai toks keistas jausmas, bent jau kai aš mokiausi, kai praėjau šitą programą, nebuvo tai, kad labai sudomintų“.*

Rima: *„ Pradžiai tai: oj Dieve Dieve, vėl tas antras žingsnis, vaikai – ir vėl tas antras žingsnis“ .*

Mokytojos taip pat kritikuoja programos struktūrą – joms trūksta lankstumo: *“Būtinai turi atsakyti va taip ir niekaip kitaip <...> o kur improvizacijos, o kur gyvenimo būdas šeimoj?<...> kodėl aš negaliu atsakyti kitaip<...>“(Simona), konkretumo: ”man norėtųsi kad daugiau sutrauktai būtų šitoj programoj, taip nu gal kitą kartą ir tokio konkretumo pasigendu”(Ema), mini, kad kartojasi turinys: ”žinai, kad aną savaitę jau kalbėjom, kokie yra nusiramino žingsniai, šią savaitę vėl, kitą savaitę vėl – kiek gi gali (Barbora), o reikalavimas laikytis tiksliai nurodytos formuluotės kelia nepasitenkinimą: ”man su taip klausimais atsakymais. Pešk tol, kol išpeši kažką, nu bet jeigu matot, kodėl <...> nepasvarstyti viso pavyzdžiui to aprašo ane”(Simona).*

Mokytoja Simona svarsto, kad programos turinys ir pavyzdžiai yra perimti iš kitų šalių ir nepritaikytas mūsų kultūriniam kontekstui: *”<...> ne mūsų galbūt gyvenimo būdui, ne mūsų gyvenimo stiliui. kažkas išvertė iš kažkur, pasitaikė, numetė – dirbkit<...>tai paimta matyt iš kažkokios užsienio programos aš taip suprantu, išversta ten <...>”. Ji vertina programą siaurai ir teigia, kad ji primityvi ir tinka tik vaikams turintiems specialiųjų poreikių: *”ir tas toks primityvumas kažkoks tai, nu truputėlį, nu ne, tai galbūt SUP vaikams tikų tokie dalykai <...> turintiems emocinio kažkokio sutrikimo”*.*

Taip pat ir kitos dvi mokytojos pastebi, kad lengviau meto tų vaikų pokyčius, kurie turi elgesio ar emocinių sunkumų:

Ema: *”jie keičiasi ir tėvai mato, kad keičiasi<...>jie pasidžiaugia. Aišku ne visi, tų vaikų tėvai, kurių vaikai truputį kitokie, nebendraujantis, turintys spec. poreikių vaikai, tai šitą tėvai tikrai mato”*.

Lina: *”<...>, kurie nedrąsūs labiau įsitraukia į veiklas, negu tie, kurie yra drąsūs”*.

Vis dėlto viena mokytoja išsiskiria pozityvia nuostata ir akcentuoja, kad programos struktūra jai priimtina, aiški, lengvai taikoma pamokose:

Lina: *„Man pačiai ji labai priimtina, labai suprantama. <...> Man tai padeda. <...> kažkaip man ji priimtinausia”*.

Apibendrinant galima teigti, kad dirbdamos su „Antro žingsnio“ programa mokytojos susiduria su įvairiais iššūkiais. Dalis jų patyrė pradinį pasipriešinimą ir abejonę programos prasmingumu, o vėliau – sunkumus, susijusius su programos struktūra: pasikartojančiu turiniu, formaliu klausimų formulavimu, lankstumo stoka ir ne visada kultūriškai tinkamais pavyzdžiais. Kai kurios mokytojos kritiškai vertina programos taikymą platesnei vaikų grupei ir mano, kad ji veiksmingiausia vaikams, turintiems elgesio ar emocinių sunkumų. Vis dėlto viena dalyvė išsiskiria pozityvia patirtimi – programą vertina kaip aiškia, suprantamą ir lengvai pritaikomą praktikoje.

3.6 6 Tema. Pasirinkimas kalbėti daugiau apie vaiką, nei apie save

Ši potėmė atsiskleidžia tai, kas liko nutylėta, mažai paliesta ar visiškai neišsakyta. Mokytojos daug dėmesio skiria vaikų emocijoms, reflektuoja jų elgesį ir pokyčius, tačiau mažai kalba apie savo pačių asmeninius išgyvenimus “Antro žingsnio” pamokose. Pasisakymuose retai atsiranda vietos tam, kaip jos pačios jaučiasi.

Net ir tiesiogiai paklausus apie tai, kaip jaučiasi “Antro žingsnio” pamokose, kaip tai veikia jų emocinę būseną, mokytojos sąmoningai arba nesąmoningai pasirenka apie tai nekalbėti. Vietoj atsakymo apie savo jausmus, mokytojos pradeda kalbėti apie vaikus – jų reakcijas, emocijas, pasikeitimus: iš

pradžią, kaip buvo labai toks keistas jausmas <...> dabar kai matau, kaip vaikai jie laukia tos pamokos". Arba nukreipia ne tik temą, bet ir tiesioginį žvilgsnį į pavyzdžiui, kritiką programai, bet vengia gilintis į savo jausmus net paprašius papasakoti plačiau. Pavyzdžiui, paklausus: „*Kaip Jus paveikė „Antro žingsnio” pamokos ir kodėl likote su šia programa?*“, viena mokytoja atsako ne apie save, bet apie tai, kaip organizuoja darbą: „*Man pačiai ji labai priimtina, man tai padeda... Pačią rugsėjo pirmą savaitę <...> iš tėvų susirenku sutikimus, kad jie leistų tuos užsiėmimus vesti*“ (Lina). Kitu atveju, paklausus „*Kaip empatijos ugdymas veikia Jus pačią?*“, atsako apie ugdymo eigą: „*Aš tai sakyčiau, kad kažkaip natūraliai išplaukia... iš temų, iš situacijų*“ (Ema).

Nors mokytojų pasakojimuose gausu šilumos, rūpesčio ir jautrumo vaikams, dėmesys dažniausiai sutelkiamas į jų patirtis, o ne į savąsias. Kalbėdamos jos atsiskleidžia kaip empatiškos stebėtojos, atliepančios vaikų emocijas, tačiau retai įvardija, kaip šis procesas veikia jas pačias. Net emociškai svarbiais momentais mokytojos dažniau kalba apie vaikų reakcijas nei apie savo jausmus, teikdamos prioritetą vaikų emocinei gerovei. Dėmesys nukreipiamas nuo klausimo „*Kaip aš jaučiuosi?*“ prie „*Kaip jaučiasi vaikai?*“

REZULTATŲ APTARIMAS

Šio tyrimo tikslas buvo atskleisti ir geriau suprasti pradinių klasių mokytojų patyrimą ugdamant vaikų empatiją, taikant socialinio emocinio ugdymo programą „Antras žingsnis“. Šiame skyriuje pateikiami ir aptariami tyrimo rezultatai, remiantis teorinėmis įžvalgomis bei kitų autorių atliktais tyrimais. Atlikto kokybinio tyrimo rezultatai atskleidžia, kaip mokytojai supranta vaikų empatiją, kokias empatijos ugdymo strategijas taiko, su kokiais sunkumais susiduria bei kaip vertina empatijos reikšmę. Taip pat analizuojama, kaip mokytojai atpažįsta vaikų empatijos apraiškas praktinėse situacijose ir kaip empatijos ugdymas veikia tarpusavio santykius - tarp mokytojo ir vaikų, kolegų ir tėvų. Rezultatai aptariami pagal tyrimo klausimus, nurodant, kur jie sutampa su esamais tyrimais, o kur pasirodo kitaip, nei tikėtasi, taip pat apžvelgiama jų praktinė reikšmė ugdymo kontekste.

Pirmuoju tyrimo klausimu buvo siekiama suprasti, kaip mokytojas supranta empatiją ir ką ji jam reiškia. Tyrimo duomenys atskleidė, kad pradinių klasių mokytojos empatiją dažniausiai apibūdina kaip gebėjimą suprasti kito žmogaus jausmus, išgyvenimus ir emocinę būseną, taip pat kaip reagavimą į ją jautriai ir atliepiančiai. Tyrimo dalyvės vartojo tokias frazes kaip „*įsijausti*“, „*priimti*“, „*įlipti į kito kailį*“, taip pabrėždamos empatiją kaip vidinį buvimą su kitu žmogumi – buvimą kartu jo patirtyje.

