

LIETUVOS SPORTO UNIVERSITETAS

Artūras Akelaitis

**VYRESNIOJO MOKYKLINIO AMŽIAUS
MOKINIŲ SOCIALINIŲ EMOCINIŲ
GEBĖJIMŲ UGDYMAS PER KŪNO
KULTŪROS PAMOKAS**

Mokslo daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07S)

Kaunas, 2017

Mokslo daktaro disertacija rengta 2012 – 2016 metais Lietuvos sporto universiteto sveikatos, fizinio ir socialinio ugdymo katedroje pagal Lietuvos edukologijos universiteto, Kauno technologijos universiteto, Lietuvos sporto universiteto, Šiaulių universiteto jungtinės doktorantūros reglamentą.

2014 – 2016 metais mokslinį darbą rėmė Lietuvos mokslo taryba.

Mokslinis vadovas

Prof. dr. Romualdas MALINAUSKAS

Lietuvos sporto universitetas (socialiniai mokslai, edukologija – 07S)

Mokslinė konsultantė

Prof. dr. Audronė DUMČIENĖ

Lietuvos sporto universitetas (socialiniai mokslai, edukologija – 07S)

TURINYS

SANTRUMPOS	5
PAGRINDINĖS SĄVOKOS.....	6
ĮVADAS	10
1. VYRESNIOJO MOKYKLINIO AMŽIAUS MOKINIŲ SOCIALINIŲ EMOCINIŲ GEBĖJIMŲ UGDYMO PER KŪNO KULTŪROS PAMOKAS	
TEORINIS PAGRINDIMAS.....	19
1.1. Socialinių emocinių gebėjimų samprata bei jų klasifikacija.....	19
1.1.1. Santykio su savimi srities emociniai pažinimo gebėjimai	33
1.1.2. Santykio su savimi srities emociniai pozityvaus elgesio gebėjimai	38
1.1.3. Santykio su kitais srities socialiniai pažinimo gebėjimai	43
1.1.4. Santykio su kitais srities socialiniai pozityvaus elgesio gebėjimai	45
1.2. Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymas...	48
1.3. Socialinių emocinių gebėjimų raida paauglystėje	55
1.4. Socialinių emocinių gebėjimų ugdymas per kūno kultūros pamokas	58
1.5. Kompleksinis socialinių emocinių gebėjimų ugdymo modelis per kūno kultūros pamokas	61
2. TYRIMO METODOLOGIJA	69
2.1. Teorinės ir metodologinės tyrimo nuostatos.....	69
2.2. Tyrimo etikos principai	72
2.3. Tyrimo metodika ir organizavimas	73
2.3.1. Tyrimo loginė seka	73
2.3.2. Tyrimo instrumentarijus	77
2.3.3. Konstatuojamojo tyrimo organizavimas ir imtis	89
2.3.4. Ugdomojo eksperimento pagrindimas	91
2.3.4.1. Socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programos Lietuvoje ir užsienio šalyse	91
2.3.4.2. Ugdomojo eksperimento užduotys ir organizavimas	94
2.3.4.3. Ugdomojo eksperimento imtis	100
2.3.5. Tyrimo duomenų statistinės analizės pagrindimas	102
3. TYRIMO REZULTATAI.....	103
3.1. Konstatuojamojo tyrimo rezultatai	103

3.1.1. Emocinių gebėjimų tyrimo rezultatai	103
3.1.1.1. Santykio su savimi srities emocinių pažinimo gebėjimų rezultatai ..	103
3.1.1.2. Santykio su savimi srities emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų rezultatai	105
3.1.2. Socialinių gebėjimų tyrimo rezultatai	109
3.1.2.1. Santykio su kitais srities socialinių pažinimo gebėjimų rezultatai ...	109
3.1.2.2. Santykio su kitais srities socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų rezultatai	113
3.2. Ugdomojo eksperimento rezultatai.....	119
3.2.1. Emocinių gebėjimų tyrimo rezultatai	119
3.2.1.1. Santykio su savimi srities emocinių pažinimo gebėjimų rezultatai ..	119
3.2.1.2. Santykio su savimi srities emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų rezultatai	125
3.2.2. Socialinių gebėjimų tyrimo rezultatai	130
3.2.2.1. Santykio su kitais srities socialinių pažinimo gebėjimų rezultatai ...	130
3.2.2.2. Santykio su kitais srities socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų rezultatai	135
4. REZULTATŲ APTARIMAS	140
IŠVADOS	159
PRAKTINĖS REKOMENDACIJOS.....	162
LITERATŪRA	164
PRIEDAI.....	199

SANTRUMPOS

EI – emocinė inteligencija;

CASEL – akademinio, socialinio ir emocinio ugdymo bendradarbiavimo organizacija (angl. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*);

BUSSE-SR – socialinio emocinio subrendimo mokyklai skalė (angl. *Social Emotional School Readiness Scale*);

SSAS – subjektyvios socialinės adaptacijos skalė;

SSRI – Schutte savęs vertinimo klausimynas (angl. *Schutte Self-Report Inventory*);

SSRS-S – socialinių gebėjimų įvertinimo sistemos klausimyno versija – skirta (7 – 12 klasių) mokiniams (angl. *Social Skills Rating System, Student form*);

TEIQue – SF – emocinės inteligencijos klausimyno sutrumpinta versija (angl. *Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form*);

TSIS – Tromso socialinės inteligencijos skalė (angl. *Tromso Social Intelligence Scale*);

M – vidurkis;

SD – standartinis nuokrypis;

Dalinis η_p^2 – poveikio įvertis (taikytas ugdomojo eksperimento metu);

Cohen d – poveikio įvertis (taikytas konstatuojamojo tyrimo metu);

P – kriterijaus galia.

PAGRINDINĖS SĄVOKOS

Socialiniai emociniai gebėjimai – tai gebėjimai, kurie padeda atpažinti ir valdyti emocijas, rūpintis kitais, priimti tinkamus sprendimus, elgtis etiškai ir atsakingai, vystyti teigiamus santykius ir vengti negatyvaus elgesio (Elias et al., 1997).

Socialiniai gebėjimai – tai išmoktas ir socialiai priimtinas elgesys, kuris leidžia asmenybei kurti pozityvius tarpusavio santykius (Gresham et al., 2011).

Atkaklumo gebėjimai (toliau – atkaklumas) – gebėjimas ilgai ir ryžtingai siekti užsibrėžto tikslo, nugalėti kliūtis (Psichologijos žodynas, 1993).

Bendravimo gebėjimai (toliau – bendravimas) – gebėjimas, padedantis pažinti aplinką, patirti teigiamų emocijų ir visapusiškai tobulėti; intelektinės, kalbinės, emocinės ir socialinės vaiko raidos veiksnys (Ivoškuvienė ir kt., 2003).

Neverbalinio bendravimo gebėjimai (toliau – neverbalinis bendravimas) – gebėjimas bendrauti nenaudojant žodžių. Neverbalinis bendravimas perteikiamas ženklų kalba, raštu, kūno kalba, gestais, balso intonacija, drabužiais, elgesiu, mimika, žvilgsniu, prisilietimu (Bulotaitė, Gudžinskienė, 2003).

Verbalinio bendravimo gebėjimai (toliau – verbalinis bendravimas) – gebėjimas sąveikauti tarpusavyje, naudojant kalbos ženklus (Baršauskienė, Janulevičiūtė – Ivaškevičienė, 2005).

Bendradarbiavimo gebėjimai (toliau – bendradarbiavimas) – gebėjimas derinti bendrus veiksmus, vienyti pastangas, kurti bendradarbiavimo veiksmų sistemą, plėtoti pagalbos santykius, bendrauti, darant įtaką ir keičiant vienas kitą (Vaicekauskienė, 2003).

Empatijos gebėjimai (toliau – empatija) – gebėjimas įsijausti į kito žmogaus emocinę būseną ir pažvelgti į situaciją to žmogaus akimis (Legkauskas, 2012).

Pasitikėjimo kitais gebėjimai (toliau – pasitikėjimas kitais) – gebėjimas, įgalinantis individus prisitaikyti prie kompleksinės socialinės aplinkos, ir iš padidėjusių galimybių gauti naudą (Sztompka, 1999).

Problemų sprendimo gebėjimai (toliau – problemų sprendimas) – gebėjimas įsitraukti į pažinimo (kognityvinę) veiklą, kuri padėtų suprasti ir išspręsti problemines situacijas, kai nėra jokių aiškių sprendimo būdų (Mayer, 1990).

Socialinės adaptacijos gebėjimai (toliau – socialinė adaptacija) – gebėjimas prisitaikyti prie socialinės aplinkos (Psichologijos žodynas, 1993); *socialinė adaptacija mokykloje* – gebėjimas veikti mokyklos sąlygomis adekvačiai sąveikaujant su aplinka ir jos taisyklėmis (Gudonis, Perminas, Vaicekauskaitė, 2005).

Socialinės savikontrolės gebėjimai (toliau – socialinė savikontrolė) – gebėjimas reguliuoti bei koreguoti savo poelgius ir veiksmus socialinėje sąveikoje (Malinauskas, 2006).

Socialinės savivokos gebėjimai (toliau – socialinė savivoka) – gebėjimas suprasti kitą ir įsijausti į to žmogaus, esančio iš skirtingo socialinio sluoksnio ir kultūros padėtį; gebėjimas suprasti socialines ir etiškas elgesio normas (CASEL, 2013).

Emociniai gebėjimai – gebėjimas reguliuoti savo ir kitų žmonių emocijas taip, kad būtų pasiekti bendravimo tikslai bei būtų sukurti ir palaikomi geri santykiai su kitais žmonėmis (Legkauskas, 2012).

Gebėjimas įvertinti emocijas – gebėjimas palyginti ir derinti emocijas siejant jas su mintimis (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000).

Gebėjimas suprasti ir analizuoti emocijas – gebėjimas atpažinti emocijas, jų sutrikimo simptomus ir priežastis (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000).

Gebėjimas remtis savo pozityvia emocija patirtimi – gebėjimas panaudoti emocijas, siekiant palengvinti mąstymą (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000).

Pasitikėjimo savimi gebėjimai (toliau – pasitikėjimas savimi) – gebėjimas suprasti, kad esi pajėgus atlikti tuos uždavinius, kuriuos tau kelia gyvenimas ir kuriuos tu keli pats sau (Psichologijos žodynas, 1993).

Savireguliacijos gebėjimai (toliau – savireguliacija) – gebėjimas pažinti save, įvertinti ir tobulinti savęs valdymo įgūdžius, tikslingas individo savo paties aktyvumo reguliavimas, siauresne prasme – kaip gebėjimas atsipalaiduoti, sumažinti psichinę įtampą, valdyti savo psichinius procesus (Sporto terminų žodynas, 2002).

Savikontrolės gebėjimai (toliau – savikontrolė) – gebėjimas kontroliuoti ar atmesti savo mintis, emocijas, potraukius ir elgesį (Gailliot, Schmeichel, & Baumeister, 2006); *savikontrolė kūno kultūros pamokų kontekste* – gebėjimas pažinti save, vertinti savo kūno fizinius pojūčius ir psichinę savijautą, valdyti emocijas bei veiksmingiau tobulinti savo fizinius gebėjimus, taip pat lavinti gebėjimą prisitaikyti, lanksčiai reaguoti į pasikeitusias situacijas (Pradinio ir

pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008).

Savitvardos gebėjimai (toliau – savitvarda) – gebėjimas tramdyti savo jausmus, atlikti veiklą emociškai nepalankiomis aplinkybėmis (Psichologijos žodynas, 1993).

Savigarbos gebėjimai (toliau – savigarba) – gebėjimas gerbti save, teigiamai save vertinti ir pasitikėti savimi (Psichologijos žodynas, 1993).

Savivokos gebėjimai (toliau – savivoka) – gebėjimas tiksliai atpažinti savo emocijas ir mintis, suvokti jų įtaką elgsenai. Savivoka apima gebėjimus įvertinti savo privalumus ir trūkumus, pasitikėti savimi ir mąstyti optimistiškai (CASEL, 2013).

Eksperimentinė grupė – tiriamųjų grupė, kuriai pateikiamas nepriklausomo kintamojo poveikis (Legkauskas, 2012).

Emocijos – konkretus jausmo išgyvenimo reiškinys (pvz., pyktis, baimė, džiaugsmas); psichikos vyksmai ir būsenos, atspindintys žmogaus santykio su savimi ir kintančia aplinka išgyvenimą (Sporto terminų žodynas, 2002).

Emocinė inteligencija – gebėjimas tinkamai suvokti, suprasti prasmę, atskleisti ir valdyti emocijas (Salovey & Mayer, 1990); *Emocinė inteligencija* – išugdytų gebėjimų visuma, kurie padeda asmeniui geriau integruotis visuomenėje (Goleman, 1995).

Socialinė inteligencija – gebėjimas suprasti kitus, valdyti žmones ir elgtis išmintingai įvairiose socialinėse situacijose (Gardner, 1983).

Socialinė emocinė inteligencija – tai gebėjimai, kurie padeda suprasti ir išreikšti savo emocijas, suprasti kitus ir artimai bendrauti su jais bei įveikti kasdienio gyvenimo poreikius ir problemas (Bar-On, 2006).

Gebėjimas – tai fizinė ar psichinė galia atlikti tam tikrą veiksmą, veiklą, poelgį; mokėjimo prielaida ir padarinys (Jovaiša, 2007).

Kūno kultūra – svarbi asmens ir visuomenės bendrosios kultūros dalis, glaudžiai susijusi su kitomis kultūros dalimis, ypač su sveikatos stipinimu ir sportu. Ji padeda siekti asmens fizinės, psichinės bei dvasinės darnos, kurti ir tobulinti įvairias vertybes – humanistines bei materialines. Mokyklose dėstomas dalykas – judesių ir veiksmų, lavinančių psichofizinę asmenybę, mokymas, įgūdžių skiepijimas. Jos paskirtis – stiprinti moksleivių sveikatą, ugdyti jų fizines ypatybes, išmokyti pagrindinių judesių ir veiksmų, pripratinti mankštintis, atsižvelgiant į fizinę prigimtį bei laisvo pasirinkimo teisę (Sporto terminų žodynas, 2002).

Kontrolinė grupė – tiriamųjų grupė, kuriai nepateikiamas nepriklausomo kintamojo poveikis (Legkauskas, 2012).

Socialinis emocinis ugdymas – tai ugdymo procesas, kurio metu asmuo plėtoja savo santykio su savimi (intrapersonalinę) ir santykio su kitais (interpersonalinę) kompetencijas bei sutvirtina socialinės, emocinės ir akademinės sričių gebėjimus (Cefai & Cooper, 2009).

Ugdymas – asmenybę kuriantis žmonių bendravimas sąveikaujant su aplinka ir žmonijos kultūros vertybėmis (Bitinas, 2011).

Ugdymo programa – įvairiai formalizuota švietimo programa, kurios turiniu, perteikimo būdais ir metodais siekiama numatyto rezultato (Jovaiša, 2007).

Mokinys – asmuo, kuris mokosi (LR švietimo įstatymas, 2011).

Mokytojas – asmuo, ugdantis mokinius pagal formaliojo arba neformaliojo švietimo programas (LR švietimo įstatymas, 2011).

Paauglystė – pereinamasis periodas: biologine, psichologine, socialine ir ekonomine prasme (Steinberg, 2014).

Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokiniai – Lietuvos švietimo sistema į vyresniojo mokyklinio mokinių amžiaus laikotarpį įtraukia visų vyresnių – 9 – 12 klasių mokinius (LR švietimo įstatymas, 2011). Disertacijoje laikytasi šio požiūrio.

IVADAS

Aktualumas. Temos aktualumas grindžiamas užsienio ir Lietuvos mokslininkų atliktų tyrimų duomenimis, kurie rodo, kad dažniausia visų socialinių problemų priežastis – nepakankama asmenybės socialinė emocinė parengtis, nepakankama emocinė branda, vidinės darnos stoka (Adi et al., 2007; Bloom et al., 2007; Reis et al., 2007; Bradley et al., 2008; Colman et al., 2009; Malinauskas, 2011).

Tarptautinių tyrimų duomenys rodo, kad iš Europos ir Šiaurės Amerikos šalių Lietuvos mokyklose mokiniai dažniausiai patiria patyčias (Rigby & Smith, 2011). Zaborskio ir Vareikienės (2015) tyrimo rezultatai atskleidė, kad patyčias mokykloje dažnai (2 – 3 kartus ar dažniau per pastaruosius porą mėnesių) patiria beveik kas trečias Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų mokinys. Paaugliai, patiriantys patyčias, dažniau vartoja alkoholį ir narkotikus (King, Vidourek, & Merianos, 2014), turi polinkį į savižudybę (Kim & Leventhal, 2008), jų blogesni akademiniai pasiekimai (Roberts, Glod, Kim, & Houchell, 2010), jie jaučiasi mažiau saugūs bei patenkinti mokykliniu gyvenimu (Tsitsika et al., 2014). Toks didelis mokinių patyčių paplitimo mastas šalies mokyklose skatina neatidėliotinai imtis kryptingos patyčių prevencijos veiklos. Tyrimais įrodyta, kad, norint sėkmingai keisti patyčių elgseną, būtina ugdyti mokinių socialinius emocinius gebėjimus, susijusius su savivoka, savęs valdymu, empatija, socialine savivoka, mokyti palaikyti gerus tarpusavio santykius, atsakingai priimti sprendimus (Pelligrini, 2002; Goldbaum, Craig, Pepler, & Connolly, 2006; Swearer & Cary, 2007; Analitis et al., 2009).

Socialinių emocinių gebėjimų ugdymas paauglystės laikotarpyje yra vienas iš didžiausių šiuolaikinės edukacijos iššūkių. Paauglystė yra asmeninės ir socialinės raidos metas, reikalaujantis plataus socialinių ir emocinių gebėjimų sąrašo (Williamson, Modecki, & Guerra, 2015). CASEL (2015) teigimu, paaugliai dažniau nei jaunesni mokiniai užsiima rizikingu elgesiu bei susiduria su įvairiomis sudėtingomis situacijomis (pvz., padidėjusiu nepriklausomumu nuo suaugusiųjų, bendraamžių spaudimu ir socialinės medijos (pvz., „Facebook“, „Twitter“ ar „LinkedIn“) poveikiu). Paaugliai dažnai susiduria su nemenkais sunkumais norėdami įveikti biologinius, kognityvinius ir fiziologinius pokyčius atsirandančius lytinio brendimo laikotarpyje (Yurgelun – Todd, 2007). Paaugliai bendraudami susiduria su bendraamžių spaudimu, turi pereiti tapatybės paieškos vingius, nuolat

ieškoti gyvenimo tikslų ir prasmės, pereinant į suaugusio žmogaus amžiaus tarpsnį (Erikson, 1993). Šie raidos pokyčiai yra didelis išbandymas teigiamai jaunuolių raidai ir gali daryti įtaką probleminio elgesio (pvz., smurtas, narkotinių medžiagų naudojimas, mokyklos palikimas) atsiradimui (Guerra & Bradshaw, 2008; Steinberg, Vandell, & Bornstein, 2011). Todėl ypač aktualu yra tirti vyresniojo mokyklinio amžiaus (15 – 18 metų) mokinius. Dauguma tyrėjų šį amžiaus tarpsnį priskiria vėlyvosios paauglystės laikotarpiui (Žukauskienė, 2001; Macek, 2003; Berk, 2006; Neinstein, 2009; Newman & Newman, 2015). Lietuvos švietimo sistema į šį laikotarpį įtraukia visų vyresnių – 9 – 12 klasių ir kai kuriuos aštuntų klasių mokinius (LR švietimo įstatymas, 2011).

Mokiniai pasižymintys labiau išplėtotais socialiniais ir emociniais gebėjimais – linkę geriau mokytis mokykloje (Rivers et al., 2012), turi geresnės kokybės santykius su kitais žmonėmis (Lopes et al., 2004), geba geriau panaudoti konstruktyvius konfliktų sprendimo būdus, sprendžiant konfliktines situacijas (Brackett et al., 2006), veiksmingiau sprendžia socialines problemas (Reis et al., 2007), rečiau pasižymi negatyviu elgesiu (Brackett, Mayer, & Warner, 2004). Tuo tarpu mokiniai stokoiantys socialinių ir emocinių gebėjimų – dažniau pasižymi asocialiu elgesiu, dažniau smurtauja ir dalyvauja nusikalstamoje veikloje, daugiau rizikuoja patirti mokymosi sunkumus, palikti mokyklą neįgijus profesinių gebėjimų ar be brandos atestato, dėl to sumažėja galimybė įsidarbinti (Adi et al., 2007; Bradley et al., 2008; Colman et al., 2009).

Mokyklose yra mokoma įvairių dalykų, tačiau socialinių emocinių gebėjimų ugdymui nėra skiriama daug dėmesio. Mokiniai nežino, ką daryti, kai supyksta, patenka į konfliktines situacijas ar išgyvena liūdesį. Tai sąlygoja žalingų įpročių atsiradimą, gebėjimo mokytis sumažėjimą, nesugebėjimą užmegzti artimų santykių (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). Socialinis emocinis ugdymas yra procesas, kurio metu mes mokomės atpažinti ir valdyti emocijas, rūpintis kitais, priimti tinkamus sprendimus, elgtis etiškai ir atsakingai, vystyti teigiamus santykius ir vengti negatyvaus elgesio (Elias et al., 1997). Longitudiniai tyrimai (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Sklad, Diekstra, Ritter, Ben, & Gravesteyn, 2012; CASEL, 2015) rodo, kad socialinių emocinių gebėjimų ugdymas padeda sumažinti įvairias elgesio problemas, tokias kaip patyčias, agresiją, smurtą, narkotinių medžiagų vartojimą bei grėsmę būti pašalintam (-ai) iš ugdymo įstaigos. Durlak su kolegomis (2011) metaanalizės tyrimo duomenimis, veiksmingas socialinių emocinių gebėjimų ugdymas

mokyklose mažina elgesio problemas, emocinį diskomfortą, labiau išplėtoja mokinių socialinius ir emocinius gebėjimus, gerina požiūrį į save ir kitus, socialinę sąveiką, skatina pažangumą. Mokiniai, kuriems buvo taikomos socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programos, teigiamai atsiliepė apie mokyklą ir mokymąsi, o jų akademiniai rezultatai pagerėjo vidutiniškai 11 procentų, lyginant su mokiniais, kuriems šis ugdymas nebuvo taikytas (Durlak et al., 2011). CASEL (2013) pažymi, kad veiksmingiausias socialinių emocinių gebėjimų ugdymo laikotarpis prasideda ikimokykliniame amžiuje ir tęsiasi iki vyresniojo mokyklinio amžiaus.

Kūno kultūros pamokos, kur vyksta intensyvios emocingos situacijos, atsiskleidžia mokinių charakteris ir asmenybė, yra puiki aplinka mokinių socialinių ir emocinių gebėjimų ugdymui. Pastaruoju metu vis daugiau mokyklų į kūno kultūros mokymo programas įtraukia ir socialinių emocinių gebėjimų ugdymo tikslus (Siskos, Proios, & Lykesas, 2012). Šiuolaikinė kūno kultūra, dėl savo dinaminio pobūdžio, suteikia mokiniams įvairias galimybes bendrauti tarpusavyje, o tam reikalingi socialiniai gebėjimai, tokie kaip savikontrolė, problemų sprendimas, bendradarbiavimas su kitais (Hellison, 2011). Tyrimai rodo, kad kokybiškos kūno kultūros pamokos teigiamai veikia mokinių socialinių ir dorovinių gebėjimų raidą (Hellison & Martinek, 2006), skatina garbingą elgesį rungtynių metu (Vidoni & Ward, 2009), padeda kurti komandinį darbą ir bendradarbiavimą tarpusavyje (Hunter, 2006; Kinchin, 2006).

Tokios mokslinės diskusijos ir skatina plėtoti asmenybės socialinio emocinio ugdymo ypatumų tyrimus per kūno kultūros pamokas, nes tyrimų, kuriais būtų siekiama patikrinti kryptingai taikomų sportinėje veikloje edukacinių priemonių poveikį vaikų ar paauglių socialumui nėra daug. Mūsų šalyje atlikti tyrimai sportinės veiklos kontekste atskleidžia socialinių gebėjimų aktualumą ir svarbą skirtingo amžiaus mokinių grupėse. Šniras (2005) analizavo krepšinio sporto mokyklų moksleivių (10 – 15 metų) socialinių įgūdžių ugdymo ypatumus. Klizas (2010) nagrinėjo viduriniojo mokyklinio amžiaus moksleivių psichosocialinę adaptaciją per kūno kultūros pamokas. Brusokas (2014) siekė atkreipti dėmesį į jaunųjų krepšininkų savaveiksmiškumą ir jo ugdymo ypatumus. Ir nors atlikti tyrimai atskleidžia įvairaus mokyklinio amžiaus mokinių socialinių gebėjimų svarbą, tačiau tyrimų, skirtų vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo per kūno kultūros pamokas analizei dar stokojama. Tolimesnis šios problemos tyrimo bei nagrinėjimo būtinumas ir nulėmė mūsų disertacinio tyrimo temą.

Mokslinės problemos pagrindimas – iki šiol nėra sukurta kompleksinio modelio, kuriuo būtų galima remtis ugdant vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinius emocinius gebėjimus per kūno kultūros pamokas ir pagal kurį būtų galima parengti mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo per kūno kultūros pamokas programą.

Šiame darbe keliama **mokslinė problema** – *kokią poveikį asmenybės socialiniams emociniams gebėjimams daro ugdymo programa, taikoma per kūno kultūros pamokas, kai yra pasitelkiamas kompleksinis socialinių emocinių gebėjimų ugdymo modelis?*

Probleminio klausimo formulavimas leido suformuluoti šio **tyrimo hipotezę**: taikant specialiai mūsų parengtą ugdymo programą galima tikėtis labiau išplėtotų vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų per kūno kultūros pamokas.

Tyrimo objektas – vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo ypatumai per kūno kultūros pamokas.

Mokslinės problemos sprendimas įgyvendinamas, užsibrėžus tyrimo tikslą ir uždavinius.

Tyrimo tikslas – atskleisti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo ypatumus per kūno kultūros pamokas.

Tyrimo uždaviniai:

1. Apibrėžti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo teorines prielaidas ir teoriškai pagrįsti socialinių emocinių gebėjimų konstrukto struktūrą.

2. Teoriškai pagrįsti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių kompleksinį socialinių emocinių gebėjimų ugdymo modelį per kūno kultūros pamokas ir pagal jį parengti socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programą per kūno kultūros pamokas.

3. Nustatyti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ypatumus per kūno kultūros pamokas.

4. Įvertinti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programos veiksmingumą per kūno kultūros pamokas.

Atliekant disertacinį tyrimą taikyti tyrimo metodai:

1. Lietuvos ir užsienio autorių mokslinės ir metodinės literatūros analizė, siekiant teoriškai pagrįsti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių

emocinių gebėjimų ugdymą per kūno kultūros pamokas ir parengti teorinį vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo modelį per kūno kultūros pamokas.

2. Anketinė apklausa, siekiant nustatyti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ypatumus per kūno kultūros pamokas bei įvertinti ir palyginti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinius emocinius gebėjimus per kūno kultūros pamokas prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo.

3. Ugdomasis eksperimentas – kaip ugdymo programos veiksmingumo patikrinimo metodas. Ugdomojo eksperimento pagrindas – vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programa per kūno kultūros pamokas, pagrįsta kompleksiniu socialinių emocinių gebėjimų ugdymo modeliu per kūno kultūros pamokas, kuris yra sukurtas remiantis socialine kognityviaja teorija, socialinio konstruktyvizmo teorija, emocinės inteligencijos teorija ir pozityvios jaunimo raidos paradigma.

4. Statistinė analizė. Konstatuojamojo tyrimo ir ugdomojo eksperimento duomenys apdoroti taikant SPSS (angl. *Statistical Package for Social Science*) statistinio paketo socialiniams mokslams 19.0 versiją. Atliekant statistinę duomenų analizę buvo naudojamas Cronbach alpha skaičiavimas, Studento t kriterijus, apskaičiuotas poveikio įvertis (angl. *effect size*, pasitelkus dalinį Eta–kvadrato (η_p^2) arba Cohen d kriterijaus koeficientus), kriterijaus galia, blokuotųjų duomenų dviejų faktorių dispersinė analizė ANOVA arba blokuotųjų duomenų daugiafaktorinė dispersinė analizė MANOVA.

Disertacijos metodologija remiasi šiomis **teorinėmis nuostatomis**: pozityvios jaunimo raidos paradigma, socialine kognityviaja teorija, socialinio konstruktyvizmo teorija ir emocinės inteligencijos teorija.

Pozityvios jaunimo raidos paradigma (Lerner, 2002, 2005), pasitelkiama todėl, kad ji akcentuoja požiūrį į edukacinę aplinką, kuri skatintų mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymą. Remiantis *socialine kognityviaja teorija* (Bandura, 1997) – mokiniai yra orientuoti į tikslą ir sugeba numatyti, simbolizuoti, naudoti savirefleksiją ir savireguliaciją bei netiesiogiai mokytis. Pagrindiniai savireguliacijos gebėjimai formuojasi vystantis mokinių kognityviniams sugebėjimams ir socializacijos metu įgyjant tam reikalingų žinių bei gebėjimų. Pasitelkiamos *socialinio konstruktyvizmo teorijos* atstovų idėjos, akcentuojančios pasaulio pažinimo sąsajas su socialine aplinka ir bendradarbiavimu (Vygotsky, 1999; Berger & Luckman, 1999). *Emocinės inteligencijos teorijos* atstovų (Mayer

& Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990) teigimu – savo emocijų įvertinimo, supratimo, analizavimo, jų valdymo ir kontrolės gebėjimų puoselėjimas padeda ugdyti mokinių emocinį raštingumą.

Disertacijos mokslinis naujumas. Disertacijoje pateikiamas pagrįstas vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių kompleksinis socialinių emocijų gebėjimų ugdymo modelis per kūno kultūros pamokas. Pagrįsta originali vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocijų gebėjimų ugdymo per kūno kultūros pamokas tyrimo metodologija. Sukurta ir validuota vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių kompleksinė socialinių emocijų gebėjimų ugdymo programa per kūno kultūros pamokas. Surinkta mokslui naudingų empirinių duomenų – atskleisti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių (skirtingų amžiaus grupių ir skirtingos lyties tiriamųjų) socialinių emocijų gebėjimų ypatumai per kūno kultūros pamokas. Ugdomuju eksperimentu nustatytas vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocijų gebėjimų per kūno kultūros pamokas ugdymo programos poveikis vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocijų gebėjimų ugdymui(si) per kūno kultūros pamokas.

Disertacijos praktinis reikšmingumas. Sukurtas vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių kompleksinis socialinių emocijų gebėjimų ugdymo modelis per kūno kultūros pamokas ir jo tyrimo metodologija, leidžianti tirti kitų bendrojo ugdymo mokyklų vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinius ir plėtoti jų socialinius emocijus gebėjimus. Sukurta ir validuota vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių kompleksinė socialinių emocijų gebėjimų ugdymo programa per kūno kultūros pamokas gali būti integruojama į kūno kultūros pamokų bei neformaliosios veiklos mokykloje turinį. Disertacinio darbo išvados, praktinės rekomendacijos, empirinių tyrimų duomenys, gauti atliekant šį disertacinį tyrimą, gali būti naudingi pedagogams, sporto, sveikatos ir kitų sričių specialistams, analizuojantiems vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocijų gebėjimų plėtotės klausimus ir praktiškai įgyvendinantiems mokinių socialinių emocijų gebėjimų ugdymą. Tuo tarpu, mokslininkai ir tyrėjai šiuo darbu galės remtis toliau tyrinėdami socialinių emocijų gebėjimų ugdymo problemą kūno kultūros pamokų ar kitos sportinės veiklos kontekste.