Be to, buvo įvardyta, kad empatija pasireiškia ir per jautrumą neverbalinėms užuominoms – kūno kalbai, mimikai, žvilgsniui ar laikysenai. Toks požiūris leidžia suprasti, kad mokytojos empatiją suvokia kompleksiskai – kaip emocinį jautrumą, atjautą ir gebėjimą suprasti už elgesio slypinčius jausmus. Tai patvirtina teorinę empatijos sampratą, kurioje išskiriami emocinis ir kognityvinis komponentai (Decety & Jackson, 2004; Eisenberg et al., 1994): emocinis komponentas apima jautrumą kito emocijoms, o kognityvinis – gebėjimą suprasti kito žmogaus perspektyvą. Tyrimas taip pat atskleidžia ir patvirtina, kad empatija yra neatsiejama nuo savęs pažinimo – gebėjimo reflektuoti savo emocijas, „*pirmiausia jie turi pažinti patį save*“, kad būtų galima tinkamai atliepti kitą (Saliman et al., 2020).

Mokytojai empatiją supranta ne tik kaip emocijų atpažinimą, bet ir kaip gebėjimą į jas reaguoti apgalvotai – atsižvelgiant į situacijos kontekstą bei žmogaus elgesio priežastis: „*tada jau tavo eilė sureaguoti*“ (Lina). Šie rezultatai atliepia kitų tyrimų išvadas – pavyzdžiui, Bridenbaugh ir kt. (2024) tyrimą, kuriame pabrėžiama, kad mokytojai empatiją suvokia ne tik kaip emocinį jautrumą ar kognityvinį supratimą, bet ir kaip sąmoningą įsitraukimą bei aktyvų veiksma. Taigi mano tyrimo duomenys papildo šią sampratą ir patvirtina, kad empatija ugdymo procese mokytojų patyrimė nėra tik jausmas – tai kryptingas, aktyvus veiksmas, grindžiamas savistaba, refleksija ir gebėjimu kurti aktyvų santykį su kitu.

Tyrimė taip pat išryškėjo empatijos ugdymo svarba. Mokytojų nuomone, empatija padeda vaikams ne tik bendrauti, bet ir nusiraminti, išmokti kalbėti apie jausmus. Tai patvirtina klasikų mintis, kad empatija esminis veiksnys, padedantis spręsti emocinius iššūkius (Hoffman, 2001; Merrell et al., 2008). Mokytojos įvardijo empatiją kaip svarbų bendravimo pagrindą, padedantį lengviau susikalbėti su vaikais, suprasti jų emocinę būseną ir atpažinti tikrąsias elgesio priežastis. Merrill ir kt. (2024) tyrimas patvirtina, kad mokytojų patirtyje empatija nėra tik jausmas, bet sąmoningas ir kryptingas veiksmas, grindžiamas situacijos supratimu ir komunikacija. Tai patvirtina ir mano tyrimas, kad empatija turi praktinę reikšmę – ji padeda kurti ryšį ir priimti tinkamus pedagoginius sprendimus.

Tyrimas taip pat atskleidė, kad mokytojoms empatija yra svarbi kaip vertybinis pagrindas – ji padeda vaikams suprasti kitų žmonių situacijas, ugdyti socialinę atsakomybę ir jautrumą kitų patiriamiesiems sunkumams. Šias įžvalgas patvirtina ir kitų autorių tyrimai, kuriuose empatija apibūdinama kaip aktyvus veiksmas, būtinas pilietiškumui ir socialinei atsakomybei formuoti. Kaip savo esė teigia Smagorinsky (2024), empatija nėra tik asmeninė savybė – ji turi socialinį potencialą, nes leidžia kurti ryšį tarp skirtingų žmonių ir mažina susipriešinimą. Nors dalis visuomenės į empatiją žiūri kaip į grėsmę stabilumui, tyrimai pabrėžia priešingai – empatija gali tapti pamatu tvaresniems, įtraukesniems santykiams.

Nors dauguma dalyvių akcentavo empatijos reikšmę ugdymui, keliose refleksijose atsirado platesnė perspektyva – mokytojos pastebėjo, kad empatijos stinga ne tik tarp vaikų, bet ir visuomenėje, o mokykla neretai tampa vienintele aplinka, kur vaikas gauna emocinį palaikymą. Tai patvirtina ir tyrimai, rodantys, kad dalis elgesio sunkumų turinčių mokinių neturi nė vieno teigiamo santykio su mokytoju (McGrath & Van Bergen, 2020). Tokiais atvejais mokytojų empatija tampa ne tik ugdymo priemone, bet ir svarbiu apsauginiu veiksmu, padedančiu kurti pozityvesnius santykius su elgesio ir emocinių iššūkių turinčiais vaikais (Wink et al., 2021), o jos ugdymas gali tapti socialinio ryšio kompensacija. Ši įžvalga iš dalies prieštarauja Vaišvidienės ir Gedvilienės (2017) tyrimui, kuriame labiau mokytojos akcentuoja šeimos įtaką, tačiau mažiau išryškinamas ugdymo įstaigos vaidmuo kaip aktyvios emocinės raidos erdvės. Mano tyrimo duomenys rodo, kad mokyklos fizinė, emocinė ir socialinė aplinka – sąmoningai kuriama mokytojų – tampa reikšminga terpe vaikų emocinei ir socialinei gerovei augti.

Antruoju tyrimo klausimu buvo siekiama suprasti, kaip pradinių klasių mokytojos suvokia savo vaidmenį vaikų empatijos ugdyme ir kokius kasdienes veiksmus daro. Tyrimo rezultatai parodė, kad mokytojos empatiją vertina kaip esminę ugdymo proceso dalį ir vaikų emocinę gerovę laiko prioritetu. Jos kasdien domisi vaikų savijauta, greitai reaguoja į emocinius signalus, padeda reguliuoti emocijas ir

skatina vaikus reflektuoti. Empatijos ugdymas čia nėra atskira veikla, o integruota ugdymo praktika, prasidedanti nuo pirmų dienos akimirkų: „*pradedam dieną – kaip tu jautiesi*“, „*reikia stabdyti*“, „*nelaukiam klasės valandėlės*“. Šie rezultatai papildė ankstesnius tyrimus kurie rodo, kad mokytojai, taikantys socialinio emocinio ugdymo programas, labiau atpažįsta vaikų emocinius poreikius (Šinkūnienė, 2020), dažniau socialinę ir emocinę ugdymą vertina kaip lygiavertę akademiniam – ypač kalbant apie elgesio valdymą ir santykių kūrimą (Kerns, 2021). Kadangi iki šiol Lietuvoje atliktuose tyrimuose programa „Antras žingsnis“ ir kitos socialinio emocinio ugdymo programos dažniausiai buvo vertinamos kaip priemonė vaikų elgesiui gerinti ar smurto prevencijai, tačiau mažai nagrinėta jų įtaka mokytojų nuostatų į vaikų emocinę gerovę pokyčiams, šis tyrimas papildė esamą literatūrą, atskleisdamas, kaip mokytojai reflektuoja savo vaidmenį ugdant empatiją teikdami prioritetą vaikų emocinei savijautai.

Tyrimo rezultatai atskleidžia, kad mokytojos aktyviai kuria saugią emocinę aplinką, kurioje vaikai gali jaustis priimti, išgirsti ir drąsiai būti savimi. Tokia aplinka tampa pamatu sistemingam empatijos ugdymui – tik jausdamiesi saugūs vaikai gali mokytis atpažinti ir suprasti savo bei kitų emocijas. Mokytojos pasitelkia įvairias praktikas – susėdimą ratu, nusiramino kampelius, konfidencialumo principus ir švelnumo žaidimus, siekdamos sumažinti formalų atstumą: „*nusileidžiu ant žemės, kaip draugė būnu*“. Akcentuojamas fizinės erdvės formavimas, lygiavertiškumas ir atviras emocinis ryšys su vaikais. Tai papildė kitus tyrimus, aprašančius, kaip mokytojas kuria saugią emocinę erdvę ir kad fizinės erdvės formavimas ir lygiavertiškumas yra svarbus aspektas (Mempin, 2024). Toks požiūris kuria ne tik emocinę saugumą, bet ir socialinę pasitikėjimą, kuris svarbus vaikų emocinei brandai. Tai taip pat patvirtina Howell (2024) tyrimas, kuriame pabrėžiama, kad mokytojo emocinis įsitraukimas, pažeidžiamumo raiška ir autentiškas buvimas klasėje yra esminės sąlygos efektyviam socialiniam emociniam ugdymui bei mokinių įsitraukimui.

Tyrimo rezultatuose atsikleidžia, kad mokytojas save suvokia, kaip empatinio elgesio pavyzdį. Dalyvės pasakoja, kad vaikai mokosi stebėdami, kaip su jais bendraujama, kaip į juos reaguojama ir kaip sprendžiami kasdieniai emociniai iššūkiai. Viena mokytoja tai įvardino fraze: „*tada tavo eilė sureaguoti*“, pabrėždama, kad mokytojo reakcija vaikui yra tiek emocinis atsakas, tiek ugdomoji žinutė. Mokytojai reflektuoja savo veiksmus ir suvokia, kad jų reakcijos nėra tik drausminės priemonės – jos daro ilgalaikį poveikį vaikų socialinei ir emocinei raidai. Ši išvalga patvirtina Meyers ir kt. (2019) tyrimo išvadas, jog mokytojo empatija yra sąmoningas pedagoginis veiksmas, o ne tik asmeninė savybė. Tai taip pat patvirtina ankstesni tyrimai, teigiantys, kad norint veiksmingai ugdyti vaikų empatiją, pats mokytojas turi gebėti empatiškai reaguoti į emocines situacijas (Howell, 2024; Venslovaitė ir Danylienė,

2018; Spivak & Farran, 2012). Mokytojo elgesys ir reakcijos tampa ne tik emociniu atsaku, bet ir nuolatine ugdomąja priemone, per kurią vaikai mokosi empatijos.

Tyrime atsiskleidžia, kad mokytojai renkasi būti atviri ir rodyti savo pažeidžiamumą, nevaidinti situacijų, o jose būti autentiškai – tai padeda kurti tikrą, gyvą santykį su mokiniais, kuris skatina jų atvirumą, pasitikėjimą ir emocinį įsitraukimą. Atvirumas rodo mokytojo pasirengimą būti emociškai matomu - tai tampa svarbi empatijos raiškos forma. Šie rezultatai atliepia Romney ir Holland (2020) vyresnių klasių mokinių tyrimą, kuriame pabrėžiama, kad mokytojų pažeidžiamumo raiška nėra silpnumo ženklas – priešingai, tai stiprina mokinių pasitikėjimą ir padeda sukurti emociškai saugią ugdymo aplinką. Tyrimo dalyviai nurodė, kad kai mokytojas atvirai pripažįsta savo klaidas ar emocinius išgyvenimus, mokiniai labiau linkę pasitikėti, įsitraukti ir patys būti autentiški klasės bendruomenėje. Lietuvos tyrimų kontekste šią įžvalgą papildė ir Paluckaitės (2014) magistro tyrimas, parodęs, kad mokytojų tikslingas ir pagarbus savęs atskleidimas gali teigiamai paveikti klasės atmosferą – skatinti mokinių atvirumą, drąsą pasitikėjimą ir teigiamus lūkesčius. Tai atskleidžia reikšmingą tyrimų lauką, kuriame mokytojo atvirumas, autentiškumas ir pažeidžiamumas gali būti suprantamas ne tik kaip emocinis bruožas, bet ir kaip sąmoningas pedagoginis veiksmas. Šioje srityje akivaizdžiai trūksta tyrimų, nagrinėjančių, kaip mokytojų atvirumas ir pažeidžiamumas veikia pradinių klasių vaikų emocinę gerovę ir santykių kokybę ugdymo procese.

Be to, tyrime išryškėjo mokytojų kūrybiškumas ir lankstumas taikant „Antro žingsnio“ programą. Nors kai kurios dalyvės nurodė, kad programos struktūra kartais atrodo per griežta, dauguma pabrėžė, jog improvizacija, turinio pritaikymas pagal vaikų poreikius ir spontaniškas reagavimas į netikėtas situacijas leidžia užmegzti gilesnį emocinį ryšį su vaikais. Tai suteikia galimybę naudoti autentiškus ugdymo būdus, kurie padeda vaikams kalbėti apie jiems svarbius dalykus, net ir sudėtingas ar jautrias temas, kurios kitose pamokose dažnai lieka neišsakytos. Tokie veiksmai prisideda prie empatijos ugdymo – vaikai ne tik skatinami išreikšti savo jausmus, bet ir išgirsti kitų patirtis. Ši įžvalga patvirtina Jennings et al., (2017) tyrimo rezultatus, kuriuose pažymima, kad empatiški mokytojai, demonstravo didesnę lankstumą ir kūrybiškumą reaguodami į klasėje kylančias, o tai stiprina vaikų emocijų reguliavimo, bei bendradarbiavimo gebėjimus.

Kitas aspektas išryškėjęs tyrime, kad visos mokytojos anksčiau turėjo atskiras „Antro žingsnio“ pamokas, o dabar integruoja į kitus mokomuosius dalykus. Ir nors tyrime atsiskleidžia mokytojų nuomonė, kad atskira pamoka būtų labiau veiksminga, tai kad jos integruoja socialinį emocinį ugdymą patvirtina ir Mokymosi politikos instituto (Learning Policy Institute, 2018) parengtą duomenų apžvalgą, kuri teigia, kad integruoti socialinį emocinį ugdymą ne tik specialiose pamokose bet ir per dalykines

pamokas yra veiksmingas būdas, nes palaiko nuoseklumą visame ugdyme tiek akademiniuose, tiek tarpasmeniniuose situacijose. Tai patvirtina ir Lewis (2021) tyrimas, kuriame atskleidžiama, kad jei mokytojas kūrybiškai adaptuoja programą pagal klasės poreikius – tai padeda pasiekti gilesnį ryšį su vaikais ir kalbėti apie realius jų rūpesčius.

Trečiuoju tyrimo klausimu buvo siekiama suprasti, kaip mokytojai atpažįsta vaikų empatijos raišką ir jos pokytį. Tyrimo rezultatai parodė, kad pradinių klasių mokytojos geba atpažinti subtilius empatijos ženklus – vaikai ne tik atpažįsta kitų emocijas iš mimikos, kūno kalbos ar laikysenos, bet ir reaguoja: kalbina, klausia, siūlo pagalbą ar tiesiog būna šalia. Šie elgesio momentai rodo ne tik kognityvinį supratimą, bet ir emocinį įsitraukimą. Mokytojos pastebi, kad tokių reakcijų anksčiau būdavo mažiau, o dabar vaikai aktyviau stebi vieni kitus ir dalijasi savo pastebėjimais. Tai patvirtina ir ankstesni tyrimai apie socialinio emocinio ugdymo poveikį bei „Antro žingsnio“ programos efektyvumą (Brown et al., 2012).

Tyrimo rezultatai atskleidžia, kad vaikai ne tik geba atpažinti jausmus, bet ir stengiasi reguliuoti savo emocines reakcijas – sustoja, atsitraukia. Kai kurie mokiniai savarankiškai pradeda taikyti pamokose išmoktas strategijas: sąmoningai kvėpuoja, siūlo pertrauką ar naudojami nusiramino kampeliu klasėje. Tai rodo perėjimą nuo teorinio žinojimo prie praktinio taikymo. Šias išvadas patvirtina ir kiti tyrimai, kuriuose pažymima, kad vaikai, dalyvavę „Antro žingsnio“ programoje, geba geriau valdyti savo emocijas, pasižymi didesniu empatiškumu ir geriau sprendžia konfliktines situacijas (Bilir et al., 2022).

Mokytojos pastebi, kad vaikai vis dažniau ir drąsiau nori kalbėtis apie savo emocijas bei patirtis – jie kviečia pasikalbėti, išsako, kas jiems rūpi, ir reflektuoja sudėtingas situacijas. Toks atvirumas rodo ne tik emocinę brandą, psichologinio saugumo jausmą, bet ir pradinius empatijos požymius – norą dalintis jausmais bei ieškoti supratimo. Šias įžvalgas patvirtina ir kiti tyrimai, pabrėžiantys, kad integruotas socialinio ir emocinio ugdymo taikymas padeda vaikams dažniau ir laisviau reikšti emocijas (Bilir et al., 2022). Šis tyrimas papildė esamą literatūrą, atskleisdamas, kaip empatijos ugdymas padeda vaikams laisviau ir drąsiau kalbėti apie savo patirtis.