Disertacijos struktūra ir apimtis. Disertacinį darbą sudaro įvadas, sąvokų paaiškinimas, keturios dalys, išvados, praktinės rekomendacijos, literatūros sąrašas ir 6 priedai. Disertacinio tyrimo rezultatus iliustruoja 14 paveikslų ir 26 lentelės. Disertacijos apimtis be priedų – 198 puslapiai. Remtasi 431 literatūros šaltiniais.

Disertacinio darbo aprobavimas.

Mokslinės publikacijos disertacijos tema:

1. **Akelaitis, A.**, Malinauskas, R. (2016). Education of social skills among senior high school age students in physical education classes. *European Journal of Contemporary Education*, 18(4), 381–389.

2. **Akelaitis, A.** (2015). Social skills expression of senior high school age students in physical education classes. *European Journal of Contemporary Education*, 14(4), 232–238.

3. **Akelaitis, A.** (2015). Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių gebėjimų raiška per kūno kultūros pamokas. *Mokslas ir edukaciniai procesai*, 2(21), 5–10.

4. Malinauskas, R., **Akelaitis, A.** (2015). Emotional skills among senior high school age students in physical education classes. *European Researcher*, 93(4), 344–348.

5. **Akelaitis, A.**, Malinauskas, R. (2014). Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocinių gebėjimų raiška per kūno kultūros pamokas. *Mokslas ir edukaciniai procesai*, 2(19), 5–9.

6. **Akelaitis, A.**, Malinauskas, R. (2014). Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymas per kūno kultūros pamokas. *Mokslas ir edukaciniai procesai*, 1(18), 5–11.

Mokslinės publikacijos iš dalies susijusios su disertacijos tema:

1. Malinauskas, R., **Akelaitis, A.** (2015). The optimism expression for middle school age students in physical education classes. *Baltic Journal of Sport & Health Sciences*, 4(99), 30–38.

2. Malinauskas, R., **Akelaitis, A.** (2014). Vidurinio mokyklinio amžiaus sportuojančių ir nesportuojančių mokinių optimizmo raiška. *Sporto mokslas*, 1(75), 12–16.

3. Malinauskas, R., **Akelaitis, A.** (2013). Intermediate schoolchildren's optimism expression in the classes of physical training. *European Journal of Contemporary Education*, 6(4), 229–234.

4. **Akelaitis, A.**, Malinauskas, R. (2013). Viduriniojo mokyklinio amžiaus mokinių vertybių raiška per kūno kultūros pamokas. *Pedagogika*, 112, 73–78.

5. **Akelaitis, A.**, Volbekienė, V., Šniras, Š. (2013). Sąveika tarp 11–12 klasių mokinių fizinio aktyvumo bendrosios apimties ir optimistinio mąstymo

būdo. *Mokslas ir edukaciniai procesai*, 1(16), 5–11.

6. Malinauskas, R., **Akelaitis, A.**, Šniras, Š. (2013). Vidurinio mokyklinio amžiaus sportuojančių ir nesportuojančių mokinių vidinė darna ir optimizmas. *Sveikatos mokslai*, 23(6), 15–17.

7. Malinauskas, R., **Akelaitis, A.** (2012). Peculiarities of social competence of future specialists of physical education and sports. *European Researcher*, 19(4), 399–402.

Pranešimai mokslinėse konferencijose:

1. **Akelaitis, A.** (2016). Social skills expression of senior high school age students in physical education classes. *9th conference of the Baltic sport science society “Current issues and new ideas in sport science“*, 27-29 April, (p. 20–21). Kaunas: Lietuvos sporto universitetas.

2. **Akelaitis, A.**, Malinauskas, R. (2015). Social skills among senior high school age students in physical education classes. *3rd international conference ICRAE 2015 “Research and education – challenges towards the future“*, 23–24 October, Albania: University of Shkodra “Luigj Gurakuqi”.

3. **Akelaitis, A.**, Malinauskas, R. (2015). Emotional skills among senior high school age students in physical education classes. *8th Conference of Baltic Society of Sport Sciences “Sport Science for Sports Practice and Teacher's Training“*, 22–24 April, (p. 69–70). Vilnius: Lietuvos edukologijos universitetas.

4. **Akelaitis, A.** (2015). Emotional skills among senior high school age students in physical education classes. *V Международной научной конференции студентов и молодых ученых “Университетский спорт: здоровье и процветание нации“*, 23–24 апреля, (p. 350–357). Казань: Поволжская ГАФКСиТ.

5. **Akelaitis, A.**, Malinauskas, R. (2014). Dalyvaujančių ir nedalyvaujančių neformalaus ugdymo procese mokinių emocinė inteligencija ir socialinė kompetencija. *Jaunimas globalioje visuomenėje: pokyčiai ir iššūkiai (mokslinė–praktinė konferencija), lapkričio 26 d.*, (p. 22–23). Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.

6. **Akelaitis, A.**, Malinauskas, R. (2014). Social competence among Lithuanian and Latvian students of senior high school age in physical education classes. *2nd international conference ICRAE 2014 “Research and education – challenges towards the future“*, 30–31 May. Albania: University of Shkodra “Luigj Gurakuqi”.

7. Malinauskas, R., **Akelaitis, A.** (2014). Выражение оптимизма у юных спортсменов и юношей, не занимающихся спортом. *Материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием “Актуальные вопросы физической культуры и спорта”, 28–29 апреля*, (p. 98–100). Томск: Издательство ТГПУ.

8. **Akelaitis, A.**, Malinauskas, R. (2013). Emotional intelligence among Lithuanian and Latvian students of senior high school age in physical education classes. *6th Baltic Scientific Conference “Sport Science for Sustainable Society”, 23–25 April*, (p. 34). Riga: Latvian Academy of Sport Education.

9. Malinauskas, R., **Akelaitis, A.** (2013). Социальная компетенция будущих специалистов в области физической культуры и спорта. *Материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием “Актуальные вопросы физической культуры и спорта”, 28–29 марта*, (p. 99–100). Томск: Издательство ТГПУ.

Disertacijos rengimo metu dalyvauta:

Erasmus mainų programoje, kurios metu atlikta stažuotė Latvijos sporto pedagogikos akademijoje (Ryga, Latvija) (2013 m. nuo sausio 28 d. iki balandžio 28 d.).

1. VYRESNIOJO MOKYKLINIO AMŽIAUS MOKINIŲ SOCIALINIŲ EMOCINIŲ GEBĖJIMŲ UGDYMO PER KŪNO KULTŪROS PAMOKAS TEORINIS PAGRINDIMAS

1.1. Socialinių emocinių gebėjimų samprata bei jų klasifikacija

Prieš pradėdant atlikti socialinių emocinių gebėjimų ir jų ugdymo sampratų analizę, norėtusi apibrėžti *gebėjimų* sąvoką. Pasak Jovaišos (2007), gebėjimas – tai fizinė ar psichinė galia atlikti tam tikrą veiksmą, veiklą, poelgį; mokėjimo prielaida ir padarinys. Apibūdinant asmenybės brandą, skiriami intelektualiniai, emociniai, socialiniai, darbo ir specialieji (specifiniai) gebėjimai (Pikūnas, Palujanskienė, 2000). Žukauskienės (1996) nuomone, bendrieji gebėjimai (intelektiniai) – tai galia suvokti, lyginti, sisteminti, klasifikuoti ir t.t.; šie gebėjimai yra būtini bet kuriai veiklai. O specialieji (specifiniai) gebėjimai susiję su asmens ypatingais polinkiais (meniniais, muzikiniais, matematiniais, fizininiais, sportiniais ir kt.). Tiek gebėjimų apibūdinimai, tiek klasifikacijos rodo, kad autoriai išvelgia glaudžias gebėjimų sąsajas su gabumais (įgimtomis žmogaus savybėmis); tada gebėjimai traktuojami kaip prielaida sėkmingai veikti tam tikrose srityse (Žukauskienė, 1996; Lapė, Navikas, 2003); kita vertus, pripažįstama, kad gebėjimai yra ugdymo(si) rezultatas (Jovaiša, 1993; Laužackas, 2005). Pvz., Laužackas (2005) gebėjimų sąvoką apibūdina, kaip mokantis išlavintus gabumus (galias) atlikti intelektualinio ir/ar fizinio pobūdžio veiksmus konkrečioje veiklos srityje. Galiausiai gebėjimai yra priskiriami vienai iš kompetencijos sudėtinių dalių (Jucevičienė, Lepaitė, 2000). *Šiame disertaciniame darbe laikomasi sampratos, kad gebėjimas – tai fizinė ar psichinė galia atlikti tam tikrą veiksmą, be to, gebėjimai yra ugdymo(si) rezultatas.*

Socialinių emocinių gebėjimų samprata. Socialiniai emociniai gebėjimai skirtingų mokslininkų neretai įvardijami skirtingai, tačiau visi neabejotinai pabrėžia, kad socialiniai emociniai gebėjimai yra labai svarbūs ir reikšmingi mokinių kasdienybėje. Bene ryškiausios yra kelios socialinių emocinių gebėjimų koncepcinės kryptys. Daugumos autorių (Salovey & Mayer, 1990; Elias et al., 1997; Bar-On, 2000; Cohen, Onunaku, & Clothier, 2005; Goleman, 2008) socialiniai emociniai gebėjimai apibrėžiami *santykio su savimi* (intrapersonaliniu) ir *santykio su kitais* (interpersonaliniu) požiūriais. *Šiame disertaciniame darbe laikomasi pozicijos, kad santykio su savimi gebėjimai* (intrapersonaliniai

gebėjimai) *interpretuojami kaip emociniai gebėjimai, o santykio su kitais gebėjimai* (interpersonaliniai gebėjimai) *traktuojami kaip socialiniai gebėjimai*.

Socialiniai gebėjimai mokslinėje literatūroje (Gresham et al., 2011; Jones & Bouffard, 2012; Elliott, Frey, & Davies, 2015) apibūdinami kaip išmoktas ir socialiai priimtinas elgesys, kuris leidžia asmenybei kurti pozityvius tarpusavio santykius, o **emociniai gebėjimai** įvardijami kaip gebėjimai padedantys reguliuoti savo ir kitų žmonių emocijas taip, kad būtų pasiekti bendravimo tikslai bei būtų sukurti ir palaikomi geri santykiai su kitais žmonėmis (Mayer, Salovey, & Caruso 2004; Goleman, 2008; Legkauskas, 2012).

Gardner (1983) savivokos ir savęs valdymo gebėjimus apibrėžė kaip santykio su savimi (emocinį) intelektą, o socialinės savivokos ir santykių valdymo gebėjimus – santykio su kitais (socialinį) intelektą. Santykio su savimi (emocinis) intelektas – tai atitinkamai į save nukreiptas gebėjimas, kuris padeda pažinti save, pamatyti save tokį, koks esi iš tiesų, ir tuo remtis gyvenime. Santykio su kitais (socialinis) intelektas – tai gebėjimas suprasti kitus žmones: kaip jie aiškina savo poelgius, kaip dirba, kaip su jais glaudžiau bendradarbiauti (Goleman, 1995).

Santykio su savimi (emociniai) gebėjimai mokslinėje literatūroje siejami su asmens savęs pažinimu, su jo turimomis savybėmis, patyrimu, su konkrečiomis pažįdomomis, vertybėmis, motyvais, tikslais, emocinėmis būsenomis, taip pat su santykių istorija (Bukowski, Rubin, & Parker, 2001). Stravynski ir Amdao (2001) nuomone, santykio su savimi (emociniai) gebėjimai apibūdinami kaip asmenybei visose situacijose būdingas ir besiremiantis asmens savivoka elgesys. Goleman (2008) asmens savivoką interpretuoja kaip gebėjimą atpažinti ir įvardyti emocijas, pastebėti minčių, jausmų ir poelgių sąsajas, numatyti alternatyvaus pasirinkimo pasekmes ir šių pastebėjimų pritaikymas įvairiose gyvenimo srityse. Kolb ir Hanley-Maxwell (2003) teigimu, santykio su savimi (emociniai) gebėjimai yra socialinių emocinių gebėjimų pagrindas, nes jie paveikia ir asmens santykį su aplinka. Tuo tarpu santykio su kitais (socialiniai) gebėjimai atspindi asmens kompetentingumą palaikant santykį su kitais asmenimis. Tarpasmeninės sąveikos kompetentingumas siejamas su gebėjimu išvelgti kitų tikslus, motyvus, interpretuoti socialines užuominas; empatija; teigiamu bendravimu, socialine savikontrolė, bendradarbiavimu (Taylor & Larson, 1999). Raudeliūnaitės (2005) nuomone, santykio su kitais (socialinėje) sąveikoje dažniausiai išskiriamos dvi tarpusavio sąveikos formos – bendravimas ir bendradarbiavimas, tai siejama su atitinkamais socialiniais gebėjimais.

Pažymėtina, kad pastaruoju metu dažniau akcentuojamas socialinių emocinių gebėjimų konstruktas. Pavyzdžiui, Elias su kolegomis (1997) teigia, kad socialiniai emociniai gebėjimai padeda atpažinti ir valdyti savo emocijas, rūpintis kitais, priimti tinkamus sprendimus, elgtis etiškai ir atsakingai, vystyti teigiamus santykius ir vengti negatyvaus elgesio. Cohen, Onunaku ir Clothier (2005), socialinius emocinius gebėjimus apibūdina kaip gebėjimus, kurie padeda mokiniams valdyti savo emocijas ir kurti pozityvius bei naudingus santykius su kitais žmonėmis. Goleman (2008) savo emocinės inteligencijos modelyje socialinius emocinius gebėjimus apibūdina kaip gebėjimus pažinti savo jausmus ir valdyti emocijas, kas padeda suprasti kitų žmonių jausmus bei kurti kokybiškus tarpusavio santykius. Salovey ir Mayer (1990) socialinius emocinius gebėjimus savo emocinės inteligencijos modelyje apibrėžia, kaip asmens gebėjimus kontroliuoti savo ir kitų žmonių jausmus ir emocijas, jas atskirti ir panaudoti šią informaciją savo mąstyme ir elgsenoje. Pasak Bar-On (2000), santykio su savimi ir santykio su kitais požiūriu socialiniai emociniai gebėjimai apibūdinami kaip asmens gebėjimai: 1) suvokti, suprasti ir išreikšti save; 2) suvokti, suprasti kitus žmones ir su jais artimai bendrauti; 3) susitvarkyti su savo emocijomis ir kontroliuoti savo impulsus; 3) prisitaikyti prie pokyčių ir spręsti asmenines ir socialines problemas.

Kitų mokslininkų darbuose (Bar-On & Parker, 2000; Zins et al., 2004; Seal, Naumann, Scott, & Royce-Davis, 2010) socialiniai emociniai gebėjimai neretai įvardijami kaip *pozityvaus elgesio gebėjimai*. Pavyzdžiui, Bar-On ir Parker (2000) socialinius emocinius gebėjimus apibūdina kaip *sąveikos situaciją atitinkantį elgesį* ir laikosi nuomonės, kad socialiniai emociniai gebėjimai susideda iš specifinio, išmokstamo ir taikomo tam tikrose situacijose elgesio. Seal, Naumann, Scott ir Royce-Davis (2010) nuomone, socialiniai emociniai gebėjimai gali būti įvardijami kaip *asmens pozityvus elgesys* padedantis atpažinti, valdyti savo ir kitų žmonių emocijas bei prisitaikyti prie jų supančios aplinkos. Zins su kolegomis (2004) socialinius emocinius gebėjimus apibūdina *išmoktu ir socialiai priimtinu elgesiu*. Gresham (2002) apibrėžė socialinius gebėjimus kaip *socialiai priimtina elgesį*, kuris leidžia žmogui veiksmingai bendrauti išvengiant nepriimtinos žmonių reakcijos ir lemiantis pripažinimą arba populiarumą. Remiantis Gresham (2002) ir Zins su kolegomis (2004) darbais, socialiai pagrįsta laikytina tokia elgsena, kuri yra socialiai priimtina, nes atitinka visuomenės lūkesčius, socialines normas, ir todėl visuomenės yra vertinama pozityviai. Malinauskas (2011) teigia, kad socialiniai

gebėjimai – tai *adaptyvus ir adekvatus elgesys*, kuris padeda įveikti kasdieninio gyvenimo reikalavimus, pasikeitimus ir sunkumus. Cartledge (2005) socialinius gebėjimus apibrėžia, kaip *pastebimą* (pvz., akių kontaktą, veido išraišką), ir *išmatuojamą* (t.y., tokį, kurį galima įvertinti) *elgesį*, kuriuo tarpasmeniniuose santykiuose siekiama gauti pritarimą. Pasak Gudžinskienės (2010), socialiniai gebėjimai – tai *verbalinio ir neverbalinio elgesio seka*, kuri yra susijusi su aplinkiniu elgesiu. Autorės teigimu – tai gebėjimas padedantis prisitaikyti visuomenėje ir elgtis pozityviai bei gebėjimas susidoroti su kasdienio gyvenimo poreikiais ir problemomis.

Kiti tyrėjai savo darbuose socialinius emocinius gebėjimus traktuoja kaip *asmenybės bruožus*, pavyzdžiui, laimingumas, savigarba, optimizmas ir savęs valdymas (Petrides & Furnham, 2001; Boyatzis & Sala, 2004). Petrides (2011) emocinės inteligencijos bruožų modelį sieja su žmonių gebėjimais suvokti save, savo emocijas, asmenines savybes bei elgesį. Autorius savo emocinės inteligencijos bruožų modelyje socialinius emocinius gebėjimus įvardina kaip esminius asmenybės bruožus ir išskiria šias sritis: atkaklumo, emocinio ekspresyvumo, emocijų valdymo (kitų žmonių), emocinio suvokimo (savo ir kitų žmonių), emocijų reguliavimo, impulsyvumo, tarpasmeninių santykių, pasitikėjimo savimi, savimotyvacijos, socialinės savivokos, socialinės adaptacijos, streso valdymo, empatijos, laimingumo ir optimizmo bruožų (Petrides, 2010).

Malinauskas savo darbuose (2004, 2011) išskiria esminius socialinius gebėjimus, kurie iš esmės reiškia ir asmenybės bruožus: emocinį ekspresyvumą, emocinį jautrumą, emocinę kontrolę, socialinį ekspresyvumą, socialinį jautrumą, socialinę kontrolę. Pasak autoriaus, emocinis ekspresyvumas – tai gebėjimas išreikšti patirtą emocinę būseną; emocinis jautrumas – gebėjimas atpažinti kitų emocijas; emocinė kontrolė – gebėjimas kontroliuoti ir reguliuoti emocijas būsenas; socialinį ekspresyvumą sudaro žodinis išraiškingumas, iškalbos gebėjimas ir gebėjimas inicijuoti pokalbius; gebėjimas gauti ir suprasti žodinius signalus bei laikytis socialinių taisyklių ir normų yra socialinio jautrumo pagrindinis komponentas; socialinės kontrolės sąvoka reiškia asmens gebėjimą prisistatyti (Malinauskas, 2004, 2011).

Dar kiti autoriai savo darbuose socialinius emocinius gebėjimus apibūdina kaip *socialines emocijas kompetencijas*. Pavyzdžiui, Weissberg, Durlak, Domitrovich ir Gullotta (2015) išskiria penkias pagrindines *socialines emocijas kompetencijas*, kurios sudaro socialinių emocijų gebėjimų ugdymo esmę:

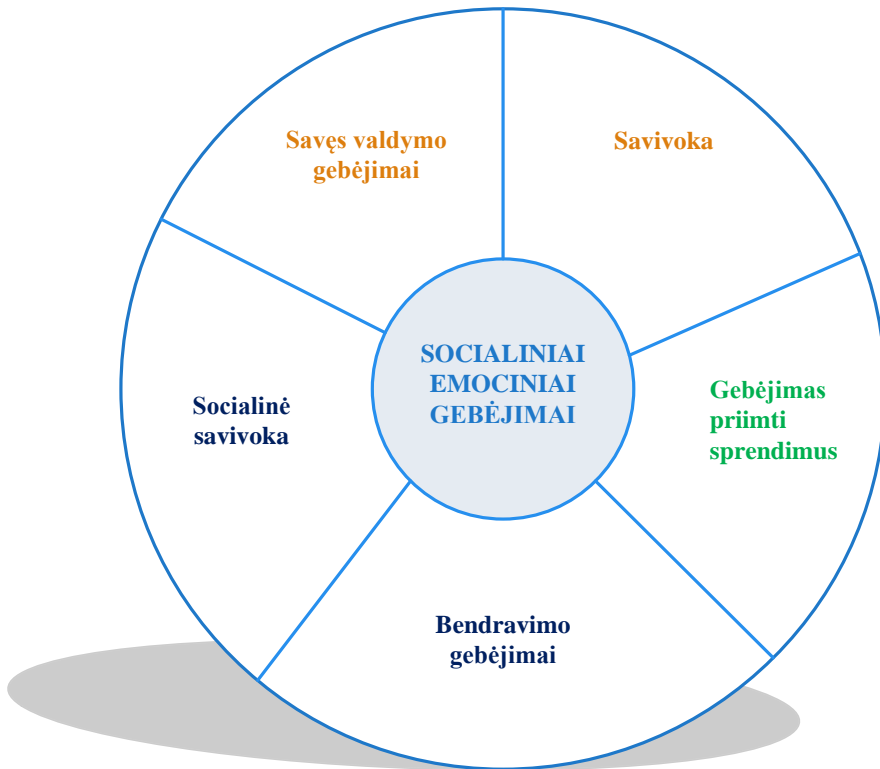
1) *savivokos kompetencija* susijusi su savo emocijų, asmeninių tikslų ir vertybių supratimu. Tai apima savo asmeninių privalumų ir trūkumų vertinimą, pozityvų požiūrį, savaveiksmiškumo ir optimizmo pojūčius; 2) *savęs valdymo kompetencija* reikalauja gebėjimų ir nuostatų, kurie palengvintų reguliuoti savo emocijas ir elgesį. Tai apima gebėjimus atidėti pasitenkinimą, valdyti stresą, kontroliuoti impulsus ir atkakliai siekti savo asmeninių ir akademinų tikslų; 3) *socialinės savivokos kompetencija* susijusi su gebėjimu suprasti ir įsijausti į kito žmogaus esančio iš skirtingo socialinio sluoksnio ir kultūros padėtį. Tai apima gebėjimus suprasti socialines elgesio normas ir atpažinti socialinę (šeimos, mokyklos, bendruomenės) paramą ar palaikymą; 4) *bendravimo kompetencija* pasireiškia aiškiu kalbėjimu, aktyviu klausymusi, bendradarbiavimu, atsilaukymu netinkamam socialiniam spaudimui, konstruktyviu konfliktų sprendimu, pagalbos paprašymu; 5) *atsakingo sprendimų priėmimo kompetencija* reikalaujanti žinių, gebėjimų ir nuostatų, kad būtų galima priimti konstruktyvius sprendimus susijusius su asmeniniu elgesiu ir socialine sąveika. Atsakingo sprendimų priėmimo kompetencijai priklauso gebėjimai laikytis etikos normų ir saugumo taisyklių, elgesio normų, įvertinti įvairių veiksnių pasekmes, skirti daugiau dėmesio savo ir kitų žmonių sveikatai bei gerovei (Weissberg et al., 2015). Dalis autorių (Vyšniauskytė-Rimkienė, Kardelis, 2004; Schoenfeld, Rutherford, Gable, & Rock, 2008), apibrėždami socialinius gebėjimus, sieja juos su socialinėmis kompetencijomis. Pavyzdžiui, Juodaitytė (2002) kalbėdama apie vaikų socialinę kompetenciją, taip pat pabrėžia vaiko „socialines galias, t.y. tuos socialinius gebėjimus, kurie suteikia jam galimybę orientuotis aplinkoje, taip pat atspindi jo siekius ir gebėjimus ją pažinti“ (Juodaitytė, 2002, p. 199). Gevorgianienė (1999) socialinę kompetenciją apibūdina kaip gebėjimą bendradarbiauti, lankstumą bendraujant, gebėjimą savarankiškai priimti sprendimus, prisiimti atsakomybę, spręsti konfliktus. Autorės nuomone, socialinė kompetencija didžia dalimi priklauso nuo asmens komunikacinio potencialo (poreikio bendrauti, komunikacinio aktyvumo, iniciatyvumo, emocinio santykio su bendravimo partneriu, asmens pasitenkinimo bendravimu ir kt.). Tačiau dauguma autorių (Lekavičienė, 2004; Malinauskas, 2011) pritaria nuomonei, kad tai yra dvi skirtingos, nors ir susijusios sąvokos. Autoriai teigia, kad vartodami socialinės kompetencijos sąvoką, pateikiame nuomonę apie individo socialinį elgesį tam tikrose situacijose ir todėl individo turimi socialiniai gebėjimai gali būti laikomi

pagrindiniu socialinės kompetencijos matu (Lekavičienė, 2004; Malinauskas, 2011).

Aptinkami ir tokie moksliniai darbai (pvz., Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey, & Caruso, 2000; Bar-On, 2006; Goleman, 2008), kuriuose socialiniai emociniai gebėjimai siejami su *emocine ir socialine inteligencija*. Mayer ir Salovey (1997) suformulavo emocinės inteligencijos (EI) gebėjimų modelį, kuris akcentuoja EI komponentų svarbą. Nors Salovey ir Mayer (1990) iš pradžių apibrėžė EI kaip bruožą, vėliau jie teigė, kad EI turi būti suprantama kaip gebėjimų visuma (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000). Šiuo modeliu besiremiantys tyrėjai išskiria tokius emocinius gebėjimus, kaip antai: gebėjimą įvertinti emocijas, gebėjimą reguliuoti emocinius impulsus (Hall, Geher, & Brackett, 2004; Mayer, Salovey, & Caruso 2004; Ciarrochi & Scott, 2006; Giardini & Frese, 2006; Goleman, 2008), gebėjimą suprasti ir analizuoti emocijas (Hall, Geher, & Brackett, 2004; Mayer, Salovey, & Caruso 2004) bei gebėjimą teisingai panaudoti emocijas mąstymui palengvinti (gebėjimas remtis savo pozityvia emocine patirtimi) (Mayer, Salovey, & Caruso 2004; Ciarrochi & Scott, 2006). Kiek vėliau Bar-On (2000) šiek tiek išplėtė ankstesnę EI sąvoką, sukurdamas emocinės-socialinės inteligencijos modelį, kuris apima ne tik pažinimo gebėjimus. Bar-On (2006) emocine-socialinę inteligenciją apibūdina kaip veiksmingą savęs ir kitų supratimą, santykių palaikymą su kitais, prisitaikymą ir susitvarkymą su keliamais iššūkiais. Bar-On modelis (2000) orientuojasi į emocinius socialinius gebėjimus, įskaitant savęs ir kitų pažinimą bei supratimą, gebėjimą išreikšti save, gebėjimą valdyti stiprias emocijas, adaptuotis prie pokyčių ir spręsti socialinio ar asmeninio pobūdžio problemas (Bar-On, 2006). Goleman (2008) EI sieja su gebėjimais pažinti savo jausmus ir valdyti emocijas, kas padeda suprasti kitų žmonių jausmus bei kurti kokybiškus tarpusavio santykius, tačiau tam reikalinga pagarba sau, pasitikėjimas savimi, savivoka, geri savikontrolės gebėjimai. Tuo tarpu Gardner (1983) nuomone, žmogaus vidinį (asmeninį) intelektą sudaro intrapersonalinis (emocinis) ir interpersonalinis (socialinis) intelektas. Autorius socialinę inteligenciją įvardina, kaip gebėjimą suprasti kitus, valdyti žmones ir elgtis išmintingai įvairiose socialinėse situacijose (Gardner, 1983).

Socialinių emocinių gebėjimų klasifikacija. Analizuojant mokslinę literatūrą pastebėta, kad autoriai (Goleman, 2001; Bar-On, 2006; Canney & Byrne, 2006; Raudeliūnaitė, 2007; Harrell, Mercer, & DeRosier, 2009; Durlak et al., 2011; Jones & Bouffard, 2012; CASEL, 2013, 2015) socialinius emocinius gebėjimus

klasifikuoja pagal jų *raiškos sritis*. Akademinių, socialinio ir emocinio ugdymo bendradarbiavimo organizacija CASEL (angl. *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) (2013) socialinius emocinius gebėjimus skirsto į *pažinimo* (kognityviųjų), *emocinių* (santykio su savimi) ir *pozityvaus elgesio* gebėjimų raiškos sritis ir išskiria penkias tarpusavyje susijusias socialinių emocinių gebėjimų grupes (1 pav.):



1 pav. Penkios pagrindinės socialinių emocinių gebėjimų raiškos sričių grupės (Remiantis CASEL (2013), modifikuota autoriaus)

1) *savivoka* – tai gebėjimas tiksliai atpažinti savo emocijas ir mintis, suvokti jų įtaką elgsenai. Savivoka apima gebėjimus įvertinti savo privalumus ir trūkumus, pasitikėti savimi ir remtis savo pozityvia emocine patirtimi; 2) *savęs valdymo gebėjimai* – tai asmens gebėjimas valdyti savo emocijas, mintis ir elgesį įvairiose gyvenimo situacijose. Savęs valdymo gebėjimai apima impulsų kontrolę ir streso valdymą, savimotyvaciją ir tikslų nustatymą siekiant asmeninių ar akademiinių tikslų; 3) *socialinė savivoka* – gebėjimas suprasti ir įsijausti į kito žmogaus esančio iš skirtingo socialinio sluoksnio ir kultūros padėtį bei gebėjimas suprasti socialines

ir etiškas elgesio normas; 4) *bendravimo gebėjimai* – tai asmens gebėjimas kurti ir palaikyti sveikus ir naudingus santykius su įvairiais žmonėmis ar grupėmis. Bendravimo gebėjimai apima gebėjimus aiškiai kalbėti ir aktyviai klausytis, bendradarbiauti, spręsti konfliktus ir prirėkęs paprašyti pagalbos arba pasiūlyti pagalbą kitiems; 5) *gebėjimas priimti sprendimus* – tai asmens gebėjimas priimti tinkamus sprendimus, susijusius su asmeniniu ir socialiniu elgesiu. Gebėjimas priimti sprendimus apima gebėjimus nustatyti problemą, įvertinti situaciją bei spęsti problemas (CASEL, 2013).

Kaip rodo CASEL (2013) pateikiama klasifikacija, kiekvienos srities socialinius emocinius gebėjimus, sudaro tam tikri gebėjimai. Panašius įvairių sričių socialinius emocinius gebėjimus galima aptikti ir daugelio kitų autorių darbuose (Goleman, 2001; Raudeliūnaitė, 2005; Bar-On, 2006; Durlak et al., 2011; Jones & Bouffard, 2012). Pavyzdžiui, Jones ir Bouffard (2012) socialinius emocinius gebėjimus grupuoja į *emocinių, pažinimo* (kognityviųjų) ir *santykio su kitais* (socialinių) gebėjimų raiškos sritis. Pasak autorių, emocinių gebėjimų sričiai priklauso *gebėjimai įvertinti, suprasti ir analizuoti, išreikšti ir reguliuoti emocijas*. Pažinimo gebėjimų sritį sudaro *gebėjimai valdyti dėmesį, planuoti būsimą veiklą ir slopinti kylančius impulsus*. O santykio su kitais (socialinių) gebėjimų sritis apima *bendravimo, prosocialaus elgesio* (bendradarbiavimas, gebėjimas pasakyti komplimentą, pagalba kitam) ir *tarpasmeninių santykių* gebėjimus (Jones & Bouffard, 2012).

Analizuojant psichologinę ir edukologinę literatūrą pastebėta, kad daugelio autorių darbuose (Salovey & Mayer, 1990; Elias et al., 1997; Bar-On, 2000; Raudeliūnaitė, 2005, 2007; Goleman, 2008; CASEL, 2015) socialiniai emociniai gebėjimai dažniausiai skirstomi į asmens *santykio su savimi* (emocinių gebėjimų) bei *santykio su kitais* žmonėmis (socialinių gebėjimų) raiškos sritis. Santykio su savimi (emocinių) gebėjimų sritis siejama su Aš vaizdu, gebėjimu suprasti, kontroliuoti, reikšti savo jausmus, mintis; pažinti ir vertinti savo asmenybės ypatumus (Taylor & Larson, 1999). Raudeliūnaitės (2005) nuomone, vienas svarbiausių santykio su savimi (emocinių) srities gebėjimų yra *savivoka*. Pasak autorės, savivoka sietina su asmens gebėjimu pažinti ir vertinti save. Žemaičio (1992) teigimu, tik gebėdamas save pažinti ir tinkamai įvertinti asmuo gali kontroliuoti savo veiksmus, sėkmingai siekti užsibrėžtų tikslų, įveikti savo trūkumus ir tobulėti. Todėl prie esminių santykio su savimi (emocinių) srities gebėjimų daugelis autorių priskiria asmens *savęs pažinimo, savęs vertinimo* bei

savikontrolės gebėjimus (Raudeliūnaitė, 2005; 2007; Harrell, Mercer, & DeRosier, 2009). Svarbiausias savęs pažinimo būdas yra savistaba, tai savo paties psichinių reiškinių ir veiksmų stebėjimas, supratimas. Tai atsigręžimas į save, savo elgesio, jausmų vertinimas ir lyginimas su vidiniais standartais ir vertybėmis. Savęs vertinimo gebėjimai apima individo savęs paties, savo savybių ir vietos tarp kitų žmonių vertinimą, pasitikėjimo savimi ir pagarbos pačiam sau jausmus. Savo veiksmų vertinimas, santykių lyginimas, analizavimas ir koregavimas, pagal sau pačiam svarbius motyvus ir nuostatas apima savikontrolės gebėjimus (Jovaiša, 2003; Raudeliūnaitė, 2007).

Santykio su kitais (socialinių) gebėjimų sritis siejama su tarpusavio sąveika (Selmistraitienė, 2001). Kadangi tarpusavio sąveika pasireiškia tarpusavio santykiais bei pasikeitimais, jų koordinavimu, pagalbos teikimu, todėl dažniausiai skiriamos dvi jos santykių formos – *bendravimas* ir *bendradarbiavimas* (Malinauskas, 2011). Raudeliūnaitė (2007) daugiau dėmesio sutelkia į asmenybės santykio su kitais žmonėmis (socialinių gebėjimų) sritį ir jos pagrindu išskiria *kontakto užmezgimo, verbalinio kontakto, neverbalinio kontakto ir tarpusavio sąveikos sukūrimo bei konfliktų sprendimo gebėjimus*.

Bar-On (2006) savo emocinės – socialinės inteligencijos modelyje asmens santykio su savimi (emocinių gebėjimų) raiškos sričiai priskiria: *savigarbos, savivokos, įsitvirtinimo, atkaklumo, nepriklausomumo ir saviraiškos* gebėjimus; o asmens santykio su kitais (socialinių gebėjimų) sričiai – *empatijos, socialinės atsakomybės ir tarpasmeninių santykių palaikymo* gebėjimus; adaptyvumui – *realybės tyrimo ir taisyklių laikymosi bei problemų sprendimo* gebėjimus; streso valdymui – *atsparumo stresui ir impulsyvumo kontrolės* gebėjimus; nuotaikai – *pozityvumo ir optimizmo* gebėjimus.

Goleman (2001) socialinius emocinius gebėjimus klasifikuoja į *santykio su savimi* (emocinių), *santykio su kitais* (socialinių), *pažinimo* ir *reguliavimo* gebėjimų raiškos sritis ir išskiria keturias socialinių emocinių gebėjimų grupes: 1) *savivoka* – gebėjimai atpažinti savo jausmus (emocinė savivoka); teisingai įvertinti savo stiprybes; pasitikėti savimi; 2) *savęs valdymas* – tai gebėjimai valdyti emocijas, kontroliuoti stresą, impulsus; motyvuoti save įveikti sunkumus; nustatyti ir stebėti asmeninių ir akademinų tikslų pažangą; emocinė savikontrolė; patikimumas; sąžiningumas; prisitaikymas; tikslų siekimas; iniciatyvumas; 3) *socialinė savivoka* – tai gebėjimai suvokti aplinką, stebinti kitus; pripažinti individualius ir grupinius skirtumus bei panašumus; empatija; orientacija paslaugose; organizacinis

sąmoningumas; 4) *santykių valdymas* – tai gebėjimai inicijuoti bendravimą; atsispirti netinkamam socialiniam spaudimui; konstruktyviai valdyti konfliktus; lyderiauti; įsipareigoti; dirbti grupėje ir bendradarbiauti (Goleman, 2001).

Socialinių gebėjimų klasifikacija. Analizuojant mokslinę literatūrą (Gresham & Elliot, 1990; Canney & Byrne, 2006; Raudeliūnaitė, 2007; Malinauskas, 2011; Jurevičienė, 2013; Elliott, Frey, & Davies, 2015), aptinkama itin didelė socialinių gebėjimų sampratų ir jų klasifikacijos įvairovė. Gresham ir Elliot (1990) socialinius gebėjimus apibūdina kaip multidimensinį konstrukta, kurį sudaro *bendradarbiavimo, atkaklumo, socialinės atsakomybės, empatijos ir socialinės savikontrolės* gebėjimai. Elliott, Frey ir Davies (2015) teigia, kad yra septynios pagrindinės socialinių gebėjimų klasės, kurios gali būti pasirenkamos ir taikomos ugdymo programų metu: *bendravimo, bendradarbiavimo, atkaklumo, socialinės atsakomybės, įsipareigojimo, empatijos ir socialinės savikontrolės*. Autorių teigimu, šios socialinių gebėjimų klasės yra suderintos su savivokos, savęs valdymo, socialinės savivokos, bendravimo gebėjimų bei gebėjimo priimti sprendimus ugdymo rezultatais, kuriuos išskiria akademinio, socialinio ir emocinio ugdymo bendradarbiavimo organizacija (CASEL) (Elliott, Frey, & Davies, 2015). Lane, Givner ir Pierson (2004) bei Lane, Stanton-Chapman, Jamison ir Phillips (2007) teigia, kad pradinių ir vidurinių mokyklų mokytojai socialinius gebėjimus, kurie labiausiai padeda mokiniams patirti sėkmę mokykloje klasifikuoja į *gebėjimus laikytis nurodymų arba taisyklių, sutelkti dėmesį į užduotis, kontroliuoti savo nuotaiką sąveikaujant su suaugusiais ir bendraamžiais ir valdyti konfliktus*. Mokinių tėvai taip pat išskyrė pačius svarbiausius socialinius gebėjimus, kurie padėtų mokiniams pasiekti geresnius rezultatus mokykloje: 1) *gebėjimas laikytis nurodymų arba taisyklių*; 2) *gerai elgtis būnant be suaugusiųjų priežiūros*; 3) *gražiai bendrauti su kitais mokiniais*; 4) *prisiimti atsakomybę už savo veiksmus, poelgius* (Frey et al., 2014).

Elliott, Frey ir Davies (2015) teigia, kad socialiniai gebėjimai sudaryti iš dviejų pagrindinių dimensijų: specifinio *verbalinio* ir *neverbalinio elgesio* bei *situacinio* socialinio elgesio. Mokslinėje literatūroje išskiriami tokie verbalinio ir neverbalinio bendravimo pasireiškimo būdai: *kūno kalba* – akių kontaktas, laikysena, mimika; *intonacija* – balso tonas, kalbėjimo aiškumas, tempas; *interakciniai gebėjimai*: *pokalbio* – prisistatymas, pasisveikinimas, pokalbių inicijavimas; *draugiškumo* – komplimentų sakymas, pagalba kitiems, prašymas prisijungti, užjautimas ir rūpinimasis kitais; *atakaklumo* – savo teisių gynimas,

pagalbos arba informacijos prašymas, poreikių reiškimas, atsisakymas, atsakas į erzinimą (Rapee, Wignall, Hudson, & Schniering, 2000). Šniras ir Malinauskas (2006) situaciniams socialinio elgesio gebėjimams priskiria gebėjimus *pateikti klausymus, reikšti jausmus, pasakyti ką jauti, pradėti pokalbį, kalbėti, baigti pokalbį, klausyti, daryti įtaką, gerai elgtis (pasitikėti), lyderiauti*.

Iš teorinės analizės aiškėja, kad socialiniai gebėjimai daugelio mokslininkų klasifikuojami į kategorijas ar gebėjimų tipus pagal jų sudėtingumo ar sąveikos lygmenį – pradedant *elementariais* komunikavimo būdais (pvz., akių kontaktas), *savito elgesio, interakcijos, sąveikos* būdais (pvz., aktyvus klausymasis, komplimentų sakymas, abipusis komunikavimas ir t.t.) ir užbaigiant *bendravimo gebėjimais* – efektyviai sąveikauti su kitais, išvengti tarpasmeninių konfliktų, prisitaikyti tiek prie paprastų, tiek ir prie sudėtingų situacijų (Matson, Cooper, Malone, & Moskow, 2008).

Socialiniai gebėjimai taip pat gali būti klasifikuojami pagal jų *raiškos sritis*. Pvz., Canney ir Byrne (2006) išskiria keturias pagrindines socialinių gebėjimų pasireiškimo sritis: 1) *esminiai* (pagrindiniai) *gebėjimai*, pasireiškiantys socialinėse sąveikose elementariais gebėjimais (akių kontaktas, gestai, mimika, tinkamos asmeninės erdvės išlaikymas); 2) *interakcijos* (sąveikos) *gebėjimai* – tai gebėjimai spręsti konfliktus, palaukti savo eilės, pradėti ir užbaigti pokalbį, sąveikauti su autoritetingais asmenimis (pvz., dalykų mokytojais, treneriais); 3) *emociniai gebėjimai* reikalingi savęs ir kito suvokimui, pasireiškia gebėjimais atpažinti ir suprasti savo ir kito žmogaus jausmus; suprasti kūno kalbos ir veido išraiškos siunčiamus signalus; įvertinti ar galima pasitikėti kitu asmeniu; 4) *pažinimo* (kognityvieji) *gebėjimai* reikalingi sudėtingesnėse socialinės sąveikos situacijose: tarpusavio suvokimas (socialinė percepcija), savistaba, socialinių normų supratimas, tinkamo elgesio pasirinkimas skirtingose situacijose.

Jurevičienė (2013) savo socialinių gebėjimų struktūros modelyje išskiria penkias socialinių gebėjimų funkcionavimo sritis: 1) *interakcijos gebėjimai* – interakcijų valdymo ir kontrolės gebėjimai); 2) *bendravimo gebėjimai* – verbalinio kontakto ir komunikavimo, neverbalinio kontakto ir komunikavimo, tarpasmeninių santykių palaikymo bei socialinio ekspresyvumo gebėjimai; 3) *dalyvavimo gebėjimai* – lankstumo, adaptyvumo, konfliktų sprendimo ir veikimo grupėje gebėjimai; 4) *emociniai gebėjimai* – savęs supratimo, vertinimo, emocinio ekspresyvumo (savęs atskleidimo) ir emocinio jautrumo gebėjimai; 5) *socialinės kognicijos gebėjimai* – socialinio jautrumo ir sprendimų priėmimo gebėjimai.

Raudeliūnaitė (2007) skiria tokias socialinių gebėjimų sritis: *santykio su savimi* (emocinius), *santykio su kitais* (socialinius), *veiklos* bei *bendradarbiavimo* gebėjimus. Santykio su savimi (emocinių gebėjimų) sričiai priskirtini savęs pažinimas, savęs vertinimas bei savikontrolė. Santykio su kitais (socialinių gebėjimų) sričiai – kontakto užmezgimo, verbalinio ir neverbalinio kontakto, tarpusavio sąveikos sukūrimo ir problemų sprendimo gebėjimai. Autorė santykiui su veikla išskiria veiklos organizavimą, palankios veiklos atmosferos kūrimą, veiklos rezultatų vertinimą (Raudeliūnaitė, 2007).

Zins ir kolegų (2004) nuomone, socialiniai gebėjimai sudaryti iš *socialinės savivokos* (socialinių veiksnių supratimo ir interpretavimo) ir *socialinio elgesio* (pozityvių santykių kūrimo, sudėtingų situacijų valdymo ir atsakingų sprendimų priėmimo) bei *emocijų valdymo* (emocijų atpažinimo ir valdymo, užuojautos ir rūpinimosi kitais) gebėjimų.

Malinauskas (2011) atkreipia dėmesį į bendravimo *ekspresyvumo*, *jautrumo* ir *kontrolės* sritis. Jis išskiria *emocinio ekspresyvumo*, *emocinio jautrumo*, *emocinės kontrolės* bei *socialinio ekspresyvumo*, *socialinio jautrumo* ir *socialinės kontrolės* gebėjimus. Emocinio ekspresyvumo gebėjimai siejami ne tik su asmens gebėjimu tinkamai išreikšti savo emocijas, bet ir emociškai veikti kitus. Emocinio jautrumo gebėjimai – tai suprasti kitų emocijas ir tinkamai atsakyti į jas, o emocinės kontrolės gebėjimai – tai kontroliuoti spontaniškas emocijas. Socialinis ekspresyvumas jungiamas ne tik su asmens gebėjimu tinkamai išreikšti save žodine forma, bet ir inicijuoti bendravimą, įtraukti kitus į socialinę sąveiką. Socialinis jautrumas – tai asmens gebėjimas suprasti kitų siunčiamą žodinę informaciją, elgesio normas. Socialinės kontrolės gebėjimai – tai gebėjimas tinkamai elgtis, kontroliuoti tarpusavio sąveiką (Malinauskas, 2011).

Emocinių gebėjimų klasifikacija. Analizuojant mokslinę literatūrą pastebėta, kad didžioji dalis autorių (Salovey & Mayer, 1990; Mayer & Salovey, 1997; Goleman, 2001; Bar-On, 2002; Mayer, Salovey, & Caruso, 2002) emocinius gebėjimus taip pat klasifikuoja pagal jų *raiškos sritis*. Pavyzdžiui, Salovey ir Mayer (1990) emocinės inteligencijos gebėjimų modelyje, emociniai gebėjimai yra klasifikuojami į *emocijų suvokimo*, *asimiliavimo*, *supratimo* ir *valdymo* raiškos sritis. Pasak autorių, *emocijų suvokimas* – tai asmens gebėjimas tiksliai suvokti savo emocijas ir išreikšti jas kitiems žmonėms; *emocijų asimiliavimas* – gebėjimas atskirti skirtingas emocijas ir įvertinti tas, kurios daro įtaką jų mąstymo procesams; *emocijų supratimas* – tai gebėjimas suprasti kompleksines emocijas (pvz., jausti

dvi skirtingas emocijas vienu metu) bei atpažinti emocijų pasikeitimą; *emocijų valdymas* – tai asmens gebėjimas „atsijungti“ nuo emocijų, kitaip tariant asmens emocijų pažabojimas siekiant sėkmingai mokytis ar dirbti. Pasiėkus minėtąją būseną, emocijos ne tik suvaldomos bei nukreipiamos reikiama linkme, bet ir veiksmingai naudojamos iškilusiems uždaviniam spręsti (Mayer & Salovey, 1997).

Kiek vėliau Bar-On (2002) pateikė mišrųjį emocinės inteligencijos bruožų modelį, kuriame emocinius gebėjimus suskirstė į asmens *santykio su savimi* (emocinių), *santykio su kitais* (socialinių), *adaptyvumo*, *streso valdymo* ir *nuotaikos* gebėjimų raiškos sritis. Autorius santykio su savimi (emocinių gebėjimų) raiškos sričiai priskiria: *savigarbos*, *emocinės savivokos*, *atkaklumo*, *nepriklausomumo* ir *saviraiškos* gebėjimus; santykio su kitais (socialinių gebėjimų) sričiai – *empatijos*, *socialinės atsakomybės* ir *tarpasmeninių santykių palaikymo* gebėjimus; adaptyvumui – *realybės tyrimo*, *lankstumo* ir *problemų sprendimo* gebėjimus; streso valdymui – *atsparumo stresui* ir *impulsyvumo kontrolės* gebėjimus; nuotaikai – *optimizmo* ir *pozityvumo* gebėjimus.

Goleman (2001) savo emocinės inteligencijos kompetencijų modelyje, emocinius gebėjimus klasifikuoja į *santykio su savimi* (emocinių), *santykio su kitais* (socialinių), *pažinimo* ir *reguliavimo* gebėjimų raiškos sritis. Autorius santykio su savimi (emocinių) ir pažinimo gebėjimų sritims priskiria asmens *savivoką* – tai gebėjimas suprasti savo emocijas ir atpažinti jų poveikį; santykio su savimi (emocinių) ir reguliavimo gebėjimų sritims priskiria asmens *savęs valdymą* – gebėjimas padedantis kontroliuoti savo emocijas ir impulsus bei prisitaikyti prie besikeičiančių aplinkos sąlygų; santykio su kitais (socialinių) ir pažinimo gebėjimų sritims skiria asmens *socialinę savivoką* – tai gebėjimas suvokti, suprasti ir reaguoti į kitų žmonių emocijas; santykio su kitais (socialinių) ir reguliavimo gebėjimų sritims skiria *santykių valdymą* – gebėjimas padedantis įkvėpti, paveikti ir ugdyti kitus, valdant tarpasmeninius konfliktus (Goleman, 1998).

Panašų emocinių gebėjimų klasifikavimą į įvairias sritis galima aptikti ir daugelio kitų autorių darbuose (Schutte et al., 1998; Mayer, Salovey, & Caruso, 2002; Petrides & Furnham, 2006; Durlak et al., 2011). Pavyzdžiui, Schutte su kolegomis (1998) remdamiesi Salovey ir Mayer (1990) emocinės inteligencijos gebėjimų modeliu, emocinius gebėjimus skirsto į *gebėjimo remtis savo pozityvia emocija patirtimi* (optimizmo); *gebėjimo įvertinti ir išreikšti emocijas*; *gebėjimo suprasti ir analizuoti emocijas* bei *gebėjimo valdyti emocijas* raiškos sritis.

Mayer, Salovey ir Caruso (2002) skiria šias emocinių gebėjimų raiškos sritis: 1) *gebėjimą suvokti ir išreikšti emocijas*; 2) *gebėjimą asimiliuoti emocijas mąstymo procese*; 3) *gebėjimą suprasti emocijas ir jų prasmę*; 4) *gebėjimą valdyti emocijas*. Šioms emocinių gebėjimų raiškos sritims matuoti Mayer su bendraautoriais sukūrė multifaktorinę emocinės inteligencijos skalę (MEIS), kuri sudaryta iš 12-os gebėjimų užduočių. Vertinant asmens gebėjimą suvokti ir išreikšti emocijas, tiriamojo prašoma atpažinti emocijas žmonių veiduose (iš nuotraukų), įvertinti muzikinio ar trumpo prozos kūrinio, kompiuterinės grafinės kompozicijos emocinį turinį. Emocijų asimiliavimas vertinamas pagal tai, kaip tiriamasis sprendžia emocines dilemas iš pateiktų trumpų situacijų. Vertinant asmens gebėjimą suprasti emocijas ir jų prasmę, tiriamųjų prašoma paaiškinti, kaip emocijos gali pasikeisti iš vienos į kitą (pvz., pyktis į įniršį). Gebėjimas valdyti emocijas vertinamas pagal tai, kokius savęs ir kitų valdymo būdus tiriamasis pasirenka (Brackett & Mayer, 2003).

Petrides ir Furnham (2006) emocinės inteligencijos klausimyne (TEIQue-SF), emociniai gebėjimai yra grupuojami į *gerovės, savikontrolės, emocionalumo ir socialumo* gebėjimų raiškos sritis. Pasak autorių gerovės sritį sudaro asmens *savigarbos, optimizmo* (gebėjimo remtis savo pozityvia emocine patirtimi) ir *pozityvumo* gebėjimai; savikontrolės – *emocijų kontroliavimo, streso ir impulsyvumo valdymo* gebėjimai; emocionalumo – *emocijų suvokimo* (savo ir kitų žmonių), *emocijų išreiškimo, tarpasmeninių santykių ir empatijos* gebėjimai; socialumo sritį sudaro *socialinės savivokos, emocijų valdymo* (kitų žmonių), *atkaklumo, socialinės adaptacijos ir savimotyvacijos* gebėjimai (Petrides & Furnham, 2006).

Analizuojant mokslinę literatūrą pastebėta, kad prie esminių emocinių gebėjimų daugelis autorių priskiria asmens *savęs pažinimo, savęs vertinimo* bei *savikontrolės* gebėjimus (Raudeliūnaitė, 2005, 2007; Harrell, Mercer, & DeRosier, 2009). O kai kurie autoriai (Raudeliūnaitė, 2005, 2007; Goleman, 2008) asmens *savivokos* gebėjimą įvardina kaip vieną svarbiausių emocinių gebėjimų.

Teorinė analizė parodė, kad socialiniai emociniai gebėjimai nagrinėjami įvairiais požiūriais – santykio su savimi (intrapersonaliniu) ir santykio su kitais (interpersonaliniu); kaip pastovūs asmenybės bruožai; kaip pozityvus elgesys, kuris atitinka visuomenės lūkesčius ir normas. Būdinga, kad socialiniai emociniai gebėjimai dažnai tapatinami su socialine emocine kompetencija ir inteligencija.

Mokslinių šaltinių analizė parodė, kad socialiniai emociniai gebėjimai dažniausiai klasifikuojami į kategorijas ar gebėjimų tipus pagal jų raiškos sritis:

santykio su savimi (emocinių), santykio su kitais (socialinių), pažinimo ir pozityvaus elgesio gebėjimų.

Socialiniai gebėjimai skirstomi į kategorijas pagal jų raiškos būdus (verbaliniai, neverbaliniai), sudėtingumo ar sąveikos lygmenį – nuo elementarių (pvz., akių kontaktas) iki sudėtingų socialinių gebėjimų (pvz., problemų sprendimo, socialinės savivokos ir kt.).

Emociniai gebėjimai skirstomi į kategorijas ar gebėjimų tipus pagal jų raiškos sritis: santykio su savimi (emocinių), santykio su kitais (socialinių), emocijų valdymo ir pažinimo gebėjimų. Šias emocinių gebėjimų raiškos sritis dažniausiai sudaro savivokos, savigarbos, pasitikėjimo savimi, gebėjimo remtis savo pozityvia emocija patirtimi (optimizmo), gebėjimo įvertinti emocijas, gebėjimo suprasti ir analizuoti emocijas, gebėjimo išreikšti emocijas ir emocijų valdymo (savikontrolės, savireguliacijos, savitvarkos) gebėjimai.

Apibendrinant galime teigti, kad šiame disertaciniame darbe, siekiant atskleisti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ypatumus per kūno kultūros pamokas, tikslinga analizuoti mūsų apžvelgtų skirtingų sričių socialinių emocinių gebėjimų kompleksą, kuriame sąlygiškai išskiriami santykio su savimi (emociniai), santykio su kitais (socialiniai), pažinimo ir pozityvaus elgesio gebėjimai.

1.1.1. Santykio su savimi srities emociniai pažinimo gebėjimai

Šiame skyrelyje bus atskleisti santykio su savimi srities emociniai pažinimo gebėjimai. Analizuojant mokslinę literatūrą pastebėta, kad dauguma autorių (Goleman, 2001; Bar-On, 2006; Raudeliūnaitė, 2007; Durlak et al., 2011; CASEL, 2013, 2015) dažniausiai išskiria šiuos 4 pagrindinius santykio su savimi srities emocinius pažinimo gebėjimus: *gebėjimą remtis savo pozityvia emocija patirtimi, pasitikėjimą savimi, savigarbos ir savivokos* gebėjimus. Be to, reikėtų paminėti, kad kai kurie autoriai (Raudeliūnaitė, 2007, Goleman, 2008) savivokos gebėjimą įvardina kaip vieną svarbiausių santykio su savimi srities (emocinių) gebėjimų.

Savigarbos gebėjimai. Psichologijos žodyne (1993) savigarba apibrėžiama, kaip gebėjimas gerbti save, teigiamai save vertinti ir pasitikėti savimi. Psichologai Rogers ir Freiberg (1994), Baummeister (1999), pabrėžė, kad savigarba yra fundamentalus žmogaus poreikis, turintis reikšmingą poveikį jo vystymuisi, raidai, psichinei ir fizinei savijautai bei elgesiui. Lemme (2003) savigarbą apibūdino kaip žmogaus idealiojo Aš ir jo realiojo Aš atitikmenį. Minėtas autorius savigarbą

įvardija kaip žmogaus savikonceptiją, į kurią įeina žinių apie save, kitus ir pasaulį sistema, įgalinanti identifikuoti savo poreikius, gebėjimus ir numatyti jų įgyvendinimo būdus. Lemme (2003) savigarbą apibrėžia kaip daugiasluoksni konstrukta – tai reiškia, kad žmogus gali jausti savo vertingumą vienoje veiklos srityje ir jaustis mažiau vertingas arba nereikšmingas kitose veiklos srityse. Lemme (2003) ir Atchley (1991) požiūriu, savigarbos lygis priklauso nuo to, kaip žmogus vertina savo pasiekimus jam svarbioje veiklos srityje. Tiek psichologai, tiek edukologai, tyrinėję savigarbos konstrukta, laikosi nuomonės, kad sudarius tam tikras sąlygas asmens savigarbą galima sustiprinti. Lerner (2008), tyrinėjęs savigarbos ugdymo(si) ypatumus įvairiuose amžiaus tarpsniuose, teigia, kad savigarba, kaip asmenybės bruožas, gali būti koreguojama tam tikrų veiksnių. Zuffiano kartu su savo kolegomis (2013), tyrinėję žemos savigarbos ir asocialaus elgesio ryšius, nustatė, kad savigarbą galima koreguoti, nes keičiantis savigarbos lygiui, kinta ir žmogaus elgesys. Pepi, Faria ir Alesi (2006) teigia, kad mokymosi motyvacija yra glaudžiai susijusi su mokinio savigarba, kuri suteikia pasitikėjimo, savaveiksmiškumo, leidžiančio pasiekti geresnių mokymosi rezultatų. Šių autorių nuomone, geriau save vertinantys mokiniai būna aktyvesni, linkę imtis savarankiškų sprendimų, labiau tiki sėkme ir mažiau išgyvena dėl galimų nesėkmių. Mruk (2006), nenuvertindamas introspekcijos reikšmės, išvelgia socialinių faktorių reikšmę asmens savigarbai ir teigia, kad remdamasis tarpasmenine sąveika bei grįžtamuju ryšiu žmogus gali palyginti ir įvertinti save socialinių santykių plotmėje. Psichologai pabrėžia, kad aukštą žmogaus savigarbą lemia pozityvūs vertinimai, ypač kitų, asmeniui reikšmingų, žmonių. Myers, Willse ir Villalba (2011), tyrinėję savigarbos įtaką paauglių psichinei sveikatai, nustatė, kad esant aukštesnei savigarbai lengviau įveikiamos stresas, nusivylimą, nerimą keliančios situacijos. Autorių požiūriu, savigarba suteikia emocinį ir dvasinį atsparumą, remiasi savo bei kitų žmonių orumo pripažinimu. Stipek (1984), nagrinėjantis mokymosi motyvacijos priežastis, išvelgė tendenciją, kad pradinių klasių mokiniai, pradėję lankyti mokyklą pasižymi pakankamai aukštais savigarbos gebėjimais, jiems daugiau rūpi pats mokymosi procesas, o ne mokymosi pasiekimai. Tačiau vyresnėse klasėse mokiniai susirūpina akademiniais įvertinimais ir patiria daugiau neigiamų emocijų. Stipek (1984) požiūriu, dėl akademinų pasiekimų ir įvairių socialinių vaidmenų, mokiniai turi nuolat iš naujo įvertinti savo žinias ir gebėjimus lygindami save su kitais mokiniais, norėdami pateisinti tėvų ir mokytojų lūkesčius. Autorius teigia, kad mokinių savigarbą

kasdien veikia mokyklos aplinka, draugai, šeimos nariai. Pasak Scott, Murray, Mertens ir Dustin (2005), mokyklinio amžiaus vaikų savigarbos gebėjimams didžiausią įtaką turi mokykla, šeima, įgimti protiniai gabumai. Tai, autorių manymu, yra esminiai savigarbos gebėjimų formavimosi veiksniai. Swinson (2008) teigia, kad, palyginti su pradinių klasių mokiniais, paauglių savigarbos gebėjimai smarkiai sumažėja. Allison ir Schultz (1994), remiasi mokslinių tyrimų rezultatais ir teigia, kad mokyklose yra būtina stiprinti mokinių savigarbą, nes ji padeda asmeniui tapti visaverčiam bendruomenės nariui. Minėtos mokslininkės siekė palyginti paauglių ir suaugusiųjų suvokimą apie tai, kas yra savigarba. Tyrime dalyvavę suaugusieji dažniausiai teigė, kad savigarba stiprina įsidarbinimo galimybes, atlieka reikšmingą vaidmenį priimant atsakingus sprendimus profesinėje veikloje, įgalina gerbti kitų žmonių teises. Paauglių požiūriu, savigarba lemia gebėjimą susidoroti su išskylančiais sunkumais, tapti atsakingiems ir savarankiškiems, leidžia įgyti geros savijautos palaikymo, psichologinio saugumo įgūdžių, įskaitant ir streso valdymą (Allison & Schultz, 1994).

Savivokos gebėjimai. CASEL (2013) savivokos gebėjimus priskiria pažinimo gebėjimų sričiai ir apibrėžia, kaip gebėjimą tiksliai atpažinti savo emocijas ir mintis, suvokti jų įtaką elgsenai. Savivoka apima gebėjimus įvertinti savo privalumus ir trūkumus, pasitikėti savimi ir mąstyti optimistiškai (CASEL, 2013). Valickas (1991) savivoką sutapatina su savęs vertinimu: savivoka – tai visuma požiūrių į save, į tai, kuo jis save laiko, į savo privalumus ir trūkumus, galimybes ir t.t. Savivoka pasireiškia tiek individo veiksmais, tiek ir tuo, kaip jis atsako į klausimus „kas aš?“, „koks aš?“ (Valickas, 1991). Savivoką Bitinas (2004) laiko asmens sprendimų apie save kaip realų ir idealų (įsivaizduojamą) asmenį. Bitino (2004) požiūriu, savivoka – individo sąmonės forma, pasireiškianti savijauta, savižina, savo santykio su aplinka supratimu, pasitikėjimu savimi, savo sąžine (savęs vertinimu pagal dorovės normas, savo orumo jutimu). Savivokos formavimasis prasideda, kai vaikas pradeda save išskirti iš aplinkos, suvokti ir vartoti žodžius aš, aš pats, aš galiu, kurie išreiškia pirmuosius savarankiškumo siekius. Paauglystėje savivokos vystymąsi, žymi domėjimasis savimi, noras suprasti santykio su aplinka reikšmę bei dermę. Būtent paauglystės laikotarpiu, aktualiais tampa savęs vertinimo, saviraiškos ir savarankiškumo poreikiai (Bitinas, 2004). Jovaiša (2007) teigia, kad paauglio, kaip mokinio, savivoka daro poveikį jo visuomeninei sąmonei, o šioji giliau įprasmina jo, kaip mokinio, vaidmenį. Legkauskas (2009) savivoką apibrėžia, kaip žmogaus sąmonės turinio dalį,

apimančią informaciją apie žmogų kaip savistabos objektą ir besiformuojanti savęs lokalizavimo kintančioje aplinkoje ir savo santykio apibrėžimo su reikšmingais patyrimo objektais procese, kuris leidžia orientuotis ir adaptuotis aplinkoje. Ji apima prisiminimus apie save, savęs suvokimą ir vaizdavimąsi ateityje, mintis ir jausmus savo atžvilgiu (Legkauskas, 2009). Pasak Goleman (2008) savivoka – gebėjimas atpažinti ir įvardyti jausmus, pastebėti minčių, jausmų ir poelgių sąsajas, numatyti alternatyvaus pasirinkimo pasekmes ir šių pastebėjimų pritaikymas įvairiose gyvenimo srityse.