Tyrimo rezultatai rodo, kad mokytojų refleksijoje empatijos ugdymas keičia vaikų požiūrį į kitą ir kitokį nei jie. Tai atsiskleidžia ir per gebėjimą išreikšti pagarbą kitam – vaikai nesijuokia iš kitų, gerbia skirtumus, tampa jautresni aplinkinių vidiniams išgyvenimams. Šiame kontekste išryškėja ir vaikų empatija priimti ne tik emocinį, bet ir socialinį kitoniškumą – jie tampa mažiau vertinantys, o labiau priimantys. Šie pastebėjimai atitinka CASEL (2023) socialinio sąmoningumo sampratą ir patvirtina M.

Lewis (2021) tyrimo rezultatus, rodančius, kad mokiniai, dalyvavę „Antro žingsnio“ programoje, tapo jautresni kitų jausmams ir labiau atsižvelgė į kitų poreikius.

Ketvirtuoju tyrimo klausimu buvo siekiama suprasti, kaip empatijos ugdymas veikia tarpasmeninius santykius ir asmeniškai patį mokytoją. Tyrimo rezultatai atskleidžia emocinį artumą tarp mokytojų ir mokinių. Pačios mokytojos nuosekliai vartoja žodį „vaikai“, o ne „mokiniai“, taip išreiškdamos artimą, asmenišką santykį. Vaikai reaguoja į mokytojos emocinę būseną, rodo švelnumą ir palaikymą, patys inicijuoja pokalbius – tai liudija nuoširdų tarpusavio supratimą ir stiprėjantį pasitikėjimą. Šis ryšys grįstas pagarba, jautrumu ir autentišku buvimu vieni su kitais. Svarbu pabrėžti, kad toks santykis padeda ne tik vaikams – mokytojos taip pat patiria emocinę paramą, jaučiasi suprastos, o kai kuriais atvejais tai padeda joms įveikti net sudėtingas asmenines patirtis, pavyzdžiui, netektį. Tokie būdu ugdymo santykis tampa abipusiu emociniu palaikymu, kuris gerina savijautą tiek vaikams, tiek mokytojams. Šie rezultatai patvirtina ir ankstesnius tyrimus, kuriuose pažymima, kad socialinis ir emocinis ugdymas padeda kurti artimą ryšį tarp mokytojo ir mokinių (Rudasill et al., 2020). Jie taip pat papildė „Antro žingsnio“ programos tyrimų lauką, kuriame mokytojo ir mokinio santykių aspektas iki šiol buvo mažai nagrinėtas.

Tyrimo rezultatai atskleidžia, kad ugdoma empatija neapsiriboja vien klasės aplinka. Kelios mokytojos pastebi, kad kinta tėvų požiūris į emocinį ugdymą. Vaikai dažniau namuose inicijuoja pokalbius apie jausmus namuose, domisi tėvų emocine būsena ir taip skatina atvirumą šeimoje. Tai leidžia daryti prielaidą, kad ugdoma empatija tampa dalijamasi vertybe, peržengiančia mokyklos ribas ir kuriančia platesnį socialinį poveikį. Nors tyrimo duomenys tiesiogiai neatskleidžia akivaizdžių mokytojo ir tėvų santykių pokyčių, tačiau ši įžvalga iš dalies papildytą Larsen ir Samdal (2011) tyrimo rezultatus apie „Antro žingsnio“ programą, kad empatijos ugdymas gali paskatinti keistis tėvų požiūriui, kuriame atsiranda daugiau dėmesio vaikų emocinei raidai.

Kolegų tarpe ryškėja didesnis jautrumas, pagarba, bendravimo švelnumas ir net savireguliacijos metodų naudojimas. Šie rezultatai patvirtina tyrimus, kad mokytojai dalyvaujantys socialinio emocinio ugdymo programose gali dažniau naudoti savireguliacijos metodus, yra jautresni ir labiau įsiklausantys (Larsen & Samdal, 2011), labiau suprantantys kolegų emocijas, o tai gali palaikyti kokybiškesnius profesinius santykius (Peddigrew et al., 2022).

Tyrimas atskleidžia ir mokytojų augimą per empatijos ugdymą, kuris auga per santykį su vaikais. Mokytojos interviu metu ne kartą akcentuoja, kad emocinis ryšys su vaikais veikia ne tik mokinių gerovę, bet ir jų pačių vidinius procesus. Šis augimas nėra tik profesinis – jis keičia mokytojų požiūrį į kitus

žmonės, didina jų jautrumą, gebėjimą reikšti jausmus ir taikyti savireguliacijos metodus. Ryšys su vaikais tampa augimo šaltiniu: „*vaikai per antrą žingsnį moko empatijos*“, „*moko priimti jauną žmogų, koks jis yra*“, „*kai jaučiu, kad galiu nutrūkti, paskaičiuoju garsiai*.“ Mokytojos ne tik moko emocijų atpažinimo ar reguliavimo, bet pačios tai taiko savo kasdienybėje. Šie duomenys patvirtina, kad socialinis ir emocinis ugdymas veikia ne tik mokinius, bet ir pačias mokytojas, skatindamas jų asmeninį tobulėjimą, emocinį sąmoningumą ir suteikia vidinį pasitenkinimą bei padeda matyti ugdymo prasmę. Šios išvalgos prisideda prie tyrimų, kurie rodo, kad dalyvavimas socialinio emocinio ugdymo programose prisideda prie mokytojų emocinio atsparumo, savireguliacijos ir geresnio emocinio santykio su aplinka (Jennings et al., 2011). Tai išryškina svarbų aspektą, kuris, kaip pažymi Aldrup ir kt. (2022), iki šiol yra nepakankamai analizuotas – sisteminėje analizėje pabrėžiama, kad daugumoje tyrimų trūksta duomenų apie tai, kaip empatijos ugdymas veikia patį mokytoją. Šio tyrimo rezultatai papildė šį aspektą: interviu liudija apie mokytojų asmeninį augimą ir pažeidžiamumo pripažinimą bei aktyvų emocinį augimą, kurs dažnai nepastebimas kiekybiniuose tyrimuose.

Nors tyrimo klausimais nebuvo tiesiogiai siekiama identifikuoti iššūkius ar sunkumus, dalyvių pasisakymuose išryškėjo keli esminiai iššūkiai, su kuriais susiduria mokytojai, taikydami socialinio ir emocinio ugdymo programą „Antras žingsnis“. Mokytojos pabrėžia, kad vienas pagrindinių barjerų yra laiko trūkumas – programai neskiriama atskiros pamokos, ji integruojama į kitus dalykus arba klasės valandėles, neretai vėlyvu metu, kai mokiniai pavargę ir mažiau įsitraukę. Dėl to ugdymas tampa fragmentiškas ir nepakankamai nuoseklus. Kai kurios mokytojos pastebi, kad rezultatai buvo veiksmingesni tuomet, kai turėjo galimybę programą taikyti kaip savarankišką pamoką. Tai patvirtina tyrimus, kurie kalba kad laiko trūkumas socialiniam emociniam ugdymu yra svarbus barjeras (Person, 2024, Pučinskaitė, 2022; Butvilas, Bubnys ir Šiškuvienė, 2022). Nepaisant laiko trūkumo, tuo pačiu tyrime atsikleidžia, kad emociškai vaikų būsenai mokytojai skiria prioritetą.