Savivoka yra glaudžiai susijusi su sąmoninga savistaba, kuri kaip saviugdos būdas skatina savęs pažinimo ir supratimo žinias (Malinauskas, 2003; Autukevičienė, 2007). Pabrėžiama, jog svarbu ne tik stebėti save, bet ir sąmoningai reflektuoti savo patyrimą. Todėl savianalizė kaip saviugdos būdas, anot Malinausko (2003), realizuojamas tiriant savo kūną, domintis psichiniu gyvenimu pačioje veikloje, atlikus veiklą po įvairių įvykių, prisiminus praeitį – tokiu būdu pažįstant save pastebėtas savybes reikėtų įvertinti lyginant savo mintis ir elgesį su reikalavimais, įvairiais etalonais bei pavyzdžiais, su žinomomis dorovinėmis ir kitokiomis normomis, kitų žmonių požiūriu į asmenį.

Pasitikėjimo savimi gebėjimai. Pasitikėjimas savimi apibrėžiamas, kaip gebėjimas suprasti, kad esi pajėgus atlikti tuos uždavinius, kuriuos tau kelia gyvenimas ir kuriuos tu keli pats sau (Psichologijos žodynas, 1993). Pastaruoju metu akcentuojami mokslo darbai, kuriuose taikomi socialinės kognityviosios teorijos modeliai, kaip Vealey (2001) sportinio pasitikėjimo modelis. Šio modelio nauda yra dvejopa: pirma, šis modelis reiškia sistemą, padedančią teoriškai pagrįsti sportininkų pasitikėjimo savimi šaltinius; antra, modelis gali būti pasitelkiamas kaip pagrindas kurti ugdymo programas, padedančias skatinti sportininkų pasitikėjimą savimi. Vealey (2001) sportinio pasitikėjimo modelis numato, kad organizacinė kultūra (pvz., varžybų standartai, motyvacinis klimatas, sporto programų tikslai bei struktūriniai lūkesčiai) ir sportininkų asmeninės savybės, požiūris bei vertybės turi įtakos sportininkų pasitikėjimo savimi raiškai ir trims sportinio pasitikėjimo šaltiniams (laimėjimams, savireguliacijai ir socialiniam klimatui). Kūno kultūros pamokos ir kita sportinė veikla yra svarbus asmenybės formavimo ir pasitikėjimo savimi veiksnys (Šukys, 2001; Malinauskas, 2004; Žilinskienė, 2008). Pasitikėjimo savimi gebėjimai tampa itin svarbūs vaikui pradėjus lankyti mokyklą. Tyrimai rodo, kad savimi pasitikintys vaikai atkakliau stengiasi atlikti užduotis, yra labiau motyvuoti mokytis ir daugiau dirba siekdami

savo tikslų (Szente, 2007). Svarbus pasitikėjimo savimi gebėjimų šaltinis yra sėkminga veikla. Socialinės kognityviosios teorijos autorius Bandura (1994) teigia, kad mokiniai gebės pasitikėti savimi konkrečioje situacijoje tik tada, jei bus įvykdytos keturios sąlygos: 1) veiklos sritis turi būti svarbi mokiniui; 2) jie turi turėti veiklai atlikti reikalingų žinių ir gebėjimų; 3) gebėjimai gali susiformuoti tik palankioje aplinkoje, kuri skatina mokytis ir palaiko mokinius ištikus nesėkmei; 4) norėdami tinkamai įvertinti savo gebėjimus, mokiniai turi disponuoti kokybiška informacija (Bandura, 1994).

Gebėjimas remtis savo pozityvia emocine patirtimi. Mayer, Salovey, & Caruso (2000) savo darbuose pažymi, kad gebėjimas remtis savo pozityvia emocine patirtimi (optimizmas) – gebėjimas panaudoti emocijas, siekiant palengvinti mąstymą. Nustatyta, kad gebėjimas remtis savo pozityvia emocine patirtimi turi reikšmingos įtakos psichologiniam prisitaikymui, akademiniam pasiekimams, taip pat susijęs su saviverte ir kontrolės lokusu (Scheier, Carver, & Bridges, 1994). Gebėjimas remtis savo pozityvia emocine patirtimi (optimizmas) priskiriamas pažinimo gebėjimams, kuris paveikia asmens suvokimą ir turi įtakos kaip asmuo elgiasi įvairiose situacijos, ir ypač stresinėse (Forgeard & Seligman, 2012). Nustatyta, kad mokiniai pasižymintys gebėjimu remtis savo pozityvia emocine patirtimi nėra linkę pasiduoti ar vengti problemos sprendimo, todėl labiau tokie mokiniai deda daugiau pastangų mokykloje (Carver, Scheier, & Segerstrom, 2010) dėl to geriau prisitaiko joje (Orejudo, Puyuelo, Fernández-Turrado, & Ramos, 2012) ir daugiau pasiekia tiek mokykloje, tiek ir vėlesniame gyvenime; labiau pasitiki savimi ir būna atkaklūs siekdami tikslo, net jei tikslas nėra lengvai pasiekiamas (Scheier & Carver 1992; Carver, Scheier, & Segerstrom, 2010).

Socialinės kognityviosios teorijos autorius Bandura (1994) pateikė savaveiksmiškumo teoriją, kuri turi tiek panašumų, tiek ir skirtumų su Scheier ir Carver (1992) apibrėžtu gebėjimu remtis savo pozityvia emocine patirtimi (optimizmu). Savaveiksmiškumas apibrėžiamas kaip asmens savo galimybių suvokimas pasiekti tikslus (Urbig & Monsen, 2012) ar kitaip tariant, asmens suvokimas ar jis gali ar negali sėkmingai pasiekti tikslus (Scheier & Carver, 1992). Šioje teorijoje svarbus asmens suvokiamas ryšys tarp jo elgesio ir rezultatų, tikėdamas, jog atitinkamas elgesys leis pasiekti atitinkamų rezultatų, taip pat įvertindamas ar jis tai gali padaryti (Bandura, 1994). Taigi jei žmogui būdingas aukštas savaveiksmiškumo lygis, jis manys, kad jo asmeninės pastangos ar gebėjimai padės pasiekti užsibrėžtus tikslus, pvz., jei mokinytis tiki, kad jis geriau

pasirodys per kūno kultūros pamokas, jei jis daugiau laiko skirs treniravimuisi, tai didelė tikimybė, jog jis taip ir padarys. Skinner (1996) taip pat pritarė šiai nuomonei ir teigė, kad turėtų būti vertinami ne tik vidiniai, bet ir išoriniai veiksniai, vertinant žmonių gebėjimus remtis savo pozityvia emocine patirtimi (optimizmą) ar lūkesčius ateities atžvilgiu. Tokiu atveju, jei žmogus netiki, kad jis pats gali kontroliuoti tam tikrus įvykius, jis gali tikėti, kad tokie išoriniai faktoriai, kaip sėkmė, gali jam padėti pasiekti norimų rezultatų. Mokiniai pasižymintys labiau išplėtotais gebėjimais remtis savo pozityvia emocine patirtimi tikės, kad taip pat gali sulaukti pagalbos iš šeimos narių, draugų ar kolegų. Šis socialinis palaikymas gali būti emocinis arba instrumentinis (patarimai, praktinė pagalba ar finansinė parama). Tyrimais nustatyta, kad asmuo, kuris tiki, jog iškilus būtinybei jis sulauks socialinio palaikymo, pasižymi didesniu gebėjimu remtis savo pozityvia emocine patirtimi (Urbig & Monsen, 2012).

1.1.2. Santykio su savimi srities emociniai pozityvaus elgesio gebėjimai

Šiame skyrelyje bus atskleisti santykio su savimi srities emociniai pozityvaus elgesio gebėjimai. Mokslinių šaltinių analizė parodė, kad tyrėjai savo darbuose (pvz., Goleman, 2001; Jones & Bouffard, 2012; CASEL, 2013, 2015) dažniausiai analizuoja šiuos 6 pagrindinius santykio su savimi srities emocinius pozityvaus elgesio gebėjimus: *gebėjimą įvertinti emocijas, gebėjimą suprasti ir analizuoti emocijas, gebėjimą išreikšti emocijas, savireguliacijos, savikontrolės ir savitvardos gebėjimus.*

Savikontrolės gebėjimai. Gailliot, Schmeichel ir Baumeister (2006) savikontrolę įvardina, kaip gebėjimą kontroliuoti ar atmesti savo mintis, emocijas, potraukius ir elgesį. Įvairiuose užsienio šalių žodynuose, apibrėžiant savikontrolę, dažniausiai akcentuojama psichinių būsenų kontrolė. Oxfordo žodyne (Oxford worldpower dictionary, 1993), savikontrolė apibrėžiama kaip gebėjimas kontroliuoti savo emocijas ir atrodyti ramiu, kai esate piktas, bijote, esate susijaudinęs. Savikontrolė gali būti apibrėžiama ir kaip valdžia sau, kontroliuojanti mūsų impulsus, emocijas ar troškimus (Webster's Third International Dictionary, 2002). Teigiama, kad savikontrolė gali pasireikšti įvairiomis formomis: savidrausme, savęs apribojimu, įveikimu, privertimu, nuslopinimu, pasmerkimu, pritarimu sau, savęs parėmimu, patikrinimu ar net nubaudimu, o savikontrolės formos, rūšys ir konkretus turinys priklauso nuo subjekto, veiksmų objekto, sąlygų ir rūšių, nuo veiksmų sąmoningumo (Psichologijos žodynas, 1993). Markauskienė

(1998) išskiria tokius savikontrolės reikalaujančius gebėjimus: baimės įveikimas, mokėjimas susikaupti, mokėjimas atsipalaiduoti, mokėjimas valdyti jausmus, kai kiti erzina, mokėjimas pasakyti „Ne“ ir kt. Autorės nuomone, šie gebėjimai sudaro pradinis socialinius emocinius gebėjimus, tokius kaip gebėjimas valdyti savo jausmus, ieškoti ir rasti kompromisą konfliktinėje situacijoje, mokėjimas įveikti stresines situacijas (Markauskienė, 1998).

Savikontrolė kūno kultūros pamokų kontekste – gebėjimas pažinti save, vertinti savo kūno fizinius pojūčius ir psichinę savijautą, valdyti emocijas bei veiksmingiau tobulinti savo fizinius gebėjimus, taip pat lavinti gebėjimą prisitaikyti, lanksčiai reaguoti į pasikeitusias situacijas (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008). Sporto moksle, savikontrolės gebėjimai suprantami kaip kryptingas sveikatos būklės, fizinio išsivystymo, fizinio parengtume, psichinės būsenos, emocijų, savo poelgių ir veiksmų stebėjimas, analizė ir koregavimas fizinio ugdymo arba sportinio rengimo vyksme (Sporto terminų žodynas, 2002).

Savitvardos gebėjimai. Sporto terminų žodyne (2002), savitvardos gebėjimai apibūdinami kaip gebėjimai išlaikyti psichinę pusiausvyrą kritiškomis aplinkybėmis, valdyti savo jausmus, tvardyti neigiamas arba teigiamas emocijas, slopinti impulsyvias paskatas, netinkamas susiklosčiusioms aplinkybėms arba galinčias turėti nepageidaujamų padarinių. Raudeliūnaitė (2007) savitvardą apibrėžia kaip gebėjimą valdyti savo jausmus ir atlikti veiklą emociškai nepalankiomis aplinkybėmis. Savitvarda pasireiškia gebėjimu išsiugdyti vidinę drausmę – save drausminantis žmogus laikosi taisyklių, normų, atlieka savo pareigas, nepasiduoda blogai įtakai, geba pasipriešinti spaudimusi, - t.y. gali valdyti savo elgesį. Lapė ir Navikas (2003) teigia, kad savitvarda – tai netikslingo aktyvumo, pykčio prasiveržimo ar baimės slopinimas, savęs valdymas, nepaisant nuovargio ar baimės tęsti darbą. Kendall ir Wilcox (1979) savitvardą laiko pozityvaus elgesio komponentu ir apibrėžia kaip gebėjimą apgalvoti, atlikti pasirinktą elgesį ar nesielgti nepageidaujamai.

Savireguliacijos gebėjimai. Savireguliacijos gebėjimai sporto mokslo terminologijoje apibūdinami kaip gebėjimai pažinti save, mokėti įvertinti ir tobulinti savęs valdymo įgūdžius, tikslingas individo savo paties aktyvumo reguliavimas, siauresne reikšme – kaip mokėjimas atsipalaiduoti, sumažinti psichinę įtampą, valdyti savo psichinius procesus (Sporto terminų žodynas, 2002). Psichologijos moksle savireguliacija apibūdinama kaip tikslingas individo savo

paties aktyvumo reguliavimas, kuris apima valingo aktyvumo tikslo iškėlimą, reikšmingų veiklos sąlygų modelio, veiksmų programos sukūrimą, veiklos sėkmingumo kriterijų nustatymą, veiklos rezultatų įtvirtinimą, veiklos koregavimą (Psichologijos žodynas, 1993). Šiuolaikinės raidos psichopatologijos teorijos pabrėžia vaikų savireguliacijos gebėjimų svarbą kone visoms vaiko raidos sritims (Kochanska, Murray, & Harlan, 2000). Nors savireguliacija yra platus terminas ir operacionalizuojama per skirtingus gebėjimus, dauguma empirinių tyrimų sieja besivystančius vaiko gebėjimus reguliuoti savo elgesį, dėmesį ir emocijas su įvairiais raidos padariniais. Savireguliacija yra siejama su socialine kompetencija (Eisenberg et al., 2003), sąžinės raida (Kochanska, Murray, & Coy, 1997), paklusnumu (Kochanska, Coy, & Murray, 2001). Biheviorizmo atstovai savo tyrimo objektu pasirinko stebimą elgesį, o į savireguliaciją žiūrėjo kaip į išmoktą savikontrolę (Bronson, 2000). Savireguliacijos tyrėjai Mischel ir Rodriguez (1993), savireguliaciją apibrėžė kaip gebėjimą atidėti malonumą arba kontroliuoti savo impulsus sulaukiant būsimos apdovanojimo. Temperamento teorijos atstovai (pvz., Rothbart & Bates, 2006) savireguliaciją mano esant viena iš temperamento dimensijų, kurią įvardija kaip valingą kontrolę.

Mokiniai, prasčiau atliekantys savireguliacijos užduotis, pasižymi mažesniais raštingumo, žodyno ir matematinių įgūdžių įverčiais (McClelland et al., 2007). Nustatyta, kad savireguliacijos gebėjimai prognozuoja ilgalaikį mokyklinį pasiekimą net tada, kai yra kontroliuojamas pradinis pasiekimų lygis ir kiti svarbūs veiksniai, pvz., intelekto gebėjimai (McClelland et al., 2007). Savireguliacija yra susijusi ir su probleminiu elgesiu. Longitudinių tyrimų duomenimis, savireguliacijos gebėjimai, vertinti 3 – 11 metų amžiuje, prognozuoja fizinę sveikatą, psichoaktyvių medžiagų vartojimą, socioekonominį statusą ir kriminalinio nusižengimo tikimybę 32 metų amžiuje, net kontroliuojant kilmės socialinę klasę ir bendrąjį intelektą (Moffitt et al., 2011). Nors per pastaruosius tris dešimtmečius savireguliacija tapo vienu iš populiariausių terminų raidos psichologijoje, jis taip pat yra ir vienas iš labiausiai difuziškų ir persidengiančių su kitais panašiais konstruktais (Kochanska, Murray, & Harlan, 2000; McClelland & Cameron 2012).

Thompson (2009) teigimu, savireguliacijos gebėjimai sparčiai vystosi ir mokykliniu bei iki paauglystės periodu. Vyresni vaikai jau geriau supranta psichikos procesus ir yra pajėgūs sąmoningai juos valdyti siekdami savo tikslų. Jų emocinė savikontrolė taip pat yra brandesnė, ir psichologinių strategijų emocijoms valdyti (pvz., atitraukti dėmesį, keisti tikslus, situacijos interpretaciją) spektras yra

platesnis. Jie taip pat įgyja geresnius planavimo gebėjimus, pvz., gali numatyti, kiek jiems truks atlikti namų darbus (Thompson, 2009). Taigi apibendrinant galima teigti, kad savireguliaciją apimantys gebėjimai yra vieni iš svarbiausių, lemiančių normalią raidą, o šių gebėjimų trūkumas gali lemti įvairius elgesio, emocinius ir pažintinius sunkumus vaikystėje ir paauglystėje.

Gebėjimai įvertinti, suprasti, analizuoti ir išreikšti emocijas. XX a. pabaigoje vis labiau pradėta gilintis į žmogaus emocijas kaip svarbų veiksnį, darantį įtaką adaptyviam socialiniam individo prisitaikymui. Atsiradus emocinės inteligencijos (EI) sąvokai, ji susilaukė didelio mokslininkų dėmesio, pasirodė daug straipsnių. Faktai patvirtino, kad žmonės, kurie yra „emociškai apdovanoti“, turi vidinį pranašumą ir asmeniniame ir profesiniame gyvenime, dėl to jie yra laimingesni ir jiems labiau sekasi. Buvo net siūlyta, kad EI yra geresnis būdas prognozuoti, nustatyti akademinčius ir profesinius laimėjimus negu bendras intelektas ar pažinimo gebėjimai (Goleman, 1995). Mayer ir Salovey (1997) suformulavo EI gebėjimų modelį, kuris akcentuoja EI komponentų svarbą. Šis modelis apibūdina EI kaip gebėjimus (Matthews, Zeidner & Roberts, 2002). Šiuo modeliu besiremiantys tyrėjai išskiria tokius emocinius gebėjimus kaip gebėjimą įvertinti emocijas, gebėjimą reguliuoti emocinius impulsus (Goleman, 2001; Hall, Geher, & Brackett, 2004; Mayer, Salovey, & Caruso, 2004; Ciarrochi & Scott, 2006; Giardini & Frese, 2006), gebėjimą suprasti ir analizuoti emocijas (Hall Geher, & Brackett, 2004; Mayer, Salovey, & Caruso, 2004) bei gebėjimą teisingai panaudoti emocijas mąstymui palengvinti (gebėjimas remtis savo pozityvia emocine patirtimi) (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004; Ciarrochi & Scott, 2006). Salovey ir Mayer (1990) siūloma koncepcija susideda iš dviejų sričių: patirtinės (gebėjimo įvertinti ir valdyti emocinę informaciją, nebūtinai tai suprantant) ir strateginės (gebėjimas suprasti ir valdyti emocijas, nebūtinai suvokiant jausmus ar juos pilnai patiriant). Šios dvi sritys yra suskirstytos į keturis pagrindinius gebėjimus, kurie ir apibūdina emocinį intelektą (Salovey & Mayer, 1990):

- Gebėjimas įvertinti emocijas – tai gebėjimas identifikuoti emocijas veiduose, garsuose, kultūriniuose objektuose ir pan. Tai apima gebėjimą suvokti ir savo paties emocijas. Emocijų suvokimas yra pagrindinis EI aspektas, kadangi jis yra emocinės informacijos apdorojimo pagrindas.

- Gebėjimas remtis savo pozityvia emocine patirtimi – tai gebėjimas išskirti emocijas, kurios veikia įvairiose kognityvinėse veiklose, tokiose kaip mąstymas ar problemų sprendimas.

- Gebėjimas suprasti ir analizuoti emocijas – tai gebėjimas suprasti kaip skirtingos emocijos susijungia tarpusavyje, kaip jos keičiasi. Taip pat tai apima sudėtingų emocijų ir jų reikšmių suvokimą. Kitaip tariant, tai apima asmens žinias apie emocijas bendrąją prasme.

- Gebėjimas valdyti emocijas – tai gebėjimas reguliuoti savo ir kitų emocijas, priklausomai nuo tam tikrų tikslų ar situacijų.

Modelis atskleidžia, kad EI kaip konstruktas yra panašus į tradicinį intelektą, nes ir EI gebėjimai keičiasi kintant amžiui (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000). Nors Salovey ir Mayer (1990) iš pradžių apibrėžė EI kaip bruožą, vėliau jie teigė, kad EI turi būti suprantama kaip gebėjimų visuma (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000). Mayer, Salovey ir Caruso (2000) EI interpretuoja kaip gebėjimus, kurie padeda išreikšti ir valdyti emocijas socialinės sąveikos metu. Mayer, Salovey ir Caruso (2000) modelis yra daugialypis, nes EI suprantama kaip komponentų ar gebėjimų visuma. Emocijų suvokimas, įvertinimas ir jų išraiška yra apibūdinami kaip vyksmai, o emocijų kontrolė kaip svarbiausias vyksmas (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000). Gebėjimą įvertinti emocijas Mayer, Salovey ir Caruso (2000) savo darbuose apibūdina kaip gebėjimą palyginti ir derinti emocijas siejant jas su mintimis. Tuo tarpu gebėjimą suprasti ir analizuoti emocijas – gebėjimą atpažinti emocijas, jų sutrikimo simptomus ir priežastis (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000).

Kiek vėliau nei Mayer ir Salovey, EI sąvoką išplėtė Bar-On (1997), teigdamas, kad jis apima ne tik pažinimo gebėjimus, bet ir tam tikrus asmenybės aspektus. Bar-On (2006) EI apibūdina kaip veiksmingą savęs ir kitų supratimą, santykių palaikymą su kitais, prisitaikymą ir susidorojimą su artimiausios aplinkos keliamais iššūkiais, siekiant sėkmingiau susitvarkyti su aplinkos reikalavimais. Galima pastebėti, jog Bar-On EI modelis labiau orientuotas į procesą, kaip pasiekti sėkmę, o ne į pačius rezultatus (Bar-On, 2006). Bar-On modelis (1997) orientuojasi į emocinius ir socialinius gebėjimus, įskaitant savęs ir kitų pažinimą bei supratimą, gebėjimą išreikšti save, gebėjimą valdyti stiprias emocijas, adaptuotis prie pokyčių ir spręsti socialinio ar asmeninio pobūdžio problemas (Bar-On, 2006).

Mokiniai, pasižymintys labiau išsiugdžiais emociniais gebėjimais, t. y. gebantys įvertinti, suprasti ir analizuoti emocijas, yra geriau adaptavęsi mokykloje – skiriasi gerais mokymosi rezultatais, mėgstamesni, populiarūs tarp savo bendraklasių (Gil-Olarte, Martin, & Brackett, 2006; Mestre et al., 2006; Braza et al., 2007; Trentacosta, & Izard, 2007). Vakarų Europos, Australijos bei Amerikos mokslininkų tyrimų rezultatai patvirtina, kad būtent gebėjimas įvertinti emocijas

yra kertinis mokinių emocinių gebėjimų komponentas, kuris teikia pagrindą ir kitų emocinių gebėjimų vystymuisi (Trentacosta, & Izard, 2007).

1.1.3. Santykio su kitais srities socialiniai pažinimo gebėjimai

Šiame skyrelyje bus atskleisti santykio su kitais srities socialiniai pažinimo gebėjimai. Analizuojant mokslinę literatūrą pastebėta, kad dauguma autorių (Goleman, 2001; Bar-On, 2006; Durlak et al., 2011; CASEL, 2013, 2015) dažniausiai išskiria šiuos 4 pagrindinius santykio su kitais srities socialinius pažinimo gebėjimus: *socialinę savivoką, empatiją, problemų sprendimo ir pasitikėjimo kitais gebėjimus*.

Socialinės savivokos gebėjimus CASEL (2013) apibrėžia kaip gebėjimus suprasti kitą ir įsijausti į to žmogaus, esančio iš skirtingo socialinio sluoksnio ir kultūros padėtį; gebėjimas suprasti socialines ir etiškas elgesio normas. Legkauskas (2000) socialine savivoka vadina – tą žmogaus savivokos dalį, kurią sudaro jo(s) žinojimas apie savo narystę įvairiose socialinėse grupėse bei jausmai tokios narystės atžvilgiu. Socialinės savivokos gebėjimų formavimosi pagrindus bando paaiškinti keletas teorijų. Rabbie ir Horwitz (1988) teigia, kad žmonės linkę suvokti save esant tų grupių nariais, su kuriomis vienu ar kitu atžvilgiu suvokia turį bendrą likimą, bendrus interesus. Susijungimas į grupę tampa naudingas narių tikslams pasiekti. Myers (2000) teigia, kad grupė – du ar daugiau žmonių, kurie bendrauja tarpusavyje, veikia vienas kitą ir suvokia save kaip "mes". Brewer (1991) teigia, kad žmogus turi du oponentinius poreikius: jis siekia priklausyti grupei ir drauge išskirti, būti unikalus. Anot jos, žmonės linkę suvokti save esant tų grupių nariais, kurios leidžia jiems vienu ir tuo pačiu metu patenkinti abu poreikius pasiekiant optimalų išskirtinumą. Geriausiai abu poreikiai patenkinami mažose grupėse (Brewer, 1991). Nagrinėdami kognityvius socialinės savivokos formavimosi mechanizmus, Turner, Oakes, Haslam ir McGarty (1994) pažymi, kad žmogaus mąstymas visą laiką automatiškai grupuoja į kategorijas jį supantį pasaulį. Žmogus ir save priskiria tam tikroms grupėms.

Empatijos gebėjimai (toliau – empatija) – gebėjimas įsijausti į kito žmogaus emocinę būseną ir pažvelgti į situaciją to žmogaus akimis (Legkauskas, 2012). Empatija mokslinėje literatūroje dažniausiai apibrėžiama kaip gebėjimas įsijausti į kito žmogaus emocinę būseną ir tos būsenos supratimas. Tai tarsi emocinis atsakas į kitų asmenų patirtį (Wied, Goudena, & Matthys, 2005). Levenson ir Ruef (1992) skiria kognityvų (pabrėžiami intelektiniai procesai –

lyginimas, analogija), emocinį (kito žmogaus motorinių ir afektinių reakcijų mėgdžiojimas) ir predikacinį (gebėjimas įspėti kito žmogaus afektines reakcijas konkrečiomis situacijomis) empatijos komponentus. Kognityvioji empatija rodo individo norą ir gebėjimą prisiimti kito asmens vaidmenį, gebėjimą ne tik tiksliai suprasti siunčiamą žodinę informaciją, bet ir suvokti slaptą prasmę. Emocinė empatija yra susijusi su gebėjimu užjausti, reaguoti į kito žmogaus išgyvenimus. Predikacinė empatija – gebėjimas įspėti kito žmogaus būseną konkrečioje situacijoje (Levenson & Ruef, 1992). Remiantis Barrett – Lennard (1992) nuomone, empatiją galima laikyti savotišku komunikacijos procesu. Galima skirti keletą svarbiausių šio proceso etapų: 1) rezonanso (emocijų atpažinimo ir supratimo), 2) ekspresijos (empatijos raiškos), 3) empatijos priėmimo (atpažinimo, kad empatija kitų asmenų buvo priimta) ir 4) empatijos grįžtamojo ryšio (naujo emocinio rezonanso). Dėl šių svarbių priežasčių empatijos gebėjimai priklauso socialinių gebėjimų sričiai (Cliffordson, 2002).

Įvairaus amžiaus moksleivių empatijos gebėjimų tyrimai (Krotenko, 2001; Pukinskaitė, 2006) atskleidė, kad empatijos gebėjimai didėja žmogui gyvenant ir bręstant. Kunyk ir Olson (2001), suformulavo išvadą, kad empatijos gebėjimas yra svarbiausių asmenybės gebėjimų sąrašė, nes padeda išsaugoti psichinę sveikatą, kurti palankius tarpasmeninius santykius, įveikti stresą. Pastarųjų autorių nuomone, empatijos gebėjimų ugdymas gali padėti išvengti izoliacijos ir kitų socialinės atskirties formų.

Problemų sprendimo gebėjimai (toliau – problemų sprendimas) – gebėjimas įsitraukti į pažinimo veiklą, kuri padėtų suprasti ir išspręsti problemines situacijas, kai nėra jokių aiškių sprendimo būdų (Mayer, 1990). Problemų sprendimo gebėjimai yra svarbus bendrųjų kompetencijų (pažinimo, mokėjimo mokyti, iniciatyvumo ir kūrybingumo, asmeninės, socialinės, komunikavimo) komponentas (Barnes, 2011). Problemų sprendimo gebėjimus mokiniai parodo analizuodami ir kritiškai vertindami dabartiniame pasaulyje vykstančius reiškinius bei procesus, darydami išvadas, apibendrindami gamtos ir visuomenės procesų pokyčius, nurodydami galimas jų pasekmes (Milaknienė ir kt., 2012). Mokiniais sprendžiant problemas įgyjami tokie gebėjimai, kaip problemos nustatymas ir supratimas, planavimas, kaip spręsti problemą, stebėjimas, sprendžiant problemą ir paties proceso analizavimas (McNeill, 2004).

1.1.4. Santykio su kitais srities socialiniai pozityvaus elgesio gebėjimai

Šiame skyrelyje plačiau aptarsime santykio su kitais srities socialinius pozityvaus elgesio gebėjimus. Mokslinių šaltinių analizė parodė, kad tyrėjai savo darbuose (pvz., Gresham & Elliot, 1990; Goleman, 2001; Raudeliūnaitė, 2007; Malinauskas, 2011; Jones & Bouffard, 2012; CASEL, 2013, 2015; Elliott, Frey, & Davies, 2015) *bendravimo (verbalinio, neverbalinio), bendradarbiavimo, atkaklumo, socialinės savikontrolės ir socialinės adaptacijos* gebėjimus išskiria kaip svarbiausius santykio su kitais srities socialinius pozityvaus elgesio gebėjimus.

Bendravimo gebėjimai (toliau – bendravimas) – gebėjimas, padedantis pažinti aplinką, patirti teigiamų emocijų ir visapusiškai tobulėti; intelektinės, kalbinės, emocinės ir socialinės vaiko raidos veiksnys (Ivoškuvienė ir kt., 2003). Analizuojant bendravimo gebėjimų struktūrą, aiškėja, kad juos sudaro įvairaus sudėtingumo lygio gebėjimai. Įvairių autorių darbuose bendravimo gebėjimai pirmiausia siejami su verbalinio ir neverbalinio bendravimo gebėjimais (Rapee et al., 2000; Zins et al., 2004; Canney & Byrne, 2006; Raudeliūnaitė, 2007). Kontakto (verbalinio ir neverbalinio) palaikymo gebėjimai pasireiškia kalbos etiketo laikymusi (nevertoti nederamų žodžių, aiškiai reikšti mintis, pasirinkti tinkamą kalbėjimo toną ir tempą, palaikyti žvilgsnio kontaktą), dėmesingumu (išklaustyti kitą, nepertraukti kalbančiojo), empatiškumu, tolerancija ir pan. (Raudeliūnaitė, Paigozina, 2009). Neverbalinio bendravimo gebėjimai (toliau – neverbalinis bendravimas) – gebėjimas bendrauti nenaudojant žodžių. Neverbalinis bendravimas perteikiamas ženklų kalba, raštu, kūno kalba, gestais, balso intonacija, drabužiais, elgesiu, mimika, žvilgsniu, prisilietimu (Bulotaitė, Gudžinskienė, 2003). Verbalinio bendravimo gebėjimai (toliau – verbalinis bendravimas) – gebėjimas sąveikauti tarpusavyje, naudojant kalbos ženklus (Baršauskienė, Janulevičiūtė – Ivaškevičienė, 2005). Tačiau bendravimo gebėjimai pasireiškia ne tik verbaliniu ir neverbaliniu bendravimu, bet ir sudėtingesniais – tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimais (Cornish, & Ross, 2004; Zins et al., 2004). Bendraujant prireikia ir socialinio ekspresyvumo (Cornish, & Ross, 2004; Malinauskas, 2004), ir lankstumo, adaptyvumo gebėjimų (Rapee et al., 2000; Goleman, 2001), o kai kada ir konfliktų sprendimo gebėjimų (Cornish, & Ross, 2004). Gevorgianienė (1999), apibūdindama bendravimo gebėjimus (gebėjimą skirti dėmesį kitam žmogui, jį išklaustyti, suprasti, atjausti, dalyvauti kito išgyvenimuose ir pan.), pažymėjo, kad šie gebėjimai peržengia elementarių

komunikacinių veikslių ribas. Gebėjimui bendrauti, pasak autorės, būdinga ne tik verbaliniai ir neverbaliniai veiksmai, jų adekvatumas, bet ir poreikis bendrauti, komunikabilumas, empatiškumas, lankstumas, gebėjimas spręsti konfliktus. Be to, autorė akcentavo, kad poreikis bendrauti, kurį stimuliuoja emociniai gebėjimai, tokie kaip savo ir kito emocijų supratimas, galiausiai lemia ir naujų bendravimo motyvų atsiradimą, ir bendravimo priemonių arsenalo plėtojimą, ir apskritai asmenybės raidą. Socialinių gebėjimų struktūroje vieni iš svarbiausių – bendravimo gebėjimai ir juos sudarantys gebėjimai. Bendravimas skatina visų kitų socialinių gebėjimų raidą: padeda išmokyti socialiai priimtino elgesio ir emocijų raiškos būdų, kontroliuoti elgesį ir emocijų reiškimą, konstruktyviai spręsti konfliktus ir stiprinti tarpusavio ryšius (Gevorgianienė, 1999).

Bendradarbiavimo gebėjimai (toliau – bendradarbiavimas) – gebėjimas derinti bendrus veiksmus, vienyti pastangas, kurti bendradarbiavimo veiksmų sistemą, plėtoti pagalbos santykius, bendrauti, darant įtaką ir keičiant vienas kitą (Vaicekauskienė, 2003). Pasak Gresham ir Elliott (1990), bendradarbiavimo gebėjimus sudaro šie komponentai: pagalba kitiems, daiktų pasidalijimas su kitais, laikymasis taisyklių ir nurodymų, darbas grupėje. Socialinio konstruktyvizmo atstovai (Vygotsky, 1999; Berger & Luckmann, 1999) teigia, kad žinios yra bendradarbiavimo, vykstančio sociokultūriniame kontekste dalijantis informacija, diskusijų, susitarimų interaktyvių procesų metu, rezultatas. Tuo tarpu ugdomoji sąveika dažniausiai pagrįsta ugdytojo ir ugdytinių bendravimu ir bendradarbiavimu (Gillies, 2006; Jovaiša, 2011; Jucevičienė, 2013).

Mokinių bendradarbiavimo gebėjimus mokykloje galima ugdyti pasitelkus ugdymo(si) bendradarbiaujant metodą. Pasak Dyson ir Grineski (2001), ugdymas(is) bendradarbiaujant yra aktyvus ugdymo(si) procesas, kuriame akademiniai ir socialiniai gebėjimai puoselėjami tiesioginio mokinių bendradarbiavimo, individualios atsakomybės ir teigiamos tarpusavio priklausomybės dėka. Ugdymas(is) bendradarbiaujant yra terminas apibrėžiantis grupinį darbą, kai mokiniai dirba kartu, bendradarbiauja, kad pasiektų bendrą tikslą. Ugdymas(is) bendradarbiaujant buvo plačiai ištirtas visose mokinių amžiaus grupėse ir įvairiose ugdomųjų dalykų srityse (Dyson & Grineski, 2001). Tyrimai atskleidė, kad ugdymas(is) bendradarbiaujant gali nulemti geresnius pasiekimus ir pagerinti socialinių gebėjimų ugdymą, santykius tarpusavyje, nors toks rezultatas ne visada pasiekiamas automatiškai (Byra, 2006; Brock, Rovegno, & Oliver, 2009). Teresevičienė ir Gedvilienė (2000) ugdymo(si) bendradarbiaujant metodą suskirstė

į tris pagrindines grupes:

- *diskusijos grupėse ir grupių projektai* (pvz., ugdymas(is) drauge, ekspertų metodas, grupinis tyrimas, bendras piešinys, ketvertas);
- *ugdymas(is) komandose* (pvz., komandiniai žaidimai, varžybos, mokinių komandos ir individualios pastangos, individualus ugdymas(si) komandai padedant);
- *aktyvaus dalyvavimo metodas* (pvz., spontaniška diskusija, pakartojimas bendradarbiaujant, žetonai suteikiantys teisę kalbėti).

Daugybės anksčiau atliktų tyrimų duomenys rodo, kad bendradarbiaujant pasiekiami kur kas geresnių rezultatų: geresnis pažangumas ir produktyvumas, ilgesnė aktyvaus ugdymosi trukmė, aukštesnio lygio kritinis mąstymas, teigiamas požiūris į ugdymą(si), geresnis savęs vertinimas (Žebrauskienė, Grybauskienė, 2006).

Socialinės adaptacijos gebėjimai (toliau – socialinė adaptacija) – gebėjimas prisitaikyti prie socialinės aplinkos (Psichologijos žodynas, 1993); socialinė adaptacija mokykloje – gebėjimas veikti mokyklos sąlygomis adekvačiai sąveikaujant su aplinka ir jos taisyklėmis (Gudonis, Perminas, Vaicekauskaitė, 2005). Adaptacija – individo prisitaikymas prie veikiančių išorinių ir vidinių, iš pradžių neįprastų, vėliau tolydžiu tampančių įprastais veiksmais pokyčių – organizmo struktūrinių ir funkcinių ypatybių – priklausomai nuo veiklos pobūdžio, įgimtų žmogaus savybių ir gyvenimo būdo (Sporto terminų žodynas, 2002). Prisitaikymo prie nuolat besikeičiančios aplinkos sėkmė, anot Juodraičio (2004), priklauso nuo daugelio asmenybės savybių ir socialinės aplinkos reikalavimų bei palaikymo. Lietuvos edukologai (Šiaučiukėnienė, 1997; Jovaiša, 2003; Kučinskienė, Kučinskas, 2001) skiria šiuos mokinių adaptacijos tipus: psichologinę ir didaktinę (prisitaikymas prie naujų ugdymo ir ugdymosi metodų bei formų), socialinę ir pedagoginę (asmenybės socialinių poreikių patenkinimas), profesinę (profesinių įgūdžių pritaikymas darbui konkrečioje vietoje). Bendroju požiūriu socialinę adaptaciją galima nusakyti kaip žmogaus gebėjimą konkrečioje (socialinėje) aplinkoje patenkinti savo poreikius, padedant ar bent jau netrukdam tą patį daryti ir aplinkiniams (Legkauskas, 2009).

Kaffemano ir Gerulaičio (2001) nuomone, individai, įgiję nepakankamus socialinius gebėjimus, patiria sunkų socialinės adaptacijos mokykloje procesą. Ne ką mažiau svarbus veiksnys, turintis įtakos mokinių socialinei adaptacijai mokykloje, yra mokyklos vidaus ypatumai – socialinis mikroklimatas, kurį sudaro

bendruomenės narių santykių įvairovė, kultūra, darbo, įvairios veiklos organizavimas ir kt. Štuopytės ir Leliūgienės (2000) teigimu, dabartiniu laiku mokykla, esanti pagrindine ją lankančių mokinių socialinio ugdymo institucija, gali ir teigiamai, ir neigiamai paveikti mokinius. Barkauskaitė su kolegomis (2004) įvardina šias pagrindines mokslo nutraukimo priežastis: socialinės adaptacijos problemos, mokymosi motyvacijos trūkumas, konfliktai su mokytojais ir bendraklasiais, šeimos sukūrimas, finansinės problemos ir emigracija.

1.2. Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymas

Per pastaruosius du dešimtmečius žymiai padidėjo susidomėjimas socialinių emocinių gebėjimų ugdymo tema (Humphrey, 2013; Durlak, Domitrovich, Weissberg, & Gullotta, 2015). Socialinių emocinių gebėjimų ugdymas ypatingai svarbus paauglystėje, nes mokiniai šiuo laikotarpiu išgyvena sparčius fizinius, emocinius bei kognityvinius pokyčius (Yurgelun-Todd, 2007). CASEL (2015) teigimu, paaugliai taip pat dažniau nei jaunesni mokiniai užsiima rizikingu elgesiu bei susiduria su įvairiomis sudėtingomis situacijomis (pvz., padidėjusiu nepriklausomumu nuo suaugusiųjų, bendraamžių spaudimu ir socialinės medijos (pvz., „Facebook“, „Twitter“ ar „LinkedIn“) poveikiu). Tuo tarpu longitudinaliniai tyrimai (Durlak et al., 2011; Sklad, Diekstra, Ritter, Ben, & Gravesteyn, 2012; CASEL, 2015) rodo, kad socialinių emocinių gebėjimų ugdymas padeda sumažinti įvairias elgesio problemas, tokias kaip patyčias, agresiją, smurtą, narkotinių medžiagų vartojimą bei grėsmę būti pašalintam (-ai) iš ugdymo įstaigos. Durlak ir kolegų (2011) metaanalizės tyrimo duomenimis, veiksmingas socialinių emocinių gebėjimų ugdymas mokyklose mažina elgesio problemas, emocinį diskomfortą, labiau išplėtoja mokinių socialinius ir emocinius gebėjimus, gerina požiūrį į save ir kitus, socialinę sąveiką, skatina pažangumą. CASEL (2013) pažymi, kad veiksmingiausias socialinių emocinių gebėjimų ugdymo laikotarpis prasideda ikimokykliniame amžiuje ir tęsiasi iki vyresniojo mokyklinio amžiaus.

Socialinių emocinių gebėjimų ugdymo samprata. Analizuojant mokslinę literatūrą pastebėta, kad dauguma autorių socialinių emocinių gebėjimų ugdymą apibrėžia kaip *ugdymo procesą*, nukreiptą į asmens socialinių emocinių gebėjimų plėtojimą. Pavyzdžiui, Cefai ir Cooper (2009) socialinį emocinį ugdymą įvardina kaip ugdymo procesą, kurio metu asmuo plėtoja savo santykio su savimi (intrapersonalinę) ir santykio su kitais (interpersonalinę) kompetencijas bei

sutvirtina socialinės, emocinės ir akademinės sričių gebėjimus. Elias ir kolegos (1997) teigia, jog socialinis emocinis ugdymas yra kompleksinis procesas, kurio metu mes mokomės atpažinti ir valdyti emocijas, rūpintis kitais, priimti tinkamus sprendimus, elgtis etiškai ir atsakingai, vystyti teigiamus santykius ir vengti negatyvaus elgesio. Zins su kolegomis (2004) nurodo, kad socialinių emocijų gebėjimų ugdymas yra procesas, kurio metu vaikams ir paaugliams suteikiama galimybė išsiugdyti ir praktiškai panaudoti socialinius emocinius gebėjimus, kurie padeda patirti sėkmę ne tik mokykloje, bet ir asmeniniame gyvenime. CASEL (2015) pateikia tokią socialinių emocijų gebėjimų ugdymo sampratą – tai procesas, kurio metu vaikai ir suaugusieji išsiugdo bei veiksmingai panaudoja žinias, nuostatas ir gebėjimus, kurie yra reikalingi siekiant suprasti ir valdyti emocijas, nustatyti ir siekti pozityvių tikslų, jausti ir parodyti empatiją kitiems, užmegzti ir palaikyti teigiamus santykius, priimti atsakingus sprendimus. Šios organizacijos nuomone, socialiniai emociniai gebėjimai yra labai svarbūs siekiant išugdyti mokinius, kurie ateityje taptų gerais studentais, darbuotojais ir piliečiais.

Socialinių emocijų gebėjimų ugdymo esmė. Analizuojant psichologinę ir edukologinę literatūrą pastebėta, kad daugelis autorių (Elias et al., 1997; Zins et al., 2004; Cefai & Cooper, 2009; Durlak et al., 2011; Jones & Bouffard, 2012; Pellegrino, & Hilton, 2012; CASEL, 2015; Rimm-Kaufman & Hulleman, 2015; Weissberg et al., 2015; Campbell et al., 2016; Garcia-Calvo, Sanchez-Oliva, Leo, Amado, & Pulido, 2016) savo darbuose dažniausiai taiko šias socialinių emocijų gebėjimų ugdymo sritis: *pažinimo, emocijų* (santykio su savimi), *socialinių* (santykio su kitais) ir *pozityvaus elgesio* gebėjimų. Pavyzdžiui, CASEL (2015), ugdant viduriniojo ir vyresniojo mokyklinio amžiaus (6 – 12 klasių) mokinių socialinius emocinius gebėjimus, rekomenduoja taikyti *pažinimo, emocijų* (santykio su savimi) ir *pozityvaus elgesio* gebėjimų ugdymo sritis, kurias sudaro penkios tarpusavyje susijusios socialinių emocijų gebėjimų grupės: 1) *savivoka* – tai asmens gebėjimas tiksliai atpažinti savo emocijas ir mintis bei suvokti jų įtaką elgsenai. Savivoka apima savo asmeninių privalumų ir trūkumų vertinimą, pasitikėjimo savimi ir optimizmo (gebėjimo remtis savo pozityvia emocine patirtimi) pojūčius; 2) *savęs valdymas* – asmens gebėjimas veiksmingai reguliuoti savo emocijas, mintis ir elgesį įvairiose gyvenimo situacijose. Savęs valdymas apima gebėjimus valdyti stresą, kontroliuoti impulsus ir atkakliai siekti savo asmeninių ir akademinų tikslų; 3) *socialinė savivoka* – gebėjimas suprasti ir įsijausti į kito žmogaus esančio iš skirtingo socialinio sluoksnio ir kultūros padėtį.

Socialinė savivoka apima gebėjimus suprasti socialines elgesio normas ir atpažinti socialinę (šeimos, mokyklos, bendruomenės) paramą ar palaikymą; 4) *bendravimo gebėjimai* – tai gebėjimai padedantys kurti ir palaikyti sveikus ir naudingus santykius su įvairiais žmonėmis ar grupėmis. Tai apima gebėjimus aiškiai kalbėti ir aktyviai klausytis, bendradarbiauti, spręsti konfliktus ir prireikus paprašyti pagalbos arba pasiūlyti pagalbą kitiems; 5) *sprendimų priėmimas* – tai gebėjimas priimti tinkamus sprendimus, susijusius su asmeniniu ir socialiniu elgesiu. Sprendimų priėmimo gebėjimui priklauso gebėjimai laikytis etikos normų, saugumo taisyklių, elgesio normų, įvertinti įvairių veiksmų pasekmes, skirti daugiau dėmesio savo ir kitų žmonių gerovei (CASEL, 2015).

Tuo tarpu JAV Nacionalinė tyrimų taryba (angl. *National Research Council*) (2012) šias penkias socialinių emocinių gebėjimų grupes skirsto į *santykio su savimi* (emocinių) ir *santykio su kitais* (socialinių) gebėjimų ugdymo sritis. Savivokos ir savęs valdymo gebėjimai skiriami santykio su savimi (emocinių) gebėjimų ugdymo sričiai, o socialinės savivokos ir bendravimo gebėjimai – santykio su kitais (socialinių) gebėjimų ugdymo sričiai. Pasak autorių, sprendimų priėmimas yra tiek individualus, tiek ir socialinis procesas, todėl šis gebėjimas yra priskiriamas abejoms socialinių emocinių gebėjimų ugdymo sritims.

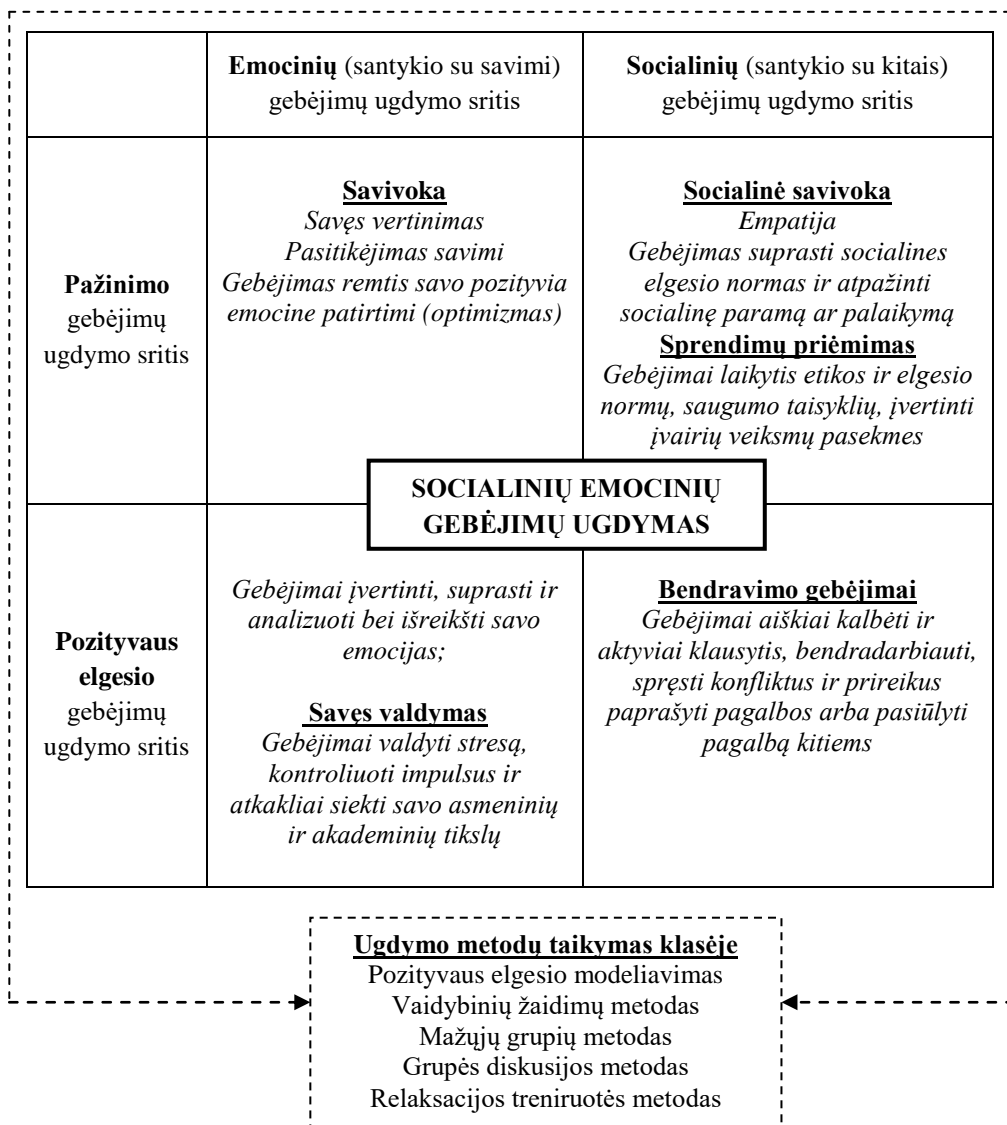
Campbell su kolegomis (2016) akcentuoja *pažinimo, socialinių* (santykio su kitais) ir *emocinių* (santykio su savimi) gebėjimų ugdymo sričių svarbą. Autorių nuomone, pažinimo gebėjimų ugdymo sritį sudaro asmens gebėjimai valdyti dėmesį, planuoti būsimą veiklą ir slopinti kylančius impulsus; socialinių (santykio su savimi) gebėjimų ugdymo sritį – asmens gebėjimai bendradarbiauti, suprasti socialines užuominas ir spręsti konfliktus; emocinių (santykio su savimi) gebėjimų ugdymo sritį – asmens gebėjimai įvertinti, suprasti ir analizuoti, išreikšti ir reguliuoti emocijas bei elgesį, suvokti perspektyvas.

Pellegrino ir Hilton (2012) taip pat rekomenduoja taikyti *emocinių* (santykio su savimi), *socialinių* (santykio su kitais) ir *pažinimo* gebėjimų ugdymo sritis, siekiant plėtoti asmenybės socialinius emocinius gebėjimus, kurie padeda patirti sėkmę mokykloje ir darbe. Pasak autorių, emociniai (santykio su savimi) gebėjimai – tai individualūs gebėjimai padedantys valdyti save bei imtis iniciatyvos; socialiniai (santykio su kitais) gebėjimai – tai asmens gebėjimai padedantys veiksmingai bendrauti su kitais žmonėmis (pvz., bendravimas, bendradarbiavimas, lyderiavimas ir konfliktų sprendimas); pažinimo gebėjimai apima problemų sprendimo ir kritinio mąstymo gebėjimus.

Rimm-Kaufman ir Hulleman (2015) nuomone, siekiant padidinti mokinių socialinių emocinių gebėjimų lygį, ugdymo programose reikėtų pasitelkti *emocinių* (santykio su savimi), *socialinių* (santykio su kitais) *pažinimo* ir *savojo „Aš“ suvokimo* gebėjimų ugdymo sritis. Autorių teigimu, emociniai (santykio su savimi) gebėjimai – tai mokinių gebėjimai įvertinti, suprasti ir analizuoti, išreikšti bei reguliuoti emocijas; socialiniai (santykio su kitais) gebėjimai – bendravimo, prosocialaus elgesio ir tarpasmeninių santykių gebėjimai; pažinimo gebėjimai – mokinių gebėjimai valdyti dėmesį, planuoti būsimą veiklą ir slopinti kylančius impulsus; savojo „Aš“ suvokimo gebėjimus sudaro mokinio gebėjimas suvokti save kaip mokyklos narį, motyvacija mokytis bei įsipareigojimas mokyklai.

Manome, kad ugdant vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinius emocinius gebėjimus per kūno kultūros pamokas – pažinimo, emocinių (santykio su savimi), socialinių (santykio su kitais) ir pozityvaus elgesio gebėjimų ugdymo sritys yra neatskiriamos, todėl šiame disertaciniame darbe laikomasi keturių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo sričių holistinės sampratos (2 pav.).

Dauguma autorių (Zins et al., 2004; Jones & Bouffard, 2012; CASEL, 2015; Weissberg et al., 2015) pritaria nuomonei, kad mokinių socialiniai emociniai gebėjimai turėtų būti ugdomi *mokyklos edukacinėje aplinkoje* (mūsų atveju – per kūno kultūros pamokas). ***Šiame disertaciniame darbe laikomės principu, kad socialinių emocinių gebėjimų ugdymo metodai, kurie yra taikomi klasėje, tinka taikyti ir per kūno kultūros pamokas*** (2 pav.).



2 pav. Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo modelis
(Remiantis CASEL (2015) ir Campbell su kolegomis (2016), modifikuota autoriaus)

Klasėje ugdant mokinių socialinius emocinius gebėjimus dažniausiai taikomas *pozityvaus elgesio modeliavimo metodas*, sudarant mokiniams įvairias galimybes patiems išbandyti (praktikuotis) ir patobulinti naujai ugdamus socialinius emocinius gebėjimus bei pritaikyti juos skirtingose gyvenimo

situacijose (CASEL, 2013, 2015; Bierman & Motamedi, 2015). Pasak Webster-Stratton, Reinke, Herman ir Newcomer (2011), pozityvaus elgesio modeliavimas yra veiksmingas socialinių emocinių gebėjimų ugdymo metodas, kai bendraamžiai ar suaugusieji demonstruoja ugdomą gebėjimą arba taikant vaizdo medžiagą, kurioje vaizduojami ugdomo elgesio pavyzdžiai. Socialinės kognityviosios teorijos autoriaus Bandura (1997) nuomone, vaikai greičiausiai išmoksta naujų gebėjimų ir elgesio formų stebėdami kitų žmonių (pvz., mokytojų, šeimos narių, draugų, ir kt.) elgesį.

Payton su kolegomis (2008) teigia, kad klasėje ugdant mokinių socialinius emocinius gebėjimus reikėtų taikyti aktyvaus ugdymo metodus. Autoriai akcentuoja *vaidybinių žaidimų metodą* naudojant grįžtamąjį ryšį, t.y. paaiškinant ugdytiniui, kaip jam sekėsi ugdomą socialinį emocinį gebėjimą taikyti suvaidintoje situacijoje. Webster-Stratton ir kolegų (2011) nuomone, vaidybinių žaidimų metodo taikymas klasėje padeda sukurti aktyvaus ugdymosi aplinką, klasės bendruomenės palaikymą ir skatina mokinių socialinių emocinių gebėjimų plėtojamą.

Kalaian ir Kasim (2014) nuomone, ugdytojai turėtų skatinti mokinius klasėje atlikti užduotis porose ar grupėse. Pasak autorių, būtent *mažųjų grupių metodo* taikymas padeda mokiniams išsiugdyti mandagaus bendravimo tarpusavyje, bendradarbiavimo, aktyvaus klausymosi ir problemų sprendimo gebėjimus. Socialinio konstruktyvizmo teorijos atstovo Vygotsky (1999) nuomone, vaikai greičiausiai išsiugdo naujus gebėjimus sąveikaudami (kartu ir bendradarbiaudami) su suaugusiais ar gabesniais už save bendraamžiais, kurie palaikytų jų ugdymąsi taip, kad jie gebėtų atlikti užduotis savarankiškai, kurių anksčiau vieni atlikti negalėjo. Pasak Gillies ir Ashman (2003), mokiniai kartu atlikdami grupines užduotis, dažnai suteikia vienas kitam informacijos, paskatina, padaršina, padeda ar prirėkęs paprašo pagalbos. King (1999) nuomone, mokiniai sąveikaudami grupinėje veikloje turi galimybes modeliuoti savo mąstymą ir problemų sprendimo gebėjimus bei gauti grįžtamąjį ryšį, o visa tai mokiniams padeda įgyti naują suvokimą ir žinias bei išsiugdyti naujus socialinius emocinius gebėjimus.

Tuo tarpu Elias su kolegomis (1997) *grupės diskusijų metodą* įvardina, kaip svarbiausią metodą socialinių emocinių gebėjimų ugdyme. Autoriai nurodo, kad grupės diskusijų metodas klasėje suteikia mokiniams galimybes pasidalinti savo emocinėmis reakcijomis ir padeda ugdyti jų empatijos bei problemų sprendimų gebėjimus. Brackett ir Katulak (2006) teigia, kad grupės diskusijų metodo taikymas

klasėje padeda mokiniams išplėsti savo pažinimo (kognityviusius) ir perspektyvos suvokimo gebėjimus, kai kiekvienam mokiniui yra sudaromos galimybės viešai išreikšti savo požiūrį, nuomonę ir t.t.

Conley (2015) teigimu, *relaksacijos treniruotės metodas* yra orientuotas į mokinių savivokos ir savęs valdymo gebėjimų ugdymą. Autoriaus teigimu, ugdymo programų metu, kuriose yra taikomas relaksacijos treniruotės metodas, mokiniai yra ugdomi atsipalaidavimo technikos (pvz., progresyvios raumenų relaksacijos, kvėpavimo pratimų ir vaizdinių kūrimo). Moksliniai tyrimai patvirtina teigiamą relaksacinės treniruotės metodų – autogeninės treniruotės (Kanji, White, & Ernst, 2006), progresyvios raumenų relaksacijos (Rausch, Gramling, & Auerbach, 2006), biogrižtamojo ryšio relaksacijos (Ratanasiripong, Ratanasiripong, & Kathalae, 2012) ir kvėpavimo pratimų (Baker, 2012) poveikį tiriamųjų savivokos ir savęs valdymo gebėjimų plėtojimui.

Analizuojant mokslinę literatūrą (Zins et al., 2004; Jones & Bouffard, 2012; Brackett & Rivers, 2013) taip pat pastebėjome, kad yra įvairių būdų, kaip galima įgyvendinti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymą klasėje. Pavyzdžiui, Brackett ir Rivers (2013) siūlo organizuoti rytinius susitikimus klasėje, kurių metu mokiniai ir ugdytojai pasisveikintų tarpusavyje, pasidalintų naujienomis ir pasiruoštų dienos darbams. Autorių teigimu, rytiniai susitikimai padeda atpažinti emocijas ar nuotaikas, kurias mokiniai „atsineša“ į klasę, o tai leidžia ugdytojams pasirinkti atitinkamus pratimus ir veiksmingą ugdymo planą, kuris leistų išlaikyti mokinių pozityvias emocijas arba pagerintų blogą nuotaiką, su kuria ryte mokiniai atėjo į klasę. Dar vienas būdas, kuriuo būtų galima skatinti mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymą(si) klasėje yra socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programos nurodymų integravimas į kitų mokomųjų dalykų turinį (pvz., anglų kalbos, menų, socialinių mokslų, matematikos ir kt.) (Zins et al., 2004; Jones & Bouffard, 2012). Nemaža dalis tyrėjų (Zins et al., 2004; Spilt, Koomen, Thijs, & Van der Leij, 2012; Williford & Wolcott, 2015) akcentuoja mokinio ir ugdytojo santykių svarbą socialinių emocinių gebėjimų ugdymo procese. Pavyzdžiui, Williford ir Wolcott (2015) nuomone, mokiniai turėdami kokybiškus santykius su savo ugdytoju, prireikus panaudoja ugdytoją kaip priemonę, kuri padeda spręsti problemas, aktyviai dalyvauti ugdymosi veikloje bei geriau suprasti mokyklos keliamus reikalavimus. Spilt, Koomen, Thijs ir Van der Leij (2012) teigimu, aukštos kokybės santykiai tarp mokinio ir ugdytojo dažniausiai pasižymi nuoširdumu, jautrumu bei stipriu emociniu ryšiu, o žemo

lygio santykiai pasireiškia dažniais konfliktais ir negatyvumu. Pasak CASEL (2015) mokiniai, kurie klasėje jaučiasi išklausyti savo ugdytojų, dalyvauja priimant sprendimus, turi teisę į autonomiją bei priimami tarp savo bendraamžių yra labiau motyvuoti ir pasiekia geresnius rezultatus mokykloje nei tie, kuriems trūksta šių teigiamų įspūdžių.

Apibendrinant mokslinę literatūrą galime teigti, kad ugdant vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinius emocinius gebėjimus, tikslinga taikyti keturias tarpusavyje susijusias socialinių emocinių gebėjimų gydymo sritis: emocinių (santykio su savimi), socialinių (santykio su kitais), pažinimo ir pozityvaus elgesio gebėjimų, kurios ir sudaro vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo esmę.

Siekiant įgyvendinti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymą klasėje rekomenduotina pasitelkti pozityvaus elgesio modeliavimo, vaidybinių žaidimų, mažųjų grupių, grupės diskusijos ir relaksacijos treniruotės ugdymo metodus.

Taip pat yra įvairių būdų, kurie padeda ugdyti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinius emocinius gebėjimus klasėje. Tai gali būti kokybiškų santykių tarp mokinių ir ugdytojo kūrimas; ugdymo programos nurodymų integravimas į kitų mokomųjų dalykų turinį; rytiniai susitikimai (klasės valandėlės) ir pan.