Kartu išsakoma kritika pačiai programai. Mokytojos išsako kilusį pirminį atmetimą dėl nepakankamos komunikacijos ir aiškumo, kritikuoja programos struktūrą – mokytojoms trūksta lankstumo, pasikartojantis turinys kelia monotoniją, o formali klausimų ir atsakymų seka sunkiai pritaikoma kasdienėse situacijose. Taip pat keliamos abejonės dėl kultūrinio programos tinkamumo – dalis dalyvių pastebi, kad turinys nepakankamai pritaikytas vietiniam kontekstui. Programa kartais vertinama kaip pernelyg supaprastinta ar geriausiai tinkama tik vaikams, turintiems emocinių ar elgesio sunkumų ar specialiųjų ugdymosi poreikių. Tokie rezultatai patvirtina tyrimus, kad „Antro žingsnio“ programos veiksmingumas labiausia pastebimas vaikams, turintiems elgesio sutrikimus ir žemesnius

pradinius socialinius įgūdžius (Low, 2014; Moy & Haze, 2018), tačiau tai gali reikšti ir tai, kad tokiems vaikams poveikį yra lengviau pastebėti. Tuo pačiu tyrimo rezultatai atskleidžia, kad programoje taikomi situacijų vaidinimai yra ir pagalbinė priemonė vaikams, patiriantiems mokymosi sunkumų atskleisti bei sulaukti pripažinimo. Tai taip pat rodo netiesioginį poveikį ir atveria tyrimų lauką apie socialinių emocinių ugdymo tyrimų platesnį poveikį.

Nors tyrimo klausimai buvo orientuoti į vaikų empatijos ugdymą, interviu netiesiogiai išryškėjo, kad mokytojos retai kalba apie savo asmeninius išgyvenimus ugdymo procese. Daug dėmesio skiriama vaikų emocijoms, jų elgesiui ir programos turiniui, tačiau refleksijos apie savo pačių emocinę patirtį, jausmus pamokose ar tai, kaip empatijos ugdymas veikia jas pačias, pasirodė labai nedaug. Šie tyrimo rezultatai galimai greičiau atspindi mokytojų profesinį dėmesį vaikų gerovei ir nusistovėjusias ugdymo kultūros nuostatas, kuriose emocinis atvirumas mokytojo pozicijoje vis dar reikalauja drąsos. Reflektavimas apie save gali būti susijęs su pažeidžiamumo jausmu ar vengimu kalbėti apie savo vidines būsenas profesiniame kontekste. Kaip pastebi Zaw Oo ir Habok (2020), savirefleksija yra svarbi mokytojo tobulėjimo sąlyga – tai ne tik profesinis, bet ir emocinis savęs vertinimas. Petlak (2021) tyrimas Slovakijoje taip pat atkreipia dėmesį, kad mokyklų vadovybė dažnai nepakankamai palaiko mokytojų savirefleksiją, nors ji yra būtina tiek emocinei gerovei, tiek profesiniam augimui. Tai rodo, kad svarbu kurti saugią aplinką ne tik vaikų, bet ir mokytojų savirefleksijai – ne tik kaip mokytojo emocinės gerovės prielaidai, bet ir tam, kad emocinis sąmoningumas taptų abipuse vertybe ugdymo santykiuose.

Šis tyrimas papildė esamą literatūrą apie „Antro žingsnio“ programą ir socialinio emocinio ugdymo praktiką Lietuvoje, ypač išryškindamas mokytojo vaidmenį kaip aktyvaus empatijos ugdymo kūrėjo, santykio puoselėtojo ir vaikų emocinės gerovės laiduotojo. Tyrimas atskleidžia, kad mokytojais nėra tik programos vykdytojai – jie patys formuoja jos turinį per kasdienes pedagogines situacijas, įgyvendina vertybinius pasirinkimus ir sąmoningai kuria saugią, emociškai palaikančią aplinką. Tai reikšmingas indėlis į švietimo tyrimų lauką, kviečiantis gilinti požiūrį į mokytoją kaip esminę socialinio ir emocinio ugdymo grandį.

Tyrimo ribotumai ir gairės tolimesniems tyrimams

Svarbus tyrimo ribotumas yra tai, kad visos tyrimo dalyvės yra iš trijų skirtingų miestų ir tai neatskleidžia visos šalies švietimo sistemos įvairovės. Todėl svarbu būtų tolimesniuose tyrimuose įtraukti daugiau skirtingų regionų mokytojų, kad atsikleistų platesnis ugdymo kontekstas. Taip pat visos tyrimo dalyvavusios mokytojos yra vyresnio amžiaus ir turi ilgametę patirtį, todėl jų patirtys ir požiūriai

gali skirtis nuo jaunesnių ar mažiau patirties sukaupusių kolegų. Ketvirta, nors siekta sukurti saugią ir atvirą interviu aplinką, galima manyti, kad dalyvės ne viską išsakė, ką galvojo ar jautė, pavyzdžiui, apie asmeninį santykį su „Antro žingsnio“ programa ar kolegomis ir tėvais dėl socialiai pageidaujamos reakcijos ar nerimo dėl vertinimo. Ir galiausiai duomenų interpretacija neatsiejama nuo tyrėjos patirties ir subjektyvaus žvilgsnio. Dėl to tyrime daugiau dėmesio teko vaikų elgesiui, mokytojo vaidmeniui, o mokytojo vidinis išgyvenimas liko mažiau atskleistas. Šis aspektas atveria kryptį tolimesniems tyrimams, kuriuose būtų gilinimasi į mokytojo asmenybę, emocinę patirtį ir vidinius išgyvenimus empatijos ugdymo kontekste. Taip pat prasminga kryptis tolimesniems tyrimams - ugdymo įstaigų vadovų požiūris į empatijos ugdymą ir jų vaidmenį šiame procese. Vadovo nuostatos ir veiksmai gali tiesiogiai veikti, kiek sėkmingai empatijos ugdymas yra integruojamas mokyklos gyvenimą.

.

IŠVADOS

Mokytojų interviu analizė atskleidė įvairialypį jų patirties ugdant vaikų empatiją vaizdą:

1. Mokytojoms empatija reiškia emocinį jautrumą, atjautą ir vidinį būvimą kartu su kitu žmogumi aktyviai ir kryptingai veikiant. Jos empatiją suvokia kaip vertybinį pagrindą, kuris padeda kurti ryšį.
2. Empatijos ugdymas mokytojoms yra kasdienė praktika suteikianti prioritetą vaikų emocinei gerovei. Emocinį saugumą mokytojos kuria per susėdimą ratu, konfidencialumą, švelnumo žaidimus, lygiavertiškumo principus. Ugdymo procese renkasi būti atviros ir pačios yra emocinio elgesio pavyzdys – jų reakcijos yra ne tik emociniai atsakai, bet ir ugdomosios žinutės. Mokytojos pasakoja, kad empatijos ugdymui dažnai pritrūksta laiko, o programos turinys labai struktūruotas, todėl stengiasi lanksčiai ir kūrybiškai prisitaikyti, kad galėtų atliepti vaikų emocinius poreikius.
3. Mokytojos pasidalijo, kad vaikai labiau atpažįsta ir drąsiau reiškia jausmus, geriau valdo emocijas ir ieško sprendimų. Vaikai tampa atviresni, nori kalbėtis ir dalintis jausmais. Keičiasi vaikų požiūris – tampa jautresni kitų vidiniams išgyvenimams, labiau priimančios kitų skirtingumą ir siūlantys pagalbą.
4. Mokytojos atskleidė, kad ugdydamos empatiją stiprina tarpasmeninius santykius - ryšys su vaikais tampa emociškai artimesnis, švelnesnis, atsiranda abipusis emocinis palaikymas. Santykiuose su kolegomis tampa jautresnės, labiau įsiklausančios į jų poreikius, o tėvų požiūris į emocinį ugdymą tampa atviresnis.
5. Mokytojos atskleidžia, kad ugdydamos empatiją auga pačios - tampa atviresnės, jautresnės kitam, geriau supranta save ir kitus, mokosi reikšti jausmus, reguliuoti emocijas ir patiria didesnę pasitenkinimą, o tai padeda matyti ugdymo prasmę. Vis dėlto, jos retai kalba apie savo emocinius išgyvenimus ugdymo procese, o pasirenka labiau kalbėti apie vaiką, nei apie save.