1.3. Socialinių emocinių gebėjimų raida paauglystėje

Disertacinio tyrimo metu siekėme įvertinti vyresniojo mokyklinio amžiaus (15 – 18 metų) mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo ypatumus per kūno kultūros pamokas. Lietuvos švietimo sistema į vyresniojo mokyklinio amžiaus (15 – 18 metų) laikotarpį įtraukia visų vyresnių – 9 – 12 klasių ir kai kuriuos aštuntų klasių mokinius (LR švietimo įstatymas, 2011). Dauguma tyrėjų šį amžiaus tarpsnį priskiria vėlyvosios paauglystės laikotarpiui, tačiau šio laikotarpio amžiaus tarpsnio ribos yra apibrėžiamos skirtingai: nuo 16 iki 18 metų (Žukauskienė, 2001); nuo 16 iki 19 metų (Berk, 2006); nuo 17 iki 20 metų (Macek, 2003); nuo 17 iki 21 metų (Neinstein, 2009); maždaug nuo 18 iki 21 metų (Steinberg, 2014); nuo 18 iki 24 metų (Newman & Newman, 2015).

Žodis paauglystė kildinamas iš lotyniškojo *adolescere*, reiškiančio „suaugti“, „pereiti į pilnametystę“ (Lerner & Steinberg, 2009). Visose visuomenėse paauglystė laikoma individo augimo, brendimo laikotarpiu, perėjimu iš vaikystės

nebrandos į suaugusiojo brandą, pasiruošimo ateičiai etapu (Larson, Wilson, & Rickman, 2009). Tai pereinamasis periodas biologine, psichologine, socialine ir ekonomine prasme (Steinberg, 2014). Paauglystės laikotarpiu individai tampa sąmojingesni, išmintingesni, labiau išprusę, labiau nepriklausomi, gali patys priimti sprendimus ir pradeda rūpintis savo ateitimi (Steinberg, 2014).

Williamson, Modecki ir Guerra (2015) socialinių emocinių gebėjimų ugdymą paauglystės laikotarpyje įvardina kaip vieną didžiausių šiuolaikinės edukacijos iššūkių. Pasak autorių, paauglystė yra asmeninės ir socialinės raidos metas, reikalaujantis plataus socialinių ir emocinių gebėjimų sąrašo. Yurgelun – Todd (2007) teigimu, paaugliai dažnai susiduria su nemenkais sunkumais norėdami įveikti biologinius, kognityvinius ir fiziologinius pokyčius atsirandančius lytinio brendimo laikotarpyje. Erikson (1993) pabrėžia, kad paaugliai bendraudami susiduria su bendraamžių spaudimu, turi pereiti tapatybės paieškos vingius, nuolat ieškoti gyvenimo tikslų ir prasmės, pereinant į suaugusio žmogaus amžiaus tarpsnį. Steinberg, Vandell ir Bornstein (2011) teigia, kad visi šie raidos pokyčiai yra didelis išbandymas teigiamai jaunuolių raidai ir gali turėti įtakos probleminio elgesio (pvz., smurtas, narkotinių medžiagų naudojimas, mokyklos palikimas) atsiradimui.

Steinberg, Vandell ir Bornstein (2011) nuomone, ugdymo programos, kurių metu būtų ugdomi savivokos gebėjimai, turėtų būti taikomos būtent paauglystės laikotarpyje. Pasak autorių, šiuo laikotarpiu sparčiai lavėja jaunimo abstraktus mąstymas ir kiti pažinimo gebėjimai, jie yra labiau motyvuoti savo tapatybės paieškoje bei geriau geba nustatyti savo ateities tikslus. Casey, Jones ir Hare (2008) teigimu, savęs valdymo gebėjimų ugdymo programos dažniausiai orientuotos į paauglių ugdymą, nes dėl biologinių pokyčių paauglystėje atsiranda jų savireguliacijos gebėjimų stoka. Anot Steinberg, Vandell ir Bornstein (2011), lyginant su ankstesniais raidos etapais, paauglystėje pagerėja socialinis pažinimas bei perspektyvos suvokimo gebėjimai. Dodge, Dishion ir Lansford (2006) akcentuoja bendravimo gebėjimų ugdymo svarbą paauglystėje. Autorių nuomone, tai gali būti puikus būdas, siekiant išvengti bendraamžių spaudimo ir konfliktinių situacijų atsiradimo. Williamson, Modecki ir Guerra (2015) nuomone, paaugliai dažnai susiduria su realaus pasaulio sprendimais, kurie daro poveikį jų tolimesniam gyvenimui, todėl ugdymo programose turėtų būti taikomos sprendimų priėmimo gebėjimų ugdymo užduotys.

Paauglystės vystymosi studijų struktūrą sudaro trys pagrindiniai komponentai: esminiai paauglystės pasikeitimai, paauglystės kontekstas ir psichologinis vystymasis paauglystėje. Išskiriami keli unikalūs pokyčiai, vykstantys šiame periode, vadinami „esminiais paauglystės pasikeitimais“. Vienas jų – biologinis, kai lytinio brendimo metu jaunuoliai keičiasi fiziškai, kinta išvaizda, atsiranda galimybė turėti vaikų (Bogin, 2011). Kitas pasikeitimas – kognityvinis, siejamas su aplinkos pažinimu, gebėjimu sudėtingiau mąstyti (Steinberg, 2014). Palyginus su vaikais, paaugliai jau geba vertinti hipotetines situacijas (kurios neįvyko, bet gali įvykti), taip pat gali abstrahuoti ir konceptualiai mąstyti apie tokius dalykus kaip draugystė, demokratija, moralė (Keating, 2011). Trečiasis esminis pasikeitimas – socialinis, sąlygojamas sociumo: atsiranda visuomeninė individo charakteristika, kai deleguojamos teisės, privilegijos ir atsakomybė (vairuoti, tuoktis, balsuoti ir pan.). Trečiasis ir paskutinis komponentas susijęs su daugybe psichosocialinių paauglystės vystymosi dalykų: identitetu, autonomija, pasiekimais ir kompetencija, gebėjimu užmegzti santykius (Steinberg, 2014).

Vėlyvosios paauglystės amžiui būdingi socialiniai, intelektualiniai pokyčiai, vyksta autonomiškumo, asmenybės tapatumo paieškos. Furst (1998) teigia, kad šiuo laikotarpiu „paaugliui labai svarbu įtvirtinti savo socialinį vaidmenį. Jam rūpi sužinoti, kuo jį laiko kiti. Vaikystėje susiformavęs Aš perauga į autokonceptiją“ (Furst, 1998, 203). Palaiptiesiems paauglio Aš koncepcija formuojasi kaip savęs suvokimo ir savęs vertinimo rezultatas. Psichologai pažymi, jog individo Aš vaizdas nuolat kinta, tačiau paauglystėje jis patiria radikalias permainas. Pasak Vaičiulienės, šias permainas lemia dvi priežastys: „viena priežasčių – su lytine branda susijusios fiziologinės permainos <...> kita priežastis – didesnės paauglio pažintinės (kognityvinės) galimybės“, kurias sąlygoja mąstymo raida (Vaičiulienė, 2004). Pasak pažintinės žmogaus raidos teorijos kūrėjo Piaget (2002), 15 – 16 metų paauglių mąstymas tampa panašus į suaugusiųjų. Paauglio lytinė ir mąstymo kaita stipriai paveikia socialinių santykių sritį. Paaugliai, remdamiesi socialiniais ryšiais, ieško atsakymo į pamatinį klausimą „kas aš esu?“, keliami ir kiti svarbūs klausimai: „kas man svarbu?“, „koks mano gyvenimo būdas?“, „kokie mano santykiai su tėvais ir draugais? Tai laikotarpis, kai paauglys siekia suprasti, koks yra ir koks bus jo tolimesnis gyvenimas. Tokiu būdu įgyjamas naujas mąstymo būdas, skatinantis asmenybės tapatumo paieškas.

1.4. Socialinių emocinių gebėjimų ugdymas per kūno kultūros pamokas

Pastaruoju metu vis daugiau mokyklų į kūno kultūros mokymo programas įtraukia ir socialinių emocinių gebėjimų ugdymo tikslus. Kūno kultūros pamokos, kur vyksta intensyvios emocingos situacijos, atsiskleidžia mokinių charakteris ir asmenybė, yra puiki aplinka mokinių socialinių ir emocinių gebėjimų ugdymui (Siskos, Proios, & Lykesas, 2012).

Sporto terminų žodyne (2002) apibrėžiama tokia kūno kultūros samprata – tai svarbi asmens ir visuomenės bendrosios kultūros dalis, glaudžiai susijusi su kitomis kultūros dalimis, ypač su sveikatos stiprinimu ir sportu. Ji padeda siekti asmens fizinės, psichinės bei dvasinės darnos, kurti ir tobulinti įvairias vertybes – humanistines bei materialines. Mokyklose dėstomas dalykas – judesių ir veiksmų, lavinančių psichofizinę asmenybę, mokymas, įgūdžių skiepijimas. Jos paskirtis – stiprinti moksleivių sveikatą, ugdyti jų fizines ypatybes, išmokyti pagrindinių judesių ir veiksmų, pripratinti mankštintis, atsižvelgiant į fizinę prigimtį bei laisvo pasirinkimo teisę (Sporto terminų žodynas, 2002).

Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosiose programose (2008) nurodoma, kad kūno kultūra apima emocinę ir psichinę, judėjimo ir pažinimo sritis, ugdo ne tik judesių kultūrą ir bendrąsias žmogaus vertybes, bet ir pilietinę – socialinę, verslumo, skaitmeninio raštingumo kompetencijas, gyvenimo įgūdžius.

Budreikaitės ir Adaškevičienės (2010) nuomone, kūno kultūra apima emocinę – psichologinę, judėjimo ir pažinimo sritis, ugdo ne tik judesių kultūrą ir bendrąsias žmogaus vertybes, bet ir socialinius emocinius gebėjimus, gyvenimo įgūdžius. Kūno kultūros pamokoje galima veiksmingai išnaudoti grupės potencialą individualiems ugdytinio elgesio pokyčiams pasiekti, o tai išskirtinis, palyginti su kitomis, kūno kultūros pamokos bruožas. Tačiau ir kūno kultūros mokytojams iškyla didžiulis iššūkis – kokiomis priemonėmis skatinti mokinių socialinių emocinių gebėjimų raišką. Šiuolaikinis kūno kultūros mokytojas turėtų ieškoti naujų ugdymo priemonių – netradicinių fizinio aktyvumo formų, domėtis naujausia mokslinė / praktine literatūra ir perteikti žinias mokiniams, būti pavyzdys ne tik mokiniams, bet ir visai mokyklos bendruomenei. Todėl pagrįstai galima teigti, kad kūno kultūros pamokos mokykloje ir neformalusis fizinis ugdymas negali apsiriboti vien tik fizinių galių plėtote, jis privalo brandinti asmenybę, skatinti vertybių ir socialinių emocinių gebėjimų ugdymą (Budreikaitė, Adaškevičienė, 2010).

Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir bendrojo išsilavinimo standartuose (2002) pabrėžiama, kad kūno kultūros pamokos sudaro

sąlygas ugdytis doro, sąžiningo rungtyniavimo bei varžymosi, savitvardos, bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimus.

Tuo tarpu sporto terminų žodyne (1996) fizinis ugdymas aiškinamas kaip moksliskai pagrįstas pedagoginis vyksmas, kurio metu ugdytojas veikia ugdytinį, remdamasis kūno kultūros vertybėmis, tai ugdytinio ir ugdytojo bendravimas įgyvendinant tam tikrą asmenybės fizinės būsenos ugdymo programą, o fizinio ugdymo tikslus, pasak Šalkauskio, galima nusakyti tik apibrėžiant visą kompleksą ne tik fizinės sveikatos, bet ir kūno grožio bei dorovinės esmės. Fizinio ugdymo tikslu laikomas fizinės bei psichinės darnos siekis, noras kuo geriau tenkinti judėjimo, žaidimo poreikius ir padėti ugdyti asmenybės intelektą, emocijas, elgseną, judesių kultūrą ir motoriką, skatinti fiziškai aktyvų gyvenimo būdą (Zuoženė, Bacevičienė, Tarūtienė, 2004).

Hellison (1995) akcentuoja mokytojų kūno kultūros pamokose taikomo socialinių emocinių gebėjimų ugdymo svarbą. Jų metu mokiniams yra perteikiamos žinios apie gebėjimus, žaidybinių situacijų metu, keičiant žaidimo sąlygas, modeliuojamos įvairios aplinkybės, stebimas ir koreguojamas netinkamas mokinių elgesys (Morris & Stiehl, 1999). Mokiniams demonstruojant socialinius emocinius gebėjimus per kūno kultūros pamokas, mokytojai nedelsdami turėtų pagirti – taip bus skatinamas jų socialinių emocinių gebėjimų demonstravimas ir ateityje (Morris & Stiehl, 1999). Be to, būtina skatinti mokinius vieniems kitus pagirti, elgtis sąžiningai ir laikytis žaidimo taisyklių (Sullivan, 2006). Kartojantis panašioms situacijoms, ilgainiui įgyjama tam tikrų bendravimo gebėjimų ir įpročių. Judriųjų žaidimų metodas gali padėti ugdytojui suburti mokinius į kolektyvą, o pasyvius įtraukti į aktyvią veiklą, ugdo drausmingumą, sąžiningumą, nes vaikai pratinasi laikytis taisyklių ir kontroliuoti savo elgesį. Judriųjų žaidimų metodas – žaidimų grupė bei sąmoninga žmogaus veikla, kurios metu vyrauja pagal nustatytas arba laisvai pasirinktas taisykles atliekami įvairūs judėjimo veiksmai: ėjimas, bėgimas, šuoliai, metimai, daiktų nešimas (Sporto terminų žodynas, 2002). Judriųjų žaidimų metodas suartina mokytoją ir mokinius, padeda juos lengviau pažinti ir palaikyti glaudesnius santykius. Todėl mokytojas per kūno kultūros pamokas naudodamas judriųjų žaidimų metodą gali sėkmingai ugdyti naujus ar tobulinti esamus jų socialinius emocinius gebėjimus.

Kūno kultūros pamokų metu mokiniai įgyja naujų žinių ir gebėjimų, kuriuos jie turi įvertinti, o vertinimo procesai glaudžiai susiję su jų emocijomis, kurios, pasak Myers (2000), yra pažintinis (kognityvinis) procesas, kurio metu gaunama

informacija apie betarpiškai suvokiamo objekto svarbą suvokiančiajam. Emocijos užima svarbią vietą ir socialinių emocinių gebėjimų ugdymo procese, todėl galima išskirti kognityvinį (pažinimo gebėjimai) ir elgesio (pozityvaus elgesio gebėjimai) komponentus, kurie yra tarpusavyje glaudžiai susiję ir kiekvienas iš jų atlieka specifinę funkciją. Kūno kultūros ugdymas yra visavertis tuomet, kai yra ugdomos penkios pagrindinės sritys: fizinė, gyvenimo būdo, emocinė, socialinė ir pažinimo (kognityvioji) (Bailey, 2006).

Kūno kultūros pamokose mokiniams atliekant užduotis ir jiems patyrus nesėkmę, būtina ugdytinius ne tik paguosti ir užjausti, bet juos ugdyti tinkamai susitvarkyti su neigiamomis emocijomis (Eldar, 2008), tokiu būdu skatinti vaikų motyvaciją ir kelti jų savivertę, nes paauglystėje savęs pažinimas, savivertės pajautimas ir pripažinimas yra labai aktualus (Pikūnas, Palujanskienė, 2000). Kūno kultūros pamokose, ugdant mokinių socialinius emocinius gebėjimus, gali būti naudojamas mažųjų grupių ir kritinio mąstymo metodai (Vasiliauskas, 2005). Mokiniai dirbdami grupėse mokosi diskutuoti ir spręsti konfliktus, o kritinis mąstymas sudaro jiems galimybę analizuoti, kurti naujas idėjas, daryti išvadas, jas apibendrinti ir koreguoti savo elgesį (Topping & Trickey, 2007).

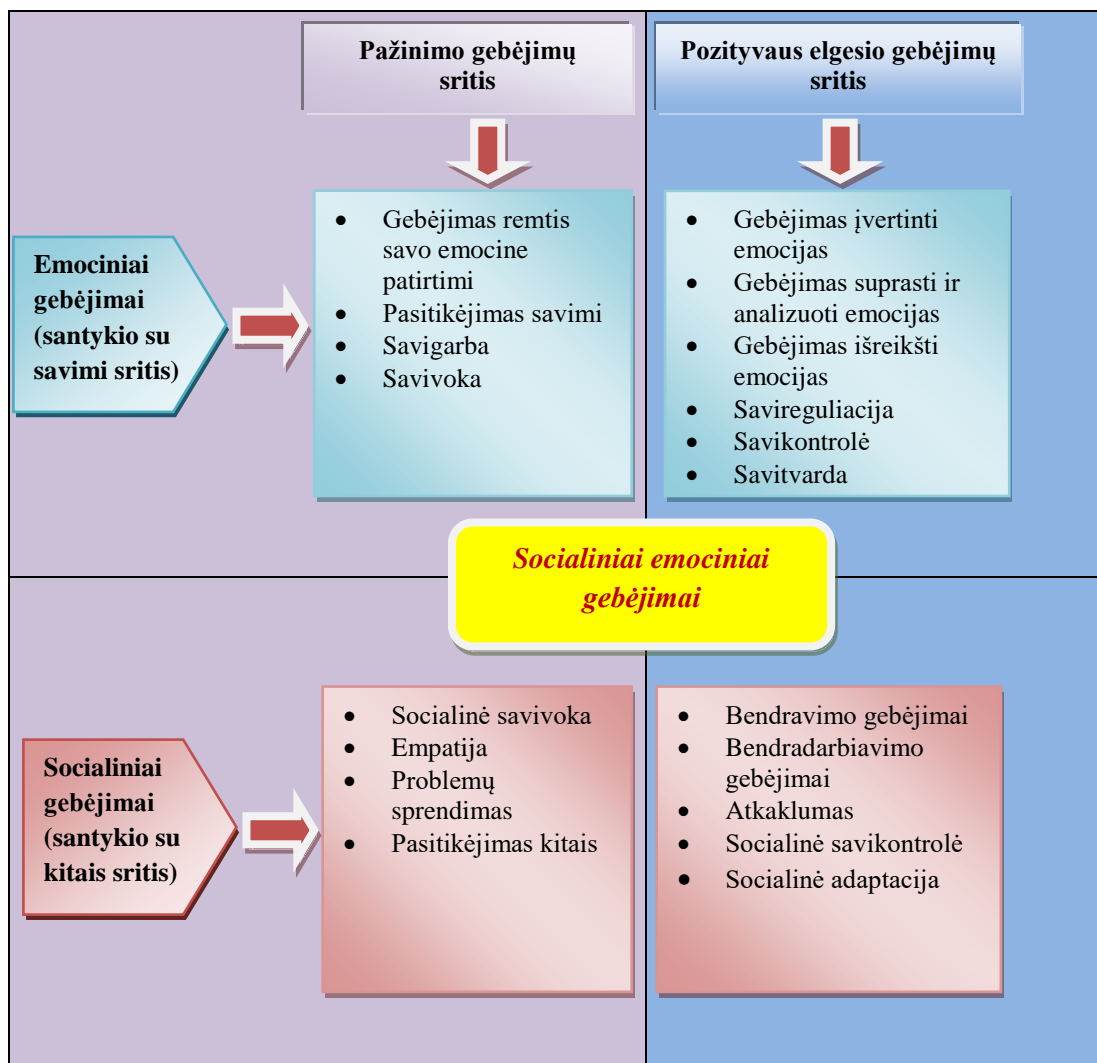
Dauguma lyderių dirbusių kūno kultūros srityje akcentavo fizinio ugdymo (t.y. ugdymas(is) būti fiziškai aktyviems) ir darbo per fizinę veiklą (t.y. skatinant charakterio vystymąsi ir gebėjimų ugdymo(si)) svarbą (Hellison & Martinek, 2006). Mokytojai dirbdami su mokiniais puikiai supranta socialinių ir emocinių gebėjimų svarbą. Ennis (1994) nustatė, kad mokytojai mieste skiria ypatingai didelį dėmesį socialinės atsakomybės gebėjimų ugdymui. McCaughtry ir jo kolegos (2006) nustatė, kad mokytojai atidžiai stebi mokinių emocines būkles, kurios savo ruožtu nulemia mokytojų sprendimus dėl veiklos pamokose, ugdymo programos ir ugdymo metodų pasirinkimo. Osher, Bear, Sprague ir Doyle (2010) tyrimas atskleidė, kad mokytojai gali padėti mokiniams ugdyti socialinius emocinius gebėjimus. Taip pat buvo įrodytas ugdymo programų, kurios yra orientuotos į mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymą, veiksmingumas siekiant sumažinti ugdytinių antisocialų, agresyvių ir pavojingą elgesį (Osher, Bear, Sprague, & Doyle, 2010). Rovegno ir Bandhauer (2013) teigimu, kūno kultūros pamokos tikslas nėra tik noras dalintis judėjimo džiaugsmu ir jo teikiama nauda, dalyvaujant įvairioje sportinėje veikloje (užsiimant gimnastika, šokant, žaidžiant krepšinį ir pan.) per kūno kultūros pamokas. Autorių nuomone, kūno kultūros mokytojai turėtų prisidėti ir prie mokinių socialinių emocinių gebėjimų plėtojimo per kūno kultūros pamokas.

1.5. Kompleksinis socialinių emocinių gebėjimų ugdymo modelis per kūno kultūros pamokas

Teoriškai pagrindus vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo prielaidas per kūno kultūros pamokas ir socialinių emocinių gebėjimų konstrukto struktūrą išryškėjo, kad socialinių emocinių gebėjimų konstrukto struktūra įprasmina idėją, kad vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinei ir emocinei raidai yra svarbūs šie socialiniai emociniai gebėjimai: gebėjimas remtis savo pozityvia emocine patirtimi, pasitikėjimas savimi, savigarba, savivoka, gebėjimas įvertinti emocijas, gebėjimas suprasti ir analizuoti emocijas, gebėjimas išreikšti emocijas, savireguliacija, savikontrolė, savitvarda, socialinė savivoka, empatija, problemų sprendimas, pasitikėjimas kitais, bendravimo gebėjimai, bendradarbiavimo gebėjimai, atkaklumas, socialinė savikontrolė, socialinė adaptacija.

Šiame disertaciniame darbe socialiniai emociniai gebėjimai buvo suskirstyti į emocinių (santykio su savimi), socialinių (santykio su kitais), pažinimo ir pozityvaus elgesio gebėjimų sritis, kurios ir atspindi ugdymo programos turinį.

Teorinis socialinių emocinių gebėjimų modelis, akcentuojantis ugdymo turinį (keturias ugdytinų gebėjimų sritis) pateiktas 3 paveiksle.



3 pav. Teorinis socialinių emocinių gebėjimų modelis, akcentuojantis ugdymo turinį (keturias ugdytinių gebėjimų sritis) (sud. autoriaus)

Remiantis kompleksiniu socialinių emocinių gebėjimų ugdymo modeliu (4 pav.), skirtingų sričių socialiniai emociniai gebėjimai per kūno kultūros pamokas ugdomi, pasitelkiant šiuos ugdymo metodus:

- pozityvaus elgesio modeliavimą;
- vaidybinius žaidimus;
- mažųjų grupių metodą;

- judriųjų žaidimų metodą;
- jautriosios treniruotės metodą;
- relaksacijos treniruotės metodą;
- vaizduotės treniruotės metodą.
- grupės diskusijos metodą.

Ugdymo metodų pagrindimas: *pozityvaus elgesio modeliavimas* gali pasireikšti, kai suaugusieji ar bendraamžiai demonstruoja ugdomą gebėjimą arba naudojant vaizdo medžiagą, kurioje rodomi ugdomo elgesio pavyzdžiai (Webster-Stratton et al., 2011; Malinauskas, 2011). Mokslo tyrimais (Бандура, 2000) įrodyta, kad modeliavimas (netiesioginė patirtis, kuri įgyjama stebint sėkmingą kitų asmenų veiklą) yra veiksmingas metodas, ugdant naujų elgesio būdų.

Modeliavimas naudojant vaizdo medžiagą – gali būti veiksminga priemonė ugdant mokinių socialinius ir emocinius gebėjimus dėl šių priežasčių (Joseph & Strain, 2004):

- vaizdo įrašai gali užfiksuoti realaus gyvenimo pavyzdžius. Šių pavyzdžių naudojimas gali paskatinti mokinių diskusiją apie vaizdo medžiagoje vaizduojamus socialinius emocinius gebėjimus. Mokiniai gali būti ugdomi, kaip atskirti pozityvaus ir negatyvaus elgesio gebėjimus;

- vaizdo įrašai gali būti sustabdomi, kad mokiniai galėtų atkreipti dėmesį į pozityvaus elgesio gebėjimų pagrindinius požymius ir tas situacijas, kuriose jie atsiranda. Vadovas (mokytojas) gali paprašyti mokinių pabandyti atspėti, kas bus toliau, kai vaizdo medžiagoje yra demonstruojami pozityvaus arba negatyvaus elgesio gebėjimų pavyzdžiai;

- mokiniams patinka žiūrėti vaizdo įrašus, todėl šis ugdymo metodas greitai sudomina ir padeda išlaikyti jų dėmesį.

Vaidybinis žaidimas yra ugdymo metodas, padedantis modeliuoti realų elgesį ir sukuriantis saugesnę atmosferą elgesio alternatyvoms išplėsti. Vaidybinis žaidimas – „tai tokia situacija, kai individo prašoma vaidinti – elgtis tam tikru būdu; neįprastoje tokiam elgesiui (vaidmeniui) aplinkoje” (Kemerienė, 2001). Vaidybinio žaidimo metodas padeda mokiniams atkurti ar suvaidinti įvairias tarpasmeninių santykių situacijas, kurių metu, mokiniai mokosi suprasti ir analizuoti savo ir kitų žmonių emocijas (Kelly, Melograno, 2004), mokosi spręsti pateiktas problemines situacijas, tokiu būdu sukurdami aktyvaus ugdymosi aplinką (McKeachie, 2003). Vaidybinis žaidimas pasitelkiamas ugdymo programoje, nes jo

veiksmingumas įrodytas daugeliu eksperimentinių tyrimų (Vyšniauskytė-Rimkienė, 2006; Klizas, 2010; Brusokas, 2014).

Joseph ir Strain (2004) išskiria 3 pagrindines efektyvaus vaidybinio žaidimo metodo taisykles:

1) Skatinti, palaikyti ir padrašinti mokinius, kurie mokosi modeliuoti elgesį vaidybinio žaidimo metu.

2) Gali pasitaikyti tokių situacijų, kai mokiniai nenorės dalyvauti arba jausis neįtraukti vaidybiniame žaidime, nes nenorės pasirodyti kvailai ar netinkamai tarp savo bendraamžių. Tokioje situacijoje svarbu suteikti mokiniams papildomą galimybę dalyvauti vaidybiniame žaidime ir dar labiau paskatinti juos, kai jie sėkmingai demonstruoja ugdomą gebėjimą.

3) Vaidybinio žaidimo metu dažniausiai dalyvauja vienas arba du mokiniai, taigi reikia nepamiršti likusiųjų mokinių ir įtraukti juos į aktyvią veiklą. Taip pat svarbu, kad mokiniai pasikeistų vietomis ir kiekvienas turėtų galimybę sudalyvauti vaidinime. Tai galėtų padėti padaryti, naudojant *mažųjų grupių metodą*.

Mažųjų grupių metodas – tai ugdymo metodas, kai ugdomi asmenys grupuojami, kad bendradarbiaudami siektų tiek akademinį, tiek socialinių tikslų, įtvirtintų turimas žinias ar gebėjimus (Klizas, 2010; Brusokas, 2014). Mažoji grupė – tai palyginti nedidelė tarpusavyje tiesiogiai bendraujančių ir veikiančių žmonių bendrija (Psichologijos žodynas, 1993). Mokslo tyrimais įrodyta, kad mažųjų grupių metodas turi teigiamą poveikį mokinių emocinių gebėjimų ugdymui (Humphrey et al., 2008), gali būti veiksminga priemonė ugdant mokinių psichosocialinę adaptaciją (Klizas, 2010), savaveiksmiškumą (Brusokas, 2014). Mokslo tyrimais (O’Neill, 2003; Jones, 2007; Kalaian & Kasim, 2014) nustatyta, kad mažųjų grupių metodas suteikia mokiniams šias galimybes:

- ugdyti bendravimo gebėjimus ir plėtoti tarpasmeninius santykius;
- ugdyti bendradarbiavimo gebėjimą ir kritinį kūrybinį mąstymą sprendžiant iškilusias problemas grupėje;
- ugdyti savivokos gebėjimą, leidžiantį geriau suprasti emocines būsenas ir reakcijas;
- ugdyti savireguliacijos gebėjimą;
- ugdyti lyderystės gebėjimus;
- pasiekti geresnius akademinus rezultatus.

Judriųjų žaidimų metodas – žaidimų grupė bei sąmoninga žmogaus veikla, kurios metu vyrauja pagal nustatytas arba laisvai pasirinktas taisykles atliekami įvairūs judėjimo veiksmai: ėjimas, bėgimas, šuoliai, metimai, daiktų nešimas (Sporto terminų žodynas, 2002). Kad judriųjų žaidimų metodas – tinkama priemonė socialiniams emociniams gebėjimams ugdyti rodo, naujausi eksperimentiniai tyrimai sportinės veiklos kontekste (Šniras, 2005; Klizas, 2010; Brusokas, 2014).

Jautriosios treniruotės metodas – tai toks ugdymo metodas, kurio pagrindiniai komponentai yra savęs vertinimas, kitų vertinimas, emocinio komforto ugdymas. Ypatybė, skirianti šį metodą nuo kitų, yra grupės narių savarankiškumo siekimas. Metodas pagrįstas ne intelekto aktualizacija, o dalyvių jausmų ir emocijų išreiškimu. Jautrioji treniruotė neturi aiškaus išankstinio tikslo. Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) čia atlieka tik specifinį bendravimo skatintojo vaidmenį. Metodas pasirinktas todėl, kad pats mokomasis efektas gaunamas iš dalyvių bendravimo, o ne iš ugdytojo (kūno kultūros mokytojo) (Klizas, 2010). Užsiėmimo dalyvių santykiai vystosi „savaiame“. Jei užsiėmimo pabaigoje kiekvienas dalyvis geba žodžiais, mimika, gestais išreikšti savo jausmus, tinkamai vertinti savo ir kitų elgesį, tai manoma, kad užsiėmimas buvo veiksmingas (Šniras, 2005; Klizas, 2010; Brusokas, 2014), ir mokinių socialiniai emociniai gebėjimai sustiprėjo.

Relaksacijos treniruotės metodas – tai psichinės įtampos mažinimo metodas, kai ugdomosios programos dalyvis, išlaikydamas lėtą ir lengvą kvėpavimą, turi paeiliui atpalaiduoti tam tikras raumenų grupes (Martens, 1999). Conley (2015) teigia, kad relaksacijos treniruotės metodas yra nukreiptas į savivokos ir savęs valdymo gebėjimų ugdymą, taikant progresyvią raumenų relaksaciją ir kvėpavimo pratimus. Relaksacijos treniruotės metodas pasirinktas todėl, kad jo veiksmingumas įrodytas daugeliu naujausių eksperimentinių tyrimų sportinės veiklos kontekste (Klizas, 2010; Brusokas, 2014).