Rekomendacijos mokyklų bendruomenėms

- Sukurkite erdvę refleksijai ir savirefleksijai, pasitelkiant tokias formas, kaip supervizijos ar palaikymo grupės. Mokytojams būtų naudinga turėti galimybę aptarti emocines situacijas su kolegomis ar specialistais, taip pat skirti laiko asmeninei savirefleksijai. Supervizijos ar kitos palaikančios praktikos padeda geriau suprasti patiriamus iššūkius, stiprina profesinį tapatumą bei leidžia mokytojui pasijusti svarbiam ir vertinamam.
- Suteikite socialiniam emociniam ugdymui ir empatiniam santykiui prioritetą. Empatijos ugdymas nėra tik dar viena kompetencija. Ji turi būti integruota ne tik į ugdymo turinį, bet ir į kasdienes bendruomenės santykius. Empatija nėra tik asmeninė savybė – tai gebėjimas, kurį turi ugdyti ir palaikyti visi bendruomenė nariai dalyvaujantys ugdymo procese - vadovai, mokytojai, tėvai bei specialistai.
- Suteikite mokytojams aiškią žinutę ir motyvuokite juos mokytis socialinio emocinio ugdymo programose. Drąsinkite juos gilintis ne tik į programų turinį. Empatija stiprina tarpasmeninius santykius ne tik su mokiniais, bet ir visa mokyklos bendruomene.
- Prieš pradedant taikyti naujas socialinio emocinio ugdymo programas skirkite pakankamai laiko, kad pristatytumėte programą, praktinius pavyzdžius, kad mokytojai iš tikrųjų suprastų ir patikėtų programos nauda ir vaikams, ir sau asmeniškai. Tai galėtų būti atvira refleksija apie empatijos reikšmę, kuri būtų parengiamoji būsimo ugdymo dalis, pavyzdžiui, pasikvietus pokalbiui jau turinčius tokį patyrimą mokytojus. Tai leistų mokytojoms geriau suprasti savo vidinę poziciją empatijos atžvilgiu.

LITERATŪRA

- Adeoye-Olatunde, O. A., & Olenik, N. L. (2021). Research and scholarly methods: Semi-structured interviews. *Journal of the american college of clinical pharmacy*, 4(10), 1358-1367.
- Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Teacher empathy: A systematic review of its meaning, measures, and implications for teacher-student interactions. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1243–1274. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>
- Allen, K., Livingston J., Nickerson, A. (2019). Child Sexual Abuse Prevention Education: A Qualitative Study of Teachers' Experiences Implementing the *Second Step* Child Protection Unit. *American Journal of sexuality education*. DOI: 10.1080/15546128.2019.1687382
- Atwell, M. N., Bridgeland, J. M. (2019). Ready to Lead:2019 Update of Principals' Perspectives on How Social and Emotional Learning Can Prepare Children and Transform Schools. A Report for CASEL.
- Barnett, M.A., Thompson, M.A. & Pfeifer J. R. (2010). Perceived Competence to Help and the Arousal of Empathy. *The Journal of Social Psychology* . Vol 125.
- Berlinger, R.& Masterson R.C. (2015). Review of Research: Promoting Empathy Development in the Early Childhood and Elementary Classroom. *Childhood Education*. 57-63. doi.org/10.1080/00094056.2015.1001675
- Bilir, Z. T., Sop, A., Cavus, Z. S.& Basara,Y. (2022). Preschool Teachers' Opinions About Second Step Early Learning Curriculum. *International Journal of Progressive Education*, 18(5), 100 – 116. doi.org/10.29329/ijpe.2022.467.6
- Braun, V.& Clarke V. (2012). “Thematic Analysis.” In *APA Handbook of Research Methods in Psychology*, 57–71. American Psychological Association.
- Braun, V.& Clarke V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*. 589-597. doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806
- Bridenbaugh, J. R., Arikawa, A. Y., O'Briant, J., & Ross, J. (2024). Perceptions of empathy in the classroom among educators in higher education and healthcare disciplines: A qualitative study. *Journal of Allied Health*, 53(3), e147–e155.
- Bryer, T. (2019). Empathy, Sympathy, and Compassion. *Routledge Handbook of Phenomenology of Emotions*. London/New York

Brown, J.A., Jimerson, S.R., Dowdy, E., Gonzalez, V.& Stewart, K. (2012). Assessing the effects of school-wide *Second Step* implementation in a predominately English language learner, low SES, Latino sample. *Psychology in the Schools*. Vol 49 (9). DOI: 10.1002/pits.21639.

Butvilas T., Bubnys R. ir Šiškuvienė E. (2022). Mokinių socialinių - emocinių kompetencijų ugdymo integraciniai procesai ir kylančių sunkumų pedagoginė įveika. *Edukologijos ir socialinio darbo institutas*, Vilniaus universitetas, ISSN 2345-0681, Nr. 1 (34).

CASEL (2020). Advancing Social and emotional learning. <https://casel.org/>

CASEL (2023). Focus Area 3: Integration of SEL and Instruction. <https://schoolguide.casel.org/focus-area-3/classroom/integration-of-sel-and-instruction/>

Committee for Children (2023). *Second Step Early Learning*. Seattle, WA: Committee for Children

Cook, C.R., Low S., Burton – Ricklefs, J., Whitaker, K., Pullmann, M.& Lally, J. (2018). Evaluation of Second Step on Early Elementary Students' Academic Outcomes: A Randomized Controlled Trial. *School Psychology Quarterly*. doi.org/10.1037/spq0000233

Decety J, & Jackson, P.L (2004). The functional architecture of human empathy. *Cognitive Neuroscience Reviews*. 3: 71-100. DOI: 10.1177/1534582304267187.

Decety J. & Howard, L.H., (2014). Emotion, morality, and the developing brain. In book: *Mechanisms of Social Connection - From Brain to Group* (pp.105-122). American Psychological Association

Dewald, S.M., Ternes, B.B. & Wald, M.R. (2019). The Impact of Second Step Implementation on Students' Social Emotional Skills in an Elementary School Setting. *Sophia, the St. Catherine University*. <https://sophia.stkate.edu/maed>

Eisenberg, N. & Morris, A. S. (2001). The Origins and Social Significance of Empathy-Related Responding. A Review of Empathy and Moral Development Implications for Caring and Justice by M. L. Hoffman. *Social Justice Research*, Vol. 14, No. 1, March.

Elliot, R., Fischer, C. T. & Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38, 215-229. doi.org/10.1348/014466599162782.

Findlay, L. C., Girardi, A. & Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 347–359. doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.009

Frey K., Hirschstein M.K. & Guzzo B. (2000). Preventing Aggression by Promoting Social Competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 866-127. <https://doi.org/10.1177/106342660000800206>

Gyvenimo įgūdžių ugdymo bendroji programa. (2023). Nacionalinė švietimo agentūra. <https://www.svietimonaujienos.lt/gyvenimo-igudziu-bendroji-programa-rekomendacijos-ir-izvalgos/>.

Hoffman, M.L. (2001). Empathy and Prosocial Behavior: Developmental Processes. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 12230-12233. doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01739-3

Howell, J. K. (2024). Teacher perceptions of social-emotional learning program implementation in rural Georgia middle schools. *Doctoral dissertation*. Columbus State University. <https://csuepress.columbusstate.edu/theses/1516>

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Jennings, P.A., Snowberg, K.E., Coccia, M.A. & Greenberg, M.Y (2011). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): results of two pilot studies. *The Journal of Classroom Interaction*. Vol. 46, No. 1.

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>

Jones, M., Barnes S., Bailey R. & Doolittle, E., (2017). Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *The Future of Children* 27(1):49-72. DOI:10.1353/foc.2017.0003.

Jones, S. M., Brush, K., Ramirez, T., Mao, Z. X., Marenus, M., Wettje, S. & Bailey, R. (2021). Navigating SEL from the inside out: Looking inside and across 33 leading SEL programs (Revised and expanded second edition, preschool and elementary focus). Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.

Juodaitytė, A. (2013). Hermeneutikos metodo taikymas šiuolaikiniame edukologijos moksle. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 30, 155–165. <https://doi.org/10.15388/ACTPAED.2013.30.1555>

Larsen, T.& Samdal, O. (2011). The importance of teachers' feelings of self-efficacy in developing their pupils' social and emotional learning: a Norwegian study of teachers' reactions to the Second Step program. *School Psychology International*. 33(6) 631–645. DOI: 10.1177/0143034311412848.

Learning Policy Institute. (2018). *The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional and academic development*. <https://learningpolicyinstitute.org/product/evidence-social-emotional-learning-schools-brief>.

Lewis, N. (2020). Teacher perceptions of Second Step in third and fourth grade. *Doctoral dissertation*. Walden University. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/10317>

Litvack-Miller, W., McDougall D. & Romney, D.M. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genet Soc Gen Psychol Monogr*. Aug;123(3):303-24

Low, S., Cook, C.R., Smolkowski, K. & Burntain – Ricklefs, J. (2015). Promoting social - emotional competence: an evaluation of the elementary version of Second step. *Journal of School Psychology*. 53 (2015) 463–477.

Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K. & Yoder, N. (2021). Systemic Social and Emotional Learning: Promoting Educational Success for All Preschool to High School Students. *American Psychologist*, 76(7), 1128–1142. <https://doi.org/10.1037/AMP0000701>

Martinsone, B. & Žydzūnaite, V. (2023). Teachers' contributions to the school climate and using empathy at work: implications from qualitative research in two European countries. *Educational Psychology. Frontiers in Psychology*. 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1160546merr>

McDonald, N.M. & Messinger, D.S. (2011). *The Development of Empathy: How, When, and Why*. University of Miami. Department of Psychology

McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 16, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>

Mempin, J. R. (2024). Creating a safe and inclusive learning environment: The synergy of student responsibility and teacher skills. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 5(11), 3710–3716.

Merrill, R., Hamdan, A., Bista, A., & Franklin, S. (2024). Physics faculty and empathy in academic spaces. *Physics Education*, 59(2), 025001.

Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school-based social and emotional learning programs? A meta-analysis. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 13–32. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.26>

Moy, G. E., & Hazen, A. (2018). A systematic review of the Second Step program. *Journal of School Psychology*, 71, 18–41. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.10.006>

Meyers, S. A., Rowell, K., Wells, M., & Smith, B. C. (2019). Teacher empathy: A model for student success. *College Teaching*, 67(3), 160–168. <https://doi.org/10.1080/87567555.2019.1579699>

- Nacionalinė švietimo agentūra. (2017). Saugios aplinkos mokykloje kūrimas II. <https://www.nsa.smm.lt/projektai/ugdymo-projektai/saugios-aplinkos-mokykloje-kurimas-ii>
- Nickerson, A., Mele, D., Princiotta, D., (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of school psychology*. 46(6):687-703. doi: 10.1016/j.jsp.2008.06.002
- Nickerson A., Kim S., Dudley M., Livingston J.A. & Manges M. (2021). Longitudinal impact of the Second Step child protection unit on teacher knowledge, attitude and climate. *Children and Youth Services Review*. 123 (2021) 105892.
- Noorden, T.H., Cillessen, A. & Bukowski, W.M. (2014). Empathy and Involvement in Bullying in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Journal of Youth and Adolescence* 44(3) DOI:[10.1007/s10964-014-0135-6](https://doi.org/10.1007/s10964-014-0135-6)
- Paluckaitė, U. (2014). Mokytojo savęs atskleidimo bei poveikio klasės atmosferai vertinimas X-XI klasių mokytojų ir mokinių požiūriu (Magistro darbas). Vytauto Didžiojo universitetas. <https://www.vdu.lt/cris/bitstreams/6bc17c53-1a09-4c22-a183-1492d1045a40/download>
- Peddigrew, E., Andrews, N. C. Z., & Al-Jbouri, E. (2022). Mechanisms supporting students' social and emotional learning development: Qualitative findings from a teacher-led intervention. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 41(3), 1–15. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2022-019>
- Person, S. M. (2024). Teachers' perceptions implementing social and emotional learning and the impact it has on students. *Doctoral dissertation*. Liberty University.
- Petlak, E. (2021). *Self-reflection as basis of a teacher's work*. Catholic University, Slovakia.
- Pučinskienė, G. (2022). *Socialinių ir emocinių įgūdžių ugdymo programos "Paauglystės kryžkelės" įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose barjerai*. Baigiamasis magistro darbas. Kauno technologijos universitetas. Kaunas.
- Raine, A., Chen F. R. (2017). The Cognitive, Affective, and Somatic Empathy Scales (CASES) for Children. 24-37, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. <https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1295383>
- Rogers, C. R. (1980). *A Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin
- Romney, A. & Holland, D.V. (2020). The vulnerability paradox: Strengthening trust in the classroom. *SAGE Open*, 10(1). DOI:[10.1177/2379298120978362](https://doi.org/10.1177/2379298120978362)
- Rudasil, K. M., Hawley, L. R., LoCasale-Crouch, J., & Buhs, E. S. (2020). Promoting preservice teacher social and emotional competencies in an online learning community. *International Journal of Environmental Research a Public Health*, 17(24), 9371. DOI:[10.3390/ijerph17249371](https://doi.org/10.3390/ijerph17249371)

- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. Academic Press. https://archive.org/details/growthofinterper0000selm_y3t8
- Sesso, G., Brancati, G. E., Fontozzi, P., Griffiths, M. D., Lingardi, V. & Mucci, F. (2021). Measures of empathy in children and adolescents: A systematic review of questionnaires. *World Journal of Psychiatry*, 11(10), 876–896. <https://doi.org/10.5498/wjp.v11.i10.876>
- Smagorinsky, P. (2024). Emotions, empathy and social justice education. *English Teaching Practice & Critique*. <https://www.researchgate.net/publication/379046715>
- Soliman, D., Frydenberg, E. Liang, R.& Deans J. (2020). Enhancing empathy in preschoolers: a comparison of social and emotional learning approaches. *The Educational and Developmental Psychologist*. 38:1, 64-76. DOI:10.1080/20590776.2020.1839883
- Spence, S.H. (2003). Social skills training with children and young people: theory, evidence and practice. *Child and Adolescent mental health*. DOI:10.1111/1475-3588.00051.
- Spivak, A. L. & Farran, D. C. (2012). First-grade teacher behaviors and children's prosocial actions in classrooms. *Early Education & Development*, 23(5), 623–639. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.566164>
- Swan, P., Riley, P. (2014). Social connection: empathy and mentalization for teachers. *Pastoral Care in Education. An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*. Volume 33, <https://doi.org/10.1080/02643944.2015.1094120>
- Šinkūnienė, J. (2020). Socialinis ir emocinis ugdymas: mokytojo perspektyva. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 45, 88–101. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.45.6>
- Tettegah, S., & Anderson, C. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognition: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48–82. doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.010
- Vaišvidienė L. ir Gedvilienė G. (2017). Pedagogų vaidmuo ugdant ikimokyklinio amžiaus vaikų emocinį intelektą. *Holistinis mokymasis*. Nr. 3. P. 11–17, doi: 10.7220/2351-7409.3.1
- Venslovaitė V. ir Danylienė L. (2018). Socialinis ir emocinis ugdymas: mokytojo perspektyva. Vilniaus universiteto Ugdymo mokslų institutas. *ACTA PAEDAGOGICA VILNENSIA*. 2018 40. doi.org/10.15388/ActPaed.2018.0.11891.
- Vossen, H. G.M., Piotrowski, J.& Valkenburg P. M. (2015). Development of the Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES). *Personality and Individual Difference*. 66-71. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.09.040>
- Walsh, E. & Walsh, D. (2019). How Children Develop Empathy. Empathy is a work-in-progress throughout childhood and adolescence. *Psychology Today*.

- Weber, H. (2019). The effects of the Second Step curriculum on challenging behavior in first grade. *Dissertations, Theses, and Projects*, 271. <https://red.mnstate.edu/thesis/271>
- Willig, C. (2019). What can qualitative research contribute to psychological knowledge? *Psychological Methods*, 24(6), 796–804. <https://doi.org/10.1037/met0000218>
- Wink, N., Russo, M., & Smith, R. (2021). Teacher empathy and students with problem behaviors: Examining teachers perceptions, responses, relationships, and burnout. *Psychology in the Schools*, 58(8), 1575–1596. <https://doi.org/10.1002/pits.22516>
- Wolterstorff, B. (2020). What effect does social and emotional learning have on elementary students using the Second Step curriculum? *School of Education and Leadership Student Capstone Projects*, 574.
- Zahavi D. & RoCHAT P. (2015). Empathy – sharing: Perspectives from phenomenology and developmental psychology. *Consciousness and Cognition* 36, 543–553.
- Zaw Oo, T. & Habok A., (2020). The Development of a Reflective Teaching Model for Reading Comprehension in English Language Teaching. Volume 13, Issue 1, 127-138. *International Electronic Journal of Elementary Education*
- Zhou, Z. Dr. (2022) "Empathy in Education: A Critical Review," *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*: Vol. 16: No. 3. doi.org/10.20429/ijsoTL.2022.160302.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Boys in Schools Bulletin*, 7(2), 34-43.

PRIEDAI

Laba diena,

Studijuoju Vilniaus universitete edukacinę ir vaiko psichologiją ir atlieku magistro baigiamąjį darbą. Noriu Jus pakviesti pasikalbėti ir pasidalinti savo patirtimi vedant “Antro žingsnio” pamokas. Tyrimas siekia atskleisti mokytojo patyrimą ugdant vaikų empatiją, siekiant suprasti kaip programa veikia, kokią įtaką daro realiame mokyklos gyvenime. Tyrimu siekiu išgirsti mokytojo balsą ir atskleisti mokytojo matymą. Tikiu, kad dalyvavimas tyrime bus naudingas ir Jums, nes galėsite išgirsti save ir apsvarstyti savo asmeninį patyrimą ir savo vaidmenį vaikų empatijos ugdyme.

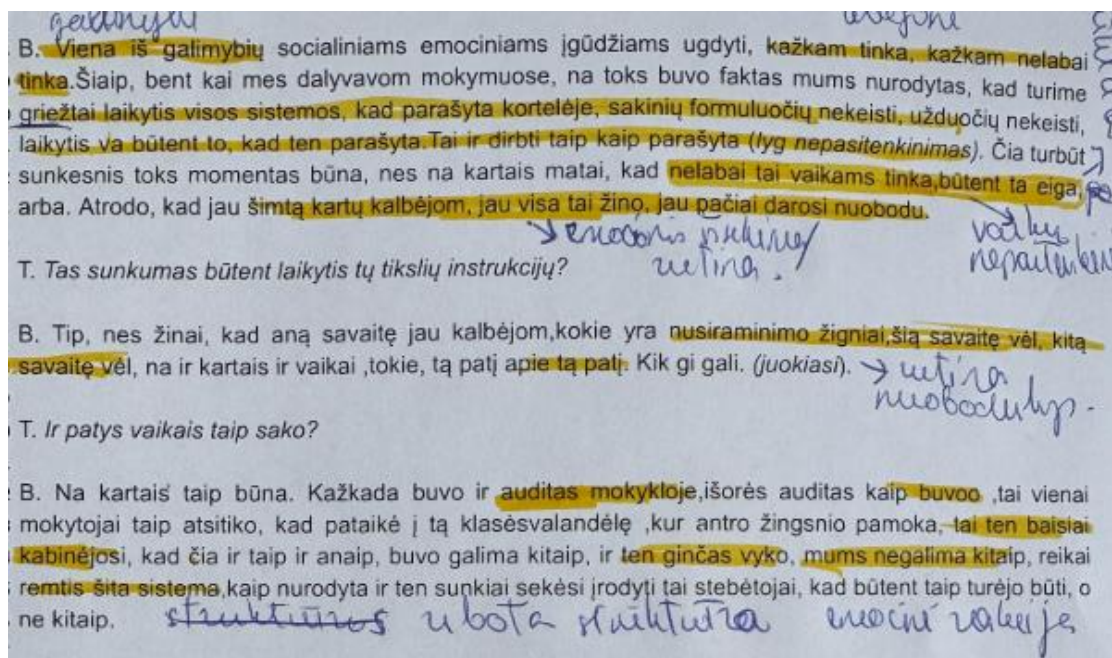
Interviu vyks nuotoliniu būdu ir bus įrašomas.
Visi duomenys bus nuasmeninti išlaikant konfidencialumą.
Numatoma pokalbio trukmė - iki 40 min.

Labai lauksiu norinčių ir galinčių pasidalinti savo patirtimi.

Susisiekti su manimi galite:
deimante.ceciene@fsf.stud.vu.lt

Pagarbiai,
Deimantė Čečienė

Priedas Nr. 1. Kvietimo dalyvauti tyrime pavyzdys



Priedas Nr. 2. Kodavimo procesas

53 | veiklas, kaip moka gražiai įsiterpti, kaip stengiasi išklaudyti, kaip reaguoja į jeigu nepriima į žaidimą ten
54 sakysime, arba, kaip reaguoja jeigu ten kažko ten nepasidalina, irgi ten jeigu. Patys įvardina jeigu
55 pasielgia neapgalvotai, impulsyviai, kaip turėtų, kaip neturėtų, kaip sąžininga, kaip nesąžininga,, kaip
56 neturėtų. Ir labai smagu, kai pavyzdžiui vyksta pamoka, mokytoja, va įsiai negerai jaučiasi, ar tenai, ar
57 kažkas jam atsitiko. Skau patys vaikai mato, pradeda stebėti vieni kitus. Ir jau tokie stebėtojai savo
58 aplinkoj mato, kad jeigu vaikas negerai jaučiasi, tai iš karto gaunu ir signalą iš vaikų.
59 T. Pastebi kitą vaiką, kuris blogai jaučiasi
60 L. Taip.
61 T. Jūs dar kažką minėjote, kad jeigu kažkas nepasiseka, kad nedraugauja, kažką toki minėjot
62 L. Mes klasėje turim tokį kampelį, tam kampelį yra toks kilimas ir toks sakau nusiramavimo kampelis, mes
63 taip jį vadinam. Yra tokie plakatėliai mini, kuriuose yra įvairūs kvėpavimo būdai, kaip kvėpuoja
64 gyvalėtėle, kaip kvėpuoja meškutis, kaip kvėpuoja bitė ir jie ten nuėję gali tiesiog pabūti, pabūti patys
65 su savim. Yra klasėje ten tokie žaislai, kurie gali su taip žaislais tiesiog pasiimti juos apsikabinti
66 tiesiog, pabūti pats su savim. Šitaip. Ir jeigu vaikas ten yra, kiti stengiasi ten neiti, reiškiasi tas vaikas
67 nori pabūti, nusiraminti ir tiesiog, kad jo niekas netrukdytų.
68 T. O kaip tai įtakoja jūsų santykį su vaikų tėvais? Ar turi kažkokią reikšmę
69 L. Negalėčiau į šitą klausimą na kažkaip, niekada nesvarsčiau apie tai, nes iš tikrųjų santykiai su vaikų
70 tėvais yra geri.. Daug mes komunikuojam, daug kalbamės, iš tikrųjų yra, tėvam labai dažnai sakau, kad
71 nėra mūsų ugdymosi tie rezultatai, tokie svarbūs, yra svarbūs, bet nėra tokie svarbūs, kaip vaikų
72 emocinė būsena. Skau, kad yra normalu, kad vaikas kažko tai nežino, jam kažkas tai nesiseka, kad jam
73 reikia padėti ir visą laiką skau, kad būsena yra kur kas svarbesnė nei akademiniai pasiekimai.
74 T. O jei pagalvotumėte, kaip tai veikia Jūsų santykius su bendradarbiais? Tai, kad vedat antrą žingsnį,
75 mokytojų vaikų empatijos? Ar tai veikia Jūsų santykį su kolegomis?
76 L. Žinokit, kartais atrodo neturėtų taip būti, neturėtų kelti nuostabą, bet kartais kelia nuostabą, kai
77 kolegos klausia: tai ką, tu jų klausai, kaip tu jautiesi? Sakau, žinoma klausiu, juk yra svarbu. Taip
78 įvairiai, na sakysčiau ir mokytojų aplinkoje, kur neturėtų net kilti tokių klausimų, jie yra, ne visą laiką
79 empatiški vaikų atžvilgiu.

Priedas Nr 2. Kodavimo procesas

10:40 AM Apr 21
 empatija - jautrumas kito būsenai

Deimantė Čečienė
 10:41 AM Apr 21
 savijauta svarbiau nei pamokos

Deimantė Čečienė
 10:41 AM Apr 21
 emocinė savijauta prioritetas

Deimantė Čečienė
 10:42 AM Apr 21
 atsakomybė už savo elgesį

Deimantė Čečienė
 10:43 AM Apr 21
 atšmininė atsakomybė už savo elgesį,