Vaizduotės treniruotės metodas. Vaizduotės treniruotė – yra vaizdinių kūrimo potyris, panašus į jutiminį potyrį (regėjimą, lytėjimą, klausymą), bet kylantis nesant įprasto išorinio dirgiklio (Martens, 1999). Vaizdinių kūrimas pasirinktas kaip priemonė socialiniams emociniams gebėjimams ugdyti todėl, kad tai yra daugiau nei vien potyrio vizualizavimas (mąstymas) vaizduotėje, nors vizualizavimas paprastai yra dominuojantis jausmas (Šniras, 2005; Klizas, 2010).

Grupės diskusijos metodas. Diskusija, kaip viešas ginčas, improvizacija, besiremianti tam tikra žinių, patyrimų baze, lavina kritinį mąstymą, gebėjimą argumentuoti, sudaro sąlygas permąstyti savo nuostatas, vertinimo kriterijus, ugdo komunikacinius gebėjimus, bendravimo ir bendradarbiavimo etiką, moko vadybos meno ir kt. (Barkauskaitė, Gudžinskienė, 2007). Gedvilienė ir Zuzevičiūtė (2007) teigia, kad grupės diskusijos metodas naudingas žmogiškiems ryšiams, pasitikėjimui skatinti, naujoms idėjoms iškelti. Gedvilienė ir Zuzevičiūtė (2007) išskiria pagrindinius grupės diskusijos metodo privalumus:

- skatina besimokančiuosius prisiimti atsakomybę už mokymąsi;
- skatina grupės narius dalintis;
- skatina atskirų asmenų priklausomybę grupei;
- padeda išvystyti pasitikėjimą savo jėgomis.

Remiantis pateiktu modeliu, socialiniai emociniai gebėjimai per kūno kultūros pamokas ugdomi, pasitelkiant šiuos ugdymo etapus:

- 1) supažindinamą su ugdomo gebėjimo apibrėžtimi;
- 2) gebėjimo demonstravimą;
- 3) gebėjimo praktikavimą;
- 4) grįžtamąjį ryšį;
- 5) išmokto gebėjimo įtvirtinimą.

Supažindinimas su gebėjimo apibrėžtimi – pateikiama pavyzdžių, prašoma mokinių pateikti pristatyto gebėjimo pavyzdžius.

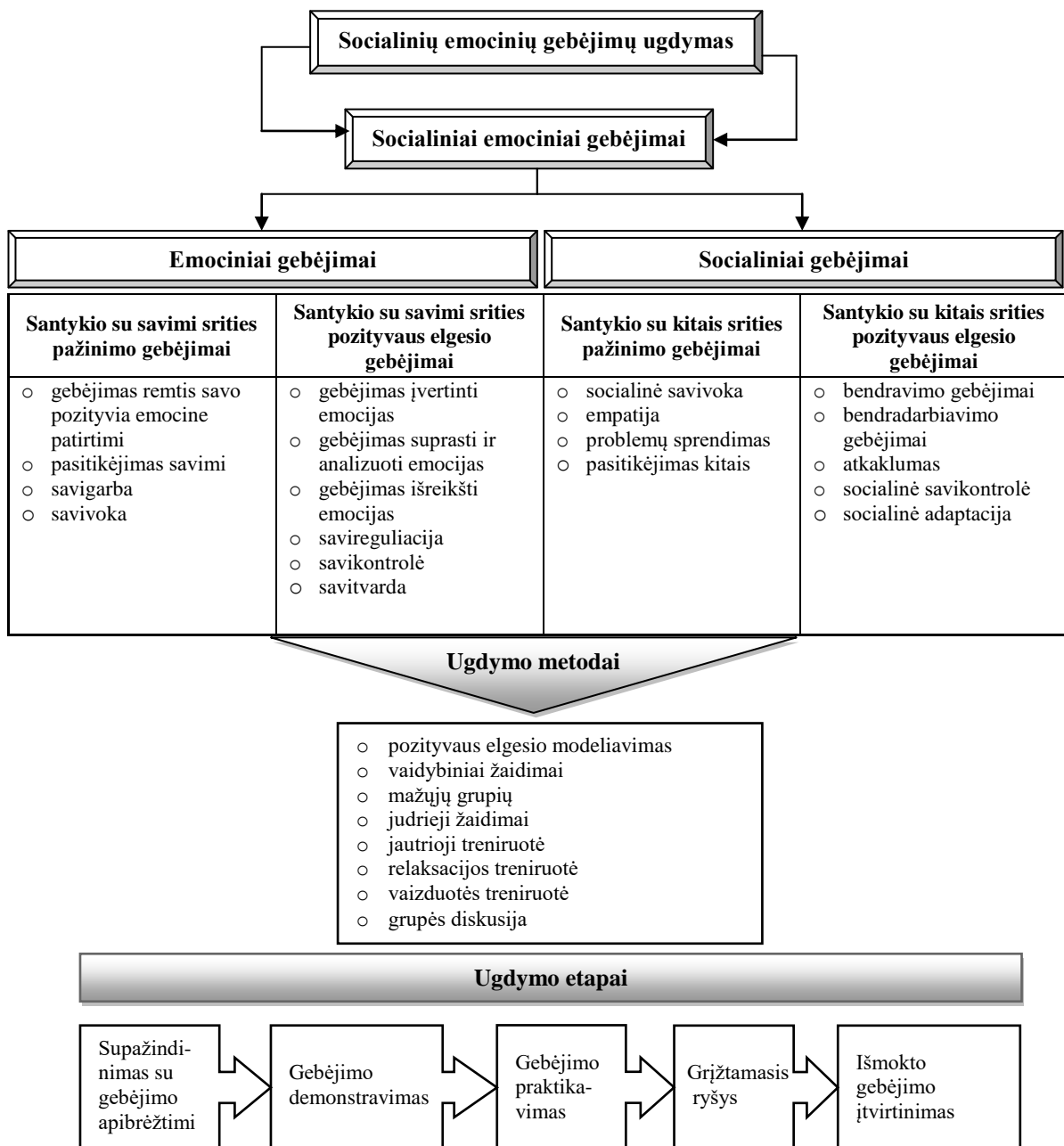
Gebėjimo demonstravimas – kai mokiniai mokosi atlikti kažką naujo, jie įgyja naujų gebėjimų ar idėjų. Norint išugdyti naujus mokinių socialinius emocinius gebėjimus, ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) turi paaiškinti, parodyti ir nuolatos skatinti mokinį, kuris yra ugdomas naujo gebėjimo. Šiame gebėjimo ugdymo etape įgyti gebėjimai gali būti lengvai prarasti, todėl mokiniui reikia nuolatinio paskatinimo.

Gebėjimo praktikavimas – mokiniai patys išbando naują gebėjimą žaisdami (vaidindami) įvairias situacijas. Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) turi suteikti, kuo daugiau galimybių, kad ugdytiniai galėtų naudoti ir įsisavinti naujai įgytą gebėjimą. Taip, kad mokinys gebėtų greitai ir sklandžiai pritaikyti savo išugdytus gebėjimus naujose situacijose.

Grįžtamasis ryšys – tai informacijos suteikimas apie tai, kaip mokiniui sekėsi naują socialinį emocinį gebėjimą taikyti suvaidintoje situacijoje pabrėžiant, kiek jo

elgesys sutapo su modelio elgesiu. Šiame gebėjimo ugdymo etape yra ypač svarbus teigiamas socialinis paskatinimas – įvertinimas, pagyrimas. Šis ugdymo metodas mokiniams padeda sužinoti kaip pasisekė (ar nepasisekė) taikyti nurodytus gebėjimo žingsnius ir tuo pačiu įgalina mokinius šį gebėjimą taikyti savo gyvenime.

Išmokto gebėjimo įtvirtinimas – kai mokiniai geba naujai išugdytus gebėjimus pritaikyti įvairioje veikloje, naujose gyvenimo situacijose ir su skirtingais žmonėmis. Tai parodo, kad mokiniai išmoko panaudoti šiuos gebėjimus. Pavyzdžiui: mokinys, kuris buvo ugdomas naujo gebėjimo per kūno kultūros pamoką, gali greičiau įtvirtinti šį gebėjimą, naudodamas jį namuose (*skirtinga aplinka*) arba mokinys gali būti ugdomas naujo gebėjimo būdamas su kūno kultūros mokytoju ir išugdytą gebėjimą įtvirtinti, naudojant jį su savo tėvais (*su skirtingais žmonėmis*). Šiame etape būtina paaiškinti mokiniams, kokiais gyvenimo atvejais jie galės pritaikyti ugdomą gebėjimą. Tai skatina pritaikyti įgytą gebėjimą. Tam tikslui po kiekvienų pratybų mokiniams užduodami namų darbai. Namų užduočių tikslas – įtvirtinti gebėjimą, kuris buvo ugdomas užsiėmimų metu, skatinti jį pritaikyti natūralioje aplinkoje (Joseph & Strain, 2004; Bierman, 2004; Vyšniauskytė-Rimkienė, 2006; Brusokas, 2014).



4 pav. Kompleksinis socialinių emocinių gebėjimų ugdymo modelis per kūno kultūros pamokas (sud. autoriaus)

2. TYRIMO METODOLOGIJA

Antroje disertacijos dalyje pagrindžiama empirinio (konstatuojamojo ir eksperimentinio) tyrimo metodologija, kurią sudaro teorinės ir metodologinės tyrimo nuostatos, tyrimo etikos principų bei tyrimo metodikos ir organizavimo skyriai. Pastarasis skyrius apima tyrimo loginę seką; tyrimo instrumentarijų; konstatuojamojo tyrimo organizavimą ir imtį; ugdomojo eksperimento pagrindimą, kurią sudaro ugdomojo eksperimento organizavimas, imtis ir užduotys; tyrimo duomenų statistinės analizės pagrindimą.

2.1. Teorinės ir metodologinės tyrimo nuostatos

Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo koncepcija pagrįsta **pozityvios jaunimo raidos paradigma** (Lerner, 2002; 2005), sukuriant edukacinę aplinką, kuri skatintų tokius ugdymo rezultatus, kaip akademinis pasiekimas, abipusius santykius su suaugusiais ir bendraamžiais, problemų sprendimus ir visuomeninį dalyvavimą. Tokie pozityvios jaunimo raidos poveikio būdai, kaip socialinio emocinio ugdymo programos, daugiausia dėmesio skiria mokinių gebėjimų stiprinimui, teigiamų vertybių plėtojimui (Catalano et al., 2004). Literatūroje yra skiriami penki pozityvios jaunimo raidos komponentai skatinantys pozityvius rezultatus: *kompetencija, pasitikėjimas, ryšiai, charakteris ir užjautimas* (Lerner, 2005; Lerner et al., 2005). Pirmasis komponentas „Kompetencija“ apibūdinamas kaip jaunuolio socialinės (bendravimo, atkaklumo, atsparumo ir konfliktų sprendimo gebėjimai), akademinės (pažymiai, mokyklos lankymas, mokyklos baigimo rezultatai), kognityvinės (loginis ir analitinis mąstymas, problemų sprendimo, sprendimų priėmimo, planavimo, tikslų kėlimo gebėjimai) ir profesinės (profesijos pasirinkimas) kompetencijos. Antrasis komponentas „Pasitikėjimas“ – tai jaunuolio pasitikėjimas savimi, savigarba, aš–konceptija, aš–efektyvumas, identiškumas ir tikėjimas ateitimi. Trečiasis komponentas „Ryšiai“ – tai pozityvūs, abipusiai santykiai su kitais žmonėmis ir institucijomis, tokiomis kaip mokykla. Ketvirtasis „Charakteris“ – savikontrolė, mažesnis įsitraukimas į sveikatai žalingą elgesį, pagarba kultūrinėms ir visuomeninėms taisyklėms ir standartams, dvasingumas ir moralė. Penktasis komponentas yra „Užjautimas“, kuris apibūdinamas kaip empatija ir gebėjimas susitapatinti su kitais (Lerner et al., 2005).

Mokyklos, siekiančios vystyti pozityvią jaunimo raidą, turi atitikti šiuos reikalavimus: (1) stiprinti mokinių socialinius emocinius gebėjimus ir ugdyti

apimant visas ugdymo programas, ir (2) pagerinti edukacinę aplinką, sudarančią sąlygas mokinių socialiniam emociniam ir akademiniam ugdymui (Greenberg et al., 2003).

Socialinė kognityvioji teorija (Bandura, 1997). Remiantis socialine kognityviaja teorija mokiniai yra orientuoti į tikslą ir sugeba numatyti, simbolizuoti, naudoti savirefleksiją ir savireguliaciją bei netiesiogiai mokytis. Pagrindiniai savireguliacijos gebėjimai formuojasi vystantis mokinių kognityviniams sugebėjimams ir socializacijos metu įgyjant tam reikalingų žinių bei gebėjimų. Socialinė kognityvioji teorija ypatingą dėmesį skiria socialinėms elgesio priežastims ir kognityvinio mąstymo svarbai visuose žmogaus funkcionavimo aspektuose – motyvacijoje, emocijose ir veikloje. Bandura ir kolegos (1977) teigia, kad socialinė sąveika, įskaitant vaidmenų modeliavimą ir žodinius nurodymus gali būti efektyvus būdas ugdant naujus mokinių pozityvaus elgesio gebėjimus. Socialinė kognityvioji teorija ypatingai svarbi kuriant socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programas mokyklose, nes jų veiksmingumas labai priklauso nuo mokytojų ir kitų mokyklos darbuotojų darbo. Šie suaugusieji prisiima atsakomybę už emocinių gebėjimų modeliavimą ir teigiamą socialinį elgesį (Elias et al., 2003).

Socialinio konstruktyvizmo teorija (Vygotsky, 1999; Berger & Luckmann, 1999). Mokinių socialiniams emociniams gebėjimams ypač svarbi socialinė aplinka, kurios pažinimas vyksta bendraujant su kitais žmonėmis, suvokiant aplinkos reiškinius, juos struktūruojant, ieškant pasikeitimų, interpretuojant įvykius.

Socialinio konstruktyvizmo atstovai (Vygotsky, 1999; Berger & Luckmann, 1999) teigia, kad žinios yra bendradarbiavimo, vykstančio sociokultūriname kontekste dalijantis informacija, diskusijų, susitarimų interaktyvių procesų metu, rezultatas. Pripažįstama nuostata, kad mokinio veiklos funkcionavimas grindžiamas tarpasmenine sąveika, todėl siekiant suprasti besimokantįjį, reikia atsižvelgti į socialinį kontekstą, kuriame vyksta mokymasis ir pasireiškia konkretus asmens elgesys (Fayolle & Gailly, 2008). Socialinis konstruktyvizmas akcentuoja socialinių procesų vaidmenį, kartu ir kitokį pedagogo vaidmenį plėtojant pažinimą. Ugdomoji sąveika dažniausiai pagrįsta ugdytojo ir ugdytinių bendravimu ir bendradarbiavimu (Gillies, 2006; Jovaiša, 2011; Jucevičienė, 2013).

Socialinio konstruktyvizmo teorijos taikymas ugdymo procese – akcentuoja, kad mokymasis yra aktyvus ir konstruktyvus procesas (Ramsden, 2000; Grandy,

2010). Šioje teorijoje mums svarbu yra tai, kad protinis vystymasis ypatingai vystosi žaidimo metu, tai yra aktyvioje veikloje, o tai išskirtinis kūno kultūros pamokos bruožas kitų pamokų atžvilgiu.

Emocinės inteligencijos teorijos atstovai (Salovey & Mayer, 1990; Mayer & Salovey, 1997) teigia, kad mokinių bendrieji protiniai ar mentaliniai gebėjimai glaudžiai susiję su jų gebėjimais įvertinti, suprasti, analizuoti ir valdyti savo ir kitų žmonių emocijas. Mayer ir Salovey (1997) suformulavo emocinės inteligencijos gebėjimų teorinį modelį, kuris akcentuoja emocinės inteligencijos komponentų svarbą. Nors Salovey ir Mayer (1990) iš pradžių apibrėžė emocinę inteligenciją kaip bruožą, vėliau jie teigė, kad emocinė inteligencija turi būti suprantama kaip gebėjimų visuma (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000). Modelis atskleidžia, kad emocinė inteligencija kaip konstruktas yra panašus į tradicinį intelektą, nes ir emocinės inteligencijos gebėjimai keičiasi kintant amžiui (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000).

Emocinės inteligencijos teorijos pagrindu atlikti moksliniai tyrimai parodė, kad vaikai ir paaugliai pasižymintys labiau išsiugdętais emociniais gebėjimais turi didesnę socialinę kompetenciją, psichologinę gerovę ir geresnius akademinis pasiekimus. Tuo tarpu mokiniai stokojantys šių gebėjimų dažniau patiria nerimo ir depresijos simptomus, pasižymi antisocialiu elgesiu, destruktiviais santykiais su bendraamžiais ir suaugusiais, jų akademiniai pasiekimai mažesni (Eisenberg et al., 2000; Fine et al., 2003; Rivers et al., 2012).

Savo emocijų įvertinimo, supratimo, analizavimo, jų valdymo ir kontrolės ir kitų socialinių emocinių gebėjimų puoselėjimas padeda ugdyti mokinių emocinį raštingumą – daugelį galimybių ir strategijų, siekiančių paremti ir paskatinti mokinių emocinį bendravimą ir pozityviai emocijų supratimo dėka daryti įtaką individualiems sprendimams.

Apžvelgtose teorijose akcentuojami išryškinti pagrindiniai principai: mokinių gebėjimas įvertinti, suprasti, analizuoti ir valdyti savo ir kitų žmonių emocijas, gebėjimas naudoti savirefleksiją ir savireguliaciją, mokinių pozityvūs socialiniai santykiai su kitais žmonėmis ir institucijomis, tokiomis kaip mokykla, bendradarbiavimas, empatija, mokinių pasitikėjimas savimi, savigarba, gebėjimas spręsti problemas, randant tinkamiausią problemos sprendimo būdą konkrečiose besikeičiančiose situacijose.

2.2. Tyrimo etikos principai

Prieš atliekant vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų per kūno kultūros pamokas konstatuojamojo ir ugdomojo eksperimento tyrimus, leidimą (Nr. SMTEK-04) atlikti tyrimus suteikė Lietuvos sporto universiteto tyrimų etikos priežiūros komitetas (1 priedas). Tyrimui vykdyti gauti mokyklų vadovybių sutikimai (2 priedas) ir raštiški mokinių tėvų ar globėjų sutikimai dėl dalyvavimo tyrime (3 priedas). Patys tiriamieji taip pat pasirašydami sutiko dalyvauti tyrime (4 priedas). Anketinių apklausų ir ugdymo programos vykdymo laikas buvo iš anksto suderintas su mokyklų administracija. Konstatuojamojo ir ugdomojo eksperimento tyrimus atliko disertacijos autorius. Anketos buvo pildomos įprastoje kūno kultūros pamokos aplinkoje (sporto salėje). Kadangi tyrimą atliko disertacijos autorius, mokiniams buvo suteikta galimybė susipažinti su anketa, išsiaiškinti jiems nežinomas sąvokas bei terminus.

Tyrimų metu laikytasi pagrindinių socialiniams tyrimams būdingų etikos principų: teise būti nepažeistam, teise nebūti išnaudotam, tyrimo naudingumu, teisingumu, privatumu, anonimiškumu ir konfidencialumu (Žydžiūnaitė, 2007, 2011).

Teisė būti nepažeistam tiriamiesiems užtikrina garantuojant, kad atliekamas tyrimas neturės jokios neigiamos įtakos jų fizinei, socialinei ar psichinei sveikatai. Formuojant vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų per kūno kultūros pamokas tyrimo instrumentą bei analizuojant duomenis, disertacijos autorius pasirinko tokias sąvokas, kad jos tiriamiesiems nedarytų jokio neigiamo psichologinio poveikio.

Teisė nebūti išnaudotam įgyvendinta tyrimo metu užtikrinant gerą tiriamųjų savijautą bei garantuojant, kad gauta informacija nebus panaudota prieš juos pačius ar perduota trečiajai pusei (pvz., mokyklų vadovams, mokytojams ar psichologams).

Tyrimo naudingumas. Tyrimo dalyviai sąmoningai sutiko dalyvauti, nes tai pasirodė svarbu jiems patiems. Dalyviai suvokė, kad jų dalyvavimas konkrečiame tyrime prisideda prie vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo per kūno kultūros pamokas tyrimų Lietuvoje bei užsienyje. Disertacijos autorius tiriamiesiems pateikė informaciją, kokiuose mokslo darbuose ketinama viešinti statistiškai apibendrintus tyrimo rezultatus.

Teisingumo principas užtikrintas kiekvienam tyrimo dalyviui sudarant

sąlygas gauti jį dominančią informaciją, susijusią su tyrimo eiga, organizavimu ar duomenų panaudojimu ateityje. Tiriamųjų atranka buvo pagrįsta metodologiškai pagrįstais kriterijais, nesiremta naudos ar kompromiso faktoriais.

Privatumo principas įgyvendintas tiriamiesiems garantuojant konfidencialumą, susijusį su pateikiama informacija.

Anonimiškumo principas užtikrintas informuojant tyrimo dalyvius, kad pateikti asmeniniai duomenys niekur nebus viešai skelbiami. Anonimiškumą garantavome pateikdami anketas, kuriose nebuvo reikalaujama tiriamųjų vardų ar pavardžių. Bet kokia informacija, susijusi su tyrimo dalyvių tapatybe buvo koduojama: mokyklos pavadinimo kodas (pvz., Kauno Stepono Dariaus ir Stasio Girėno gimnazija – KDG); priskyrimo eksperimentinei ar kontrolinei grupėms (1, 2); priskyrimo 15 – 16 metų ar 17 – 18 metų amžiaus grupėms (1, 2); lytis (1 – vaikinai, 2 – merginos).

Konfidencialumo principas. Tyrimo autorius įsipareigojo skelbti tik statistiškai apibendrintus tyrimo duomenis, neskelbdamas konkrečios įstaigos, nes daugelis tyrime sutikusių dalyvauti bendrojo ugdymo mokyklų nenorėjo skelbti savo mokyklos pavadinimo.

2.3. Tyrimo metodika ir organizavimas

2.3.1. Tyrimo loginė seka

Išanalizavus pasirinktos mokslinės problemos teorinius pagrindus, buvo kuriamas vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo per kūno kultūros pamokas tyrimo dizainas. Numatyti tyrimo etapai, parinkti ir aprašyti atitinkami tyrimo metodai. Konstatuojamuoju tyrimu siekta atskleisti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ypatumus per kūno kultūros pamokas, o ugdomuoju eksperimentu – nustatyti ugdymo programos veiksmingumą.

Tyrimas buvo vykdomas keturiais etapais pagal loginę tyrimo seką (5 pav.).

Pirmojo etapo metu atlikta mokslinės ir metodinės literatūros bei dokumentų analizė, kurios pagrindu suformuluota tyrimo problema, iškeltas tyrimo tikslas ir uždaviniai, išnagrinėtos vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo aktualijos, susistemintos esminės teorinės nuostatos, svarbios konstruojant kompleksinį socialinių emocinių gebėjimų ugdymo modelį. Teorinės išvalgos padėjo parengti tyrimo metodologiją ir parinkti atitinkamus tyrimo metodus.

Antrajame etape buvo vykdomas konstatuojamasis tyrimas, kurio metu nustatyti vyresniojo mokyklinio amžiaus (15 – 18 metų) mokinių reprezentatyviosios imties (n = 502) socialinių emocinių gebėjimų per kūno kultūros pamokas rodikliai.

Trečiojo etapo metu buvo vykdomas ugdomasis eksperimentas. Parengiamajame etape buvo parengta kompleksinė vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programa per kūno kultūros pamokas bei atrinkti 51 vyresniojo mokyklinio amžiaus mokiniai, kurie buvo suskirstyti į eksperimentinę (n = 25) ir kontrolinę (n = 26) grupes. Pradinio tyrimo metu buvo įvertinti eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamųjų socialinių emocinių gebėjimų per kūno kultūros pamokas rodikliai. Ugdomojo eksperimento vykdymo laikotarpiu eksperimentinei tiriamųjų grupei buvo taikomas eksperimentinis poveikis (ugdymo programa, kurios pagrindas – teoriškai pagrįstas kompleksinis socialinių emocinių gebėjimų ugdymo modelis), tuo tarpu kontrolinei tiriamųjų grupei eksperimentinis poveikis nebuvo taikomas. Baigiamasis tyrimas leido įvertinti ir palyginti eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamųjų socialinių emocinių gebėjimų per kūno kultūros pamokas rodiklius.

Ketvirtajame etape atlikta duomenų statistinė analizė ir apibendrinimas, parengtos išvados ir metodinės rekomendacijos.

Siekiant iširti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo ypatumus per kūno kultūros pamokas, disertaciniame darbe taikėme šiuos tyrimo metodus:

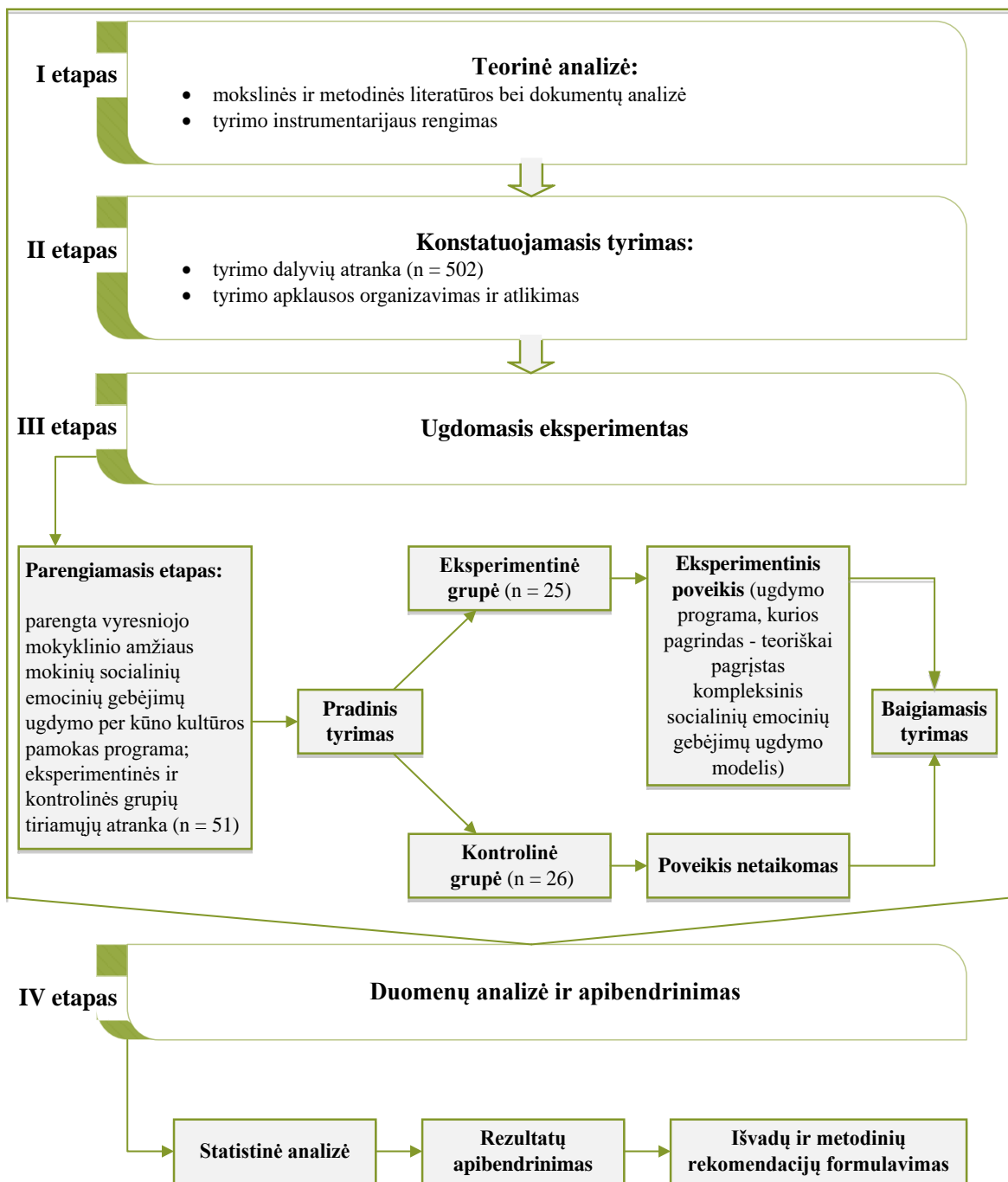
- **mokslinės ir metodinės literatūros analizė** – metodas, kuriuo remiantis atlikta teorinė vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ir jų ugdymo per kūno kultūros pamokas analizė. Atskleidžiamas temos aktualumas, nustatytas tikslas ir uždaviniai, suformuluota tyrimo problema, susistemintos esminės teorinės nuostatos.

- **anketinė apklausa** – metodas, kuriuo siekta nustatyti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ypatumus per kūno kultūros pamokas bei įvertinti ir palyginti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinius emocinius gebėjimus per kūno kultūros pamokas prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo.

- **ugdomasis eksperimentas** – metodas, kuriuo vadovaujantis buvo patikrinta mūsų parengta kompleksinė vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programa per kūno kultūros pamokas, kuria

remiantis siekta ugdyti mokinių socialinius ir emocinius gebėjimus.

- **duomenų apdorojimo metodas** – statistinė analizė. Konstatuojamojo tyrimo ir ugdomojo eksperimento duomenys apdoroti taikant SPSS (angl. *Statistical Package for Social Science*) statistinio paketo socialiniams mokslams 19.0 versiją. Atlikta duomenų koreliacinė analizė, nustatyti gautų tyrimo rezultatų skirtumai ir reikšmingumas, apskaičiuotas poveikio įvertis.



5 pav. Tyrimo loginė seka

2.3.2. Tyrimo instrumentarijus

Konstatuojamojo tyrimo ir ugdomojo eksperimento metu buvo taikytas anketinės apklausos metodas (5 priedas), suteikęs galimybę nustatyti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinius emocinius gebėjimus per kūno kultūros pamokas. Šis tyrimo metodas buvo pasitelktas disertaciniame tyrime, nes remtasi ankstesnių eksperimentinių tyrimų (Vyšniauskytė-Rimkienė, 2006; Klizas, 2010; Brusokas, 2014) nuostata, kad tiksliausiai savo socialinius emocinius gebėjimus gali įvertinti patys tiriamieji, o ne suaugusieji (tėvai, mokytojai), nes mokiniai būdami tarp savo bendraamžių labiau ir visapusiškiau atsiskleidžia, tad ir duomenys gauti tyrimo metu atspindi tikrąją situaciją. Taigi apklausos metu surinkta pagrindinė informacija buvo gaunama iš pačių tiriamųjų.

Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų tyrimo instrumentą sudarė 19 skalių, kurių pagalba siekėme įvertinti tiriamųjų socialinius emocinius gebėjimus. Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių **emociniai gebėjimai** per kūno kultūros pamokas buvo vertinami pasitelkiant šias klausimynų skales:

1, 2, 3) *Gebėjimo remtis savo pozityvia emocine patirtimi; gebėjimo įvertinti emocijas; gebėjimo suprasti ir analizuoti emocijas skalės* sudarytos pasitelkus Schutte savęs vertinimo klausimyną (SSRI) (angl. *Schutte Self-Report Inventory*), kurį sudaro 33 teiginiai (mūsų atveju 19 teiginių, nes skalė matuojanti gebėjimą valdyti savo emocijas nebuvo analizuojama), skirti emocinių gebėjimų nustatymui (Schutte et al., 1998). Schutte savęs vertinimo klausimyno (SSRI) pagrindas yra Salovey ir Mayer (1990) sukurtas trijų lygių gebėjimų modelis. SSRI modeliu matuojamas įprastinis individo elgesys bei gebėjimai suprasti, valdyti bei panaudoti emocijas. Nors SSRI modeliu galima išmatuoti žymiai mažesnę spektrą emocijų nei Bar-ON EQ-i (1997) ar kitais mišriais modeliais, tačiau SSRI modelis yra paprastesnis ir iš dalies tinkamesnis matuoti kasdienės individo emocinių gebėjimų apraiškas, pavyzdžiui, lemiančias sėkmę mokykloje. SSRI modeliu galima užfiksuoti ne tik asmens gebėjimus, tačiau ir numatyti tam tikrą jų naudą (Shanon, 2004). Teiginiams vertinti pasirinkta Likert'o skalė, kuri kaip teigia Bitinas (2006), yra pagrindinis edukologinių objektų požymių matavimo būdas ir tinka siekiant įvertinti nuostatų palankumą vienų ar kitų objektų atžvilgiu. Savęs vertinimo klausimynas grindžiamas penkių balų Likert'o skale (visiškai nesutinku – 1, nesutinku – 2, nesu tikras(-a) – 3, sutinku – 4, visiškai sutinku – 5). Mūsų

atveju klausimyne 2 ir 19 teiginiai yra vertinami atvirkščiai. Tuo tarpu 17 teiginys yra vertinamas tiek gebėjimo remtis savo pozityvia emocine patirtimi skalėje, tiek ir gebėjimo suprasti ir analizuoti emocijas skalėje. Mūsų atveju suminis emocijų gebėjimų rodiklis svyruoja nuo 19 iki 95 balų. Aukštesni skalės balai parodo didesnę emocijų gebėjimų lygį.

Lane ir kolegos (2009) savo tyrime siekė nustatyti Schutte 33 teiginių savęs vertinimo klausimyno (SSRI) skalių patikimumą ir validumą, taikydami jį 1681 sportininkų imtyje. Tyrimo išvados atskleidė, kad ir sutrumpinta klausimyno versija (19 teiginių) parodė puikias kiekvienos skalės Cronbach alfa koeficiento reikšmes (nuo 0,93 iki 0,96) ir tai patvirtino šios metodikos tinkamumą taikant ją sportinėje veikloje.

Disertacijos autorius kartu su savo moksliniu vadovu tirdami vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocijų gebėjimų raišką per kūno kultūros pamokas, patikrino lietuviškos šio klausimyno versijos patikimumo ir validumo rodiklius (Akelaitis, Malinauskas, 2014). Nustatyta tokia metodikos Cronbach alpha koeficiento reikšmė – 0,76. Taip pat Akelaitis ir Malinauskas (2013) savo tyrime siekdami palyginti Lietuvos ir Latvijos vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocinės inteligencijos rodiklius per kūno kultūros pamokas, patikrino ir latviškos SSRI klausimyno versijos patikimumą ir validumą (Cronbach alpha koeficiento reikšmė šiame tyrime – 0,78).

4) Savikontrolės skalė (Grasmick et al., 1993) sudaryta iš 24 teiginių, kurių pagalba galima įvertinti mokinių egocentriškumą (pvz., „stengiuosi gauti tai ko noriu, net jei tai sukels problemų kitiems“), rizikavimą (pvz., „norėčiau save išbandyti darant kažką rizikingo“), gebėjimą susivaldyti (kontroliuoti savo temperamentą) (pvz., „kai aš būnu piktas (-a), mane dar labiau erzina, kada man reikia kalbėti dėl ko aš supykau“), fizinį aktyvumą (pvz., „man labiau patinka aktyvi veikla nei sėdėjimas ir mąstymas“), impulsyvumą (pvz., „aš dažniausiai veikiu neapgalvojęs (-usi) pasekmių“), sudėtingų ir ilgai užtrunkančių užduočių vengimą (pvz., „kai kažkas pasidaro sudėtingiau, aš linkęs (-usi) tai mesti arba atšaukti“) (Gottfredson, Hirschi, 1990). Teiginius mokiniai turėjo įvertinti intervalinėje Likert'o skalėje nuo 1 iki 4, kur 1 reiškia „visiškai sutinku“, o 4 – „visiškai nesutinku“. Teiginiai 02, 05, 08, 09, 11, 13, 15, 17, 18, 21, 24 yra vertinami atvirkščiai. Sudėtinis savikontrolės balas svyruoja nuo 24 (labai žema savikontrolė) iki 96 (labai aukšta savikontrolė) balų.

Disertaciniame tyrime ši metodika buvo pasirinkta remiantis ankstesnių

tyrimų rezultatais (Grasmick et al., 1993; Delisi, Hochstetler, & Murphy, 2003), kad savikontrolės skalė pasižymi geru vidiniu teiginių nuoseklumu (Cronbach alpha koeficiento reikšmės šiuose tyrimuose – 0,81 ir 0,91).

5) *Gebėjimo išreikšti emocijas skalė* sudaryta pasitelkus emocinės inteligencijos klausimyno (TEIQue - SF) sutrumpintos versijos (angl. *Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form*) gebėjimo išreikšti emocijas subskalę. Visą klausimą sudaro 15 skirtingų subskalių po 2 teiginius, skirtų paauglių emocijų gebėjimų nustatymui (Petrides, Furnham, 2006). Klausimynas yra laisva prieinamas ir gali būti naudojamas akademiniais tikslais. Sutrumpintą klausimyno versiją, kurią sudaro 30 teiginių 2013 m. iš anglų kalbos išvertė Gustainienė ir Naudžiūnas. Disertaciniame tyrime naudojome tik gebėjimams išreikšti emocijas skirtą klausimyno dalį, kurioje pateikiami 2 teiginiai, kuriuos mokiniai turėjo įvertinti septynių balų Likert'o skalėje nuo 1 iki 7, kur 1 reiškia “visiškai nesutinku”, o 7 – “visiškai sutinku”.

Gebėjimo išreikšti emocijas skalės rezultatų interpretacija: aukšti balai šioje skalėje parodo mokinių gebėjimą laisvai išreikšti savo emocijas kitiems. Tokie mokiniai sugeba teisingai ir nedviprasmiškai pasirinkti žodžius, kurie padeda jiems išreikšti savo jausmus. Tuo tarpu žemi balai šioje skalėje parodo mokinių nesugebėjimą išreikšti savo emocijų bendraujant, net tais atvejais, kai tai yra būtina. Tokie mokiniai pasižymi pasitikėjimo savimi ir kitais stoka, juos sunku suprasti (Petrides & Furnham, 2001).

Klausimyno validumą ir patikimumą savo darbuose patvirtino daugelio pasaulio šalių autoriai (Petrides & Furnham, 2006; Austin, 2009; Zampetakis et al., 2009), kurie siekė įvertinti mokinių ir kitų tiriamųjų emocijų gebėjimų vertinimo lygį. Lietuviškos versijos klausimyno patikimumo ir validumo rodikliai geri (Cronbach alpha koeficiento reikšmė šiame tyrime – 0,803) (Aleksandravičienė, Stelmokienė, 2015).

6, 7) *Savivokos ir savireguliacijos skalės* sudarytos remiantis modifikuota Bustin (2007) (BUSSE-SR) metodika (angl. *Social Emotional School Readiness Scale*), kurią sudaro 50 teiginių. Disertaciniame tyrime naudojome tik savivokos ir savireguliacijos gebėjimams skirtas klausimyno dalis, kuriose pateikiami 25 teiginiai. Savivokos skalę sudarė 11 teiginių (pvz., „aš gebu atpažinti, kaip jaučiasi mano draugai“), tuo tarpu savireguliacijos skalė buvo sudaryta iš 14 teiginių (pvz., „sunkiai sulaukiu savo eilės žaidime ar grupinėje veikloje“). Pateiktus teiginius mokiniai turėjo įvertinti intervalinėje Likert'o skalėje nuo 1 iki 4, kur 1 reiškia

“niekada”, o 4 – “visada”.

Metodikos kūrėja Bustin (2007) klausimyno validumą ir patikimumą patikrino 338 vaikų imtyje, bendroji metodikos Cronbach alpha koeficiento reikšmė – 0,89, tuo tarpu savivokos ir savireguliacijos skalių reikšmės vienodos – 0,87.

8) Savitvardos skalė skirta paauglių savitvardos lygiui nustatyti, kuris atspindi mokinių elgesį įvairiose besikeičiančiose situacijose (Зверькова, Эйдмана, 1998). Klausimą sudarė 30 teiginių, tačiau tyrimo metu 6 kontroliniai klausimai: 8, 12, 15, 19, 23 ir 26 buvo pašalinti iš klausimyno. Tiriamųjų buvo prašoma įvertinti teiginius ir pasirinkti vieną iš dviejų atsakymo variantų: „taip“ arba „ne“. Respondentai už kiekvieną teisingai pažymėtą teiginį gavo po vieną balą. Savitvardos gebėjimo suminio rodiklio interpretacijos raktas pateiktas 2 lentelėje. Suminis savitvardos rodiklis svyruoja nuo 0 iki 24 balų. Savitvardos rezultatai interpretuojami taip:

0 – 11 balų. Savitvardos lygis žemas. Elgesys nestabilus, nepasitikėjimas savimi, padidėjęs jautrumas ir pažeidžiamumas. Tokie mokiniai dažniausiai elgiasi impulsyviai, o jų ketinimai nepastovūs.

12 – 24 balų. Savitvardos lygis aukštas. Elgesys stabilus, pasitikėjimas savimi, ramumas, ketinimų pastovumas. Tokie mokiniai yra emociškai subrendę, aktyvūs ir savarankiški (Тыцкая, 2008).

Disertaciniame tyrime ši metodika buvo pasirinkta remiantis Nakonechnaya ir Romanina (2013) sportinės veiklos kontekste atlikto tyrimo rezultatais, kad savitvardos skalė pasižymi pakankamu vidiniu teiginių nuoseklumu (Cronbach alpha koeficiento reikšmė šiame tyrime – 0,76).

9) Pasitikėjimo savimi skalė sudaryta pasitelkus modifikuotą Stolino metodiką (Пантилеев, Столин, 1989). Modifikuotą klausimą sudaro 14 klausimų, kurių pagalba buvo siekiama sužinoti kokią įtaką kūno kultūros užsiėmimai turi vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių pasitikėjimui savimi. Tiriamieji, vertindami teiginius, turėjo rinktis vieną iš dviejų atsakymo variantų: „taip“ arba „ne“. Tyrime dalyvaujantys mokiniai už kiekvieną teisingai pažymėtą teiginį gavo po vieną balą. Pasitikėjimo savimi gebėjimo suminio rodiklio interpretacijos raktas pateiktas 2 lentelėje. Stolino metodikos (Пантилеев, Столин, 1989) rezultatai interpretuojami taip:

0 – 4 balų. Pasitikėjimo savimi lygis žemas ir tai akivaizdžiai rodo vidinę įtampą, nepasitikėjimą savimi, savo galiomis, abejojimą, ar geba individas sukelti

kitų pagarbą.

5 – 12 balų. Pasitikėjimo savimi lygis vidutinis ir tai parodo, kad asmuo pasitiki savimi, savo galiomis.

13 – 14 balų. Pasitikėjimo savimi lygis aukštas, rodantis didelį pasitikėjimą savimi, įsivaizdavimą save kaip savarankišką, valingą, energingą bei patikimą žmogų, turintį už ką save gerbti.

Šio klausimyno validumą ir patikimumą patvirtina anksčiau Lietuvoje atliktų tyrimų (Malinauskas, Klizas, Šniras, 2008; Klizas, 2010) rezultatai, kurių metu buvo siekiama įvertinti vidurinio mokyklinio amžiaus mokinių socialinės adaptacijos rodiklius kūno kultūros pamokų metu. Nustatyta tokia metodikos Cronbach alpha koeficiento reikšmė – 0,73.

10) Savigarbos skalė skirta savigarbos lygiui nustatyti (Rosenberg, 1989). Klausimyną sudaro dešimt teiginių, kuriuos tiriamiesiems reikia įvertinti pažymint vieną iš keturių atsakymo variantų (visiškai sutinku, sutinku, nesutinku, visiškai nesutinku). Į 01, 02, 04, 06, 07 klausimus atsakius “visiškai sutinku” skiriami 3 balai, “sutinku” – 2, “nesutinku” – 1, “visiškai nesutinku” – 0 balų. Tuo tarpu 03, 05, 08, 09, 10 klausimai yra koduojami atvirkščiai – “visiškai sutinku” skiriama 0 balų, “sutinku” – 1, “nesutinku” – 2, “visiškai nesutinku” – 3 balai. Rezultatai vertinami taip: iki 10 balų – žemas savęs vertinimas; 11 – 20 balų – vidutinis savęs vertinimas; 21 – 30 balų – aukštas savęs vertinimas).

Disertaciniame tyrime ši metodika buvo pasirinkta remiantis ankstesnių eksperimentinių tyrimų rezultatais (Vyšniauskytė-Rimkienė, 2006; Klizas, 2010), kad savigarbos skalė pasižymi pakankamu vidiniu teiginių nuoseklumu (Cronbach alpha koeficiento reikšmės šiuose tyrimuose – 0,71 ir 0,73).

Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių **socialiniai gebėjimai** per kūno kultūros pamokas buvo vertinami pasitelkiant šias klausimynų skales:

11) Empatijos skalė sudaryta remiantis I. Jusupovo empatijos diagnostikos metodika (Столяров, 1990), kuri skirta empatijos rūšims nustatyti. Metodiką sudaro 6 empatijos subskalės, kurios išreiškia santykius su tėvais, senais žmonėmis, vaikais, meno kūrybinių veikėjais, su nepažįstamais žmonėmis ir gyvūnais (Столяров, 1990). Klausimyne pateikiami 36 teiginiai, kiekvieną jų tiriamasis turi vertinti ir pažymėti, ar jis su teiginiais sutinka, ar nesutinka, pasirenkamas vienas iš šešių atsakymo variantų: “nežinau”, “niekada” arba “ne”, “kai kada”, “dažnai”, “beveik visada”, “visada” arba “taip”. Kiekvieną atsakymo variantą atitinka balai: 0, 1, 2, 3, 4, 5.

Šios metodikos validumą ir patikimumą Malinauskas (2006; 2008) yra patikrinęs savo darbuose, kurių metu buvo siekiama įvertinti būsimųjų sporto pedagogų ir sportininkų empatijos gebėjimus. Disertacijos autorius, siekdamas įvertinti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių gebėjimų raišką per kūno kultūros pamokas taip pat patvirtino lietuviškos klausimyno versijos tinkamumą (Akelaitis, 2015). Tyrimo rezultatai parodė, kad bendroji empatijos skalė pasižymi pakankamu vidiniu teiginių nuoseklumu (Cronbach alpha koeficiento reikšmė šiame tyrime – 0,64).

12) Subjektyvios *socialinės adaptacijos skalė* (SSAS) (Legkauskas, 2000). Ji sukurta ir skirta išsiaiškinti tiriamų mokinių pasitenkinimą socialiniais santykiais klasės kolektyve. Klausimyne yra 14 teiginių, kur šešių balų Likert'o skalėje reikia pažymėti atsakymą, kiek respondentas sutinka su teiginiu – nuo “visiškai sutinku” – 6 balai, iki “visiškai nesutinku” – 1 balas. Teiginiai 03, 08, 12, 14 yra vertinami atvirkščiai. Visi skalės teiginiai skirti respondentų subjektyvių santykių su bendraklasiais aspektams suvokti. Pateikiami subjektyvios socialinės adaptacijos skalės teiginiai apima tokius pagrindinius tarpusavio santykių aspektus, kaip mokinių konfliktai, draugiškumas, jausmai, elgesys bendraamžių atžvilgiu.

Metodikos kūrėjas Legkauskas (2000) klausimyno validumą ir patikimumą patikrino 110 vyresniojo mokyklinio amžiaus (17 – 18 metų) mokinių imtyje. Subjektyvios socialinės adaptacijos skalės vidinio teiginių nuoseklumo rodiklis Cronbach alpha buvo lygus 0,88.

13) Bendroji *pasitikėjimo kitais skalė* (Siegrist et al., 2003) sudaryta iš 10 teiginių, kurie padeda nustatyti mokinių bendrąjį pasitikėjimą kitais žmonėmis. Mokiniam pateikiami tokio pobūdžio teiginiai, pvz., „dauguma žmonių iš esmės yra sąžiningi“. Pateiktus teiginius mokiniai turi įvertinti intervalinėje Likert'o skalėje nuo 1 iki 5, kur 1 reiškia “visiškai nesutinku”, o 5 – “visiškai sutinku”. Teiginiai 02, 03, 04, 06, 09, 10 yra vertinami atvirkščiai.

Disertaciniame tyrime ši metodika buvo pasirinkta remiantis šios metodikos kūrėjų (Siegrist et al., 2003) tyrimo rezultatais, kad pasitikėjimo kitais skalė pasižymi geru vidiniu teiginių nuoseklumu (Cronbach alpha koeficiento reikšmė šiame tyrime – 0,87).

14) *Bendravimo (verbalinio, neverbalinio) gebėjimų skalė* sudaryta pasitelkus Bulotaitės ir Gudžinskienės (2003) bendravimo gebėjimų tyrimo klausimyną, kuris skirtas mokinių neverbalinių ir verbalinių bendravimo gebėjimų įvertinimui. Disertaciniame tyrime naudojome tik neverbaliniams ir verbaliniams

gebėjimams skirtas klausimyno dalis, kuriose pateikiama 20 teiginių, kuriuos mokiniai turi įvertinti keturių balų Likert'o skalėje: 1 – “man tai nesiseka”, 2 – “man tai nelabai sekasi”, 3 – “man tai gana gerai sekasi”, 4 – “man tai puikiai sekasi”. Tuo tarpu situacinių gebėjimų teiginiai (21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30) nebuvo analizuojami. Sudėtinis bendravimo gebėjimų balas sudarytas iš verbalinių ir neverbalinių bendravimo gebėjimų balų sumos.

Neverbalinis bendravimas – bendravimas, vykstantis nenaudojant žodžių. Neverbalinis bendravimas perteikiamas ženklų kalba, raštu, kūno kalba, gestais, balso intonacija, drabužiais, elgesiu, mimika, žvilgsniu, prisilietimu.

Verbalinis bendravimas – vyksta naudojant girdimus signalus. Sakininis kalbėjimas skirstomas į dialoginį ir monologinį.

Dialoginis kalbėjimas (dar vadinamas situaciniu ar kontekstiniu kalbėjimu, nes bendraujantieji būna vienoje situacijoje) yra paprastesnė bendravimo forma, nes čia dažniausiai nėra būtina iš anksto planuoti pasakymus, išdėstyti juos sintaksiškai ir stilistiškai.

Monologinis kalbėjimas – ilgesnį laiką kalba vienas asmuo, o kalbėjimą suvokiantieji patys jame dalyvauja tik pasyviai (pamoka, pranešimas, instruktavimas, iškilmingas sveikinimas ir pan.) (Bulotaitė, Gudžinskienė, 2003).

Disertacijos autorius klausimyno validumą ir patikimumą patikrino 502 vyresniojo mokyklinio amžiaus (15 – 18 metų) mokinių imtyje (Akelaity, 2015). Bendras bendravimo gebėjimų skalės vidinis teiginių nuoseklumas (Cronbach alpha – 0,71) pakankamas. Taip pat buvo apskaičiuotos ir atskirų subskalų reikšmės (neverbalinių gebėjimų: Cronbach alpha – 0,77; verbalinių gebėjimų: Cronbach alpha – 0,66).

15, 16) Bendradarbiavimo ir atkaklumo skalės sudarytos remiantis mokinių socialinių gebėjimų įvertinimo sistemos klausimynu (angl. *Social Skills Rating System, Student form*) (SSRS-S), kuris skirtas 7 – 12 klasių mokiniams (Gresham & Elliott, 1990). Į bendradarbiavimo skalę įeina toks elgesys: pagalba kitiems, daiktų pasidalijimas su kitais, laikymasis taisyklių ir nurodymų, darbas grupėje. Atkaklumo skalę (atkaklumo skalę prilygina bendravimo skalei) sudaro toks iniciatyvumą demonstruojantis elgesys: pasiteiravimas informacijos, prisistatymas, dalyvavimas pokalbyje, atsakas į kitų veiksmus (Gresham & Elliott, 1990). Disertaciniame tyrime naudojome tik bendradarbiavimo ir atkaklumo gebėjimams skirtas klausimyno dalis, kuriose pateikiama 19 teiginių, kuriuos mokiniai turi įvertinti trijų balų Likert'o skalėje. Atsakymai koduojami nuo 0 iki 2 (0 – niekada;

1 – kartais; 2 – labai dažnai). Teiginiai matuojantys empatijos (02, 05, 08, 12, 21, 24, 25, 28, 29, 39) ir savikontrolės (07, 10, 11, 15, 18, 19, 22, 27, 32, 34) gebėjimų skalės buvo pašalinti iš klausimyno.

Remiantis jo kūrėjų ir kitų gausių tyrimų duomenimis, klausimynas pasižymi stipriu skalės ir subskalių patikimumu ir validumu, skalės vidiniu vientisumu, testo – retesto patikimumu (Elliott, Frey, & Davies, 2015). Lietuvos mokslo tarybos tyrimo projekto metu klausimyno patikimumas tikrintas šalies 5 – 10 klasių mokinių populiacijoje (N = 2916) (Griciūtė, Gaižauskienė, Vyšniauskytė-Rimkienė, 2008). Nustatyta, kad mokinių socialinių gebėjimų įvertinimo sistemos klausimyno atskirų skalių Cronbach alpha koeficientų reikšmės yra pakankamos ir yra nuo 0,66 iki 0,76, o tai artimai susiję su metodikos autorių tyrimo duomenimis (Gresham & Elliott, 1990), pateiktomis Cronbach alpha koeficientų reikšmėmis. Akelaitis (2015) tirdamas vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių gebėjimų raišką per kūno kultūros pamokas, patikrino lietuviškos šio klausimyno versijos patikimumo ir validumo rodiklius. Nustatyta, kad bendras skalės vidinis teiginių nuoseklumas (Cronbach alpha – 0,70) pakankamas. Taip pat buvo apskaičiuotos ir atskirų subskalių reikšmės (bendradarbiavimo: Cronbach alpha – 0,67; atkaklumo: Cronbach alpha – 0,66; empatijos: Cronbach alpha – 0,76 ir savikontrolės: Cronbach alpha – 0,68).

17) *Problemų sprendimo skalės* (Heppner, 1988) tikslas – įvertinti mokinių problemų sprendimo galimybes. Modifikuotą klausimyną sudaro 32 teiginiai (pvz., „dažniausiai aš gebu surasti kūrybiškus ir veiksmingus problemų sprendimų būdus“), kuriuos mokiniai turi įvertinti šešių balų Likert'o skaleje, nuo 1 iki 6, kur 1 reiškia „visiškai sutinku“, o 6 – „visiškai nesutinku“. Sudėtinis problemų sprendimo balas svyruoja nuo 32 iki 192 balų; (32 – 80 balai – aukštesnis problemų sprendimo lygis, 81 – 192 balai – žemesnis problemų sprendimo lygis). Žemesni klausimyno suminiai balai parodo didesnę mokinių supratimą apie problemų sprendimo galimybes. Tuo tarpu aukštesni suminiai balai parodo neveiksmingas mokinių problemų sprendimo strategijas (Heppner, 1988).

Daugiau nei 120 anksčiau atliktų empirinių tyrimų patvirtina problemų sprendimo klausimyno patikimumą ir validumą. Tyrimų metu, problemų sprendimo skalės vidinio teiginių nuoseklumo rodikliai Cronbach alpha buvo nuo 0,72 iki 0,90 (Heppner, 1988; Heppner et al., 2004).

18) *Socialinės savivokos skalė* sudaryta remiantis Tromso socialinės inteligencijos klausimynu (TSIS) (angl. *Tromso Social Intelligence Scale*), kurio

pagrindinė paskirtis – įvertinti paauglių socialinius gebėjimus (Silvera et al., 2001). Disertaciniame tyrime naudojome tik socialinės savivokos gebėjimams skirtą klausimyno dalį, kurioje pateikiami 7 teiginiai, pvz., „mane dažnai stebina kitų žmonių poelgiai“, kuriuos mokiniai turi įvertinti intervalinėje Likert'o skalėje nuo 1 iki 7, kur 1 reiškia „visiškai nesutinku“, o 7 – „visiškai sutinku“. Teiginiai matuojantys socialinės informacijos apdorojimo (01, 02, 06, 09, 14, 17, 19) ir socialinių gebėjimų (04, 07, 10, 12, 15, 18, 20) skales buvo pašalinti iš klausimyno. Klausimyne visi 7 socialinės savivokos skalės teiginiai yra vertinami atvirkščiai: 02, 05, 08, 11, 13, 16, 21 (mūsų atveju: 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07).

Disertaciniame tyrime ši metodika buvo pasirinkta remiantis šios metodikos kūrėjų (Silvera et al., 2001) tyrimo rezultatais, kad socialinės savivokos skalė pasižymi pakankamu vidiniu teiginių nuoseklumu (Cronbach alpha koeficiento reikšmė šiame tyrime – 0,72).

Disertacijos autorius, siekdamas įvertinti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių gebėjimų raišką per kūno kultūros pamokas taip pat patikrino lietuviškos šio klausimyno versijos patikimumo ir validumo rodiklius (Akelaitis, 2015). Tyrimo metu nustatyta, kad bendras skalės vidinis teiginių nuoseklumas (Cronbach alpha – 0,79) pakankamas.

19) Socialinės savikontrolės skalė sudaryta pasitelkus Snaiderio socialinės savikontrolės gebėjimų įvertinimo metodiką (Раигородский, 2000), kuri skirta savo emocijų, savo poelgių ir veiksmų analizei ir koregavimui įvertinti. Klausimyną sudaro dešimt teiginių, pvz., „aš galėčiau apsimesti kvailu, kad atkreipčiau į save dėmesį ar pralinksminčiau kitus“, į kuriuos mokiniai turi atsakyti „taip“ arba „ne“. Tiriamieji už kiekvieną teisingai pažymėtą teiginį gauna po vieną balą. Socialinės savikontrolės gebėjimo suminio rodiklio interpretacijos raktas pateiktas 2 lentelėje.

Socialinės savikontrolės rezultatų interpretacija:

0 – 3 balai. Savikontrolės lygis žemas. Elgesys stabilus, nesiekiami atsižvelgti į situaciją, savikontrolės bendraujant stoka gali būti nepriimtina, nes per daug atvirai reiškiamą pozicija.

4 – 6 balai. Savikontrolės lygis vidutinis. Pasireiškia atvirumas, bet nepakankamai kitų žmonių akimis, valdomos emocijos ir jausmai.

7 – 10 balų. Savikontrolės lygis aukštas. Lengvai atliekamas bet koks vaidmuo, lanksčiai reaguojama į pasikeitusią situaciją (Раигородский, 2000).

Tyrimo metodo pasirinkimui turėjo įtakos Malinausko ir Malinauskienės

(2004) tyrimas, kuris padėjo įvertinti lietuviškos klausimyno versijos patikimumo ir validumo rodiklius. Tyrimo rezultatai parodė, kad socialinės savireguliacijos skalė pasižymi pakankamu vidiniu teiginių nuoseklumu (Cronbach alpha koeficiento reikšmė šiame tyrime – 0,64).

Validumas arba pagrįstumas reiškia, kad tyrime gauti duomenys pagrįstai atspindi norimus matuoti reiškinius, kad tyrėjas ir tiriamieji vienodai suprato instrumente pateiktus klausimus. Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų tyrimo klausimyno atskirų skalių vidiniam teiginių nuoseklumui įvertinti buvo remtasi Cronbach alpha koeficiento reikšmėmis (1 lentelė). Pukėno (2010) teigimu, vidinis teiginių nuoseklumas pasireiškia tuomet, kai Cronbach alpha koeficiento reikšmė didesnė nei 0,6. Kuo reikšmė artimesnė 1, tuo skalių vidinis teiginių nuoseklumas yra didesnis. Socialiniuose tyrimuose patikimu koeficientu laikytinos šios Cronbach alpha reikšmės: iki 0,5 nepriimtinos, 0,5 – 0,6 diskutuotinos, 0,6 – 0,8 pakankamos, 0,8 – 0,9 geros, daugiau nei 0,9 – puikios (George & Mallery, 2003).

1 lentelė. Socialinių emocinių gebėjimų tyrimo klausimyno skalės ir jų patikimumo rodikliai

	Nr.	Socialinių emocinių gebėjimų tyrimo klausimyno skalės ir subskalės	Teiginių skaičius	Kronbach alpha koeficientas
Emociniai gebėjimai:	1.	Gebėjimas remtis savo pozityvia emocine patirtimi	5	0,72
	2.	Gebėjimas įvertinti emocijas	6	0,76
	3.	Gebėjimas suprasti ir analizuoti emocijas	9	0,81
	4.	Savikontrolė	24	0,81
	5.	Gebėjimas išreikšti emocijas	2	0,89
	6.	Savivoka	11	0,88
	7.	Savireguliacija	14	0,87
	8.	Savitvarda	24	0,71
	9.	Pasitikėjimas savimi	14	0,74
	10.	Savigarba	10	0,72
Socialiniai gebėjimai:	11.	Empatija:	36	0,64
		<i>empatija tėvams</i>	3	0,68
		<i>empatija gyvūnams</i>	3	0,63
		<i>empatija seniems žmonėms</i>	3	0,64
		<i>empatija vaikams</i>	3	0,66
		<i>empatija meninių kūrybinių veikėjų</i>	3	0,59
		<i>empatija nepažystamiems ar mažai pažystamiems žmonėms</i>	3	0,61
	12.	Socialinė adaptacija	14	0,88
	13.	Pasitikėjimas kitais	10	0,85
	14.	Bendravimo gebėjimai:	20	0,71
<i>neverbalinio bendravimo gebėjimai</i>		10	0,77	
	<i>verbalinio bendravimo gebėjimai</i>	10	0,66	
15.	Bendradarbiavimo gebėjimai	10	0,67	
16.	Atkaklumas	9	0,76	
17.	Problemų sprendimas	32	0,83	
18.	Socialinė savivoka	7	0,79	
19.	Socialinė savikontrolė	10	0,66	

Socialinių emocinių gebėjimų tyrimo klausimyno validumo (pagrįstumo) metodologinė charakteristika leidžia teigti, kad kiekvienos skalės konsistencijos koeficientų reikšmės parodo šių skalių tinkamumą. Disertacinio tyrimo metu nustatytos tokios Cronbach alpha koeficiento reikšmės: emocinių gebėjimų

komponentų atskirų skalių konsistencijos koeficientai – nuo 0,71 iki 0,89, tuo tarpu socialinių gebėjimų komponentų atskirų skalių teiginių nuoseklumo rodikliai Cronbach alpha buvo nuo 0,64 iki 0,88.

Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų tyrimo klausimyno atskirų skalių suminių rodiklių (gaunamų, susumavus nurodytus teiginius) interpretacijos raktas pateikiamas 2 lentelėje.

2 lentelė. Socialinių emocinių gebėjimų tyrimo klausimyno skalės ir jų rezultatų interpretacijos raktas

	Nr.	Socialinių emocinių gebėjimų tyrimo klausimyno skalės ir subskalės	Teiginių numeriai	Suminių rodiklių intervalas
Emociniai gebėjimai:	1.	Gebėjimas remtis savo pozityvia emocine patirtimi	5, 7, 14, 15, 17	5 – 25
	2.	Gebėjimas įvertinti emocijas	3, 4, 6, 10, 11, 12	6 – 30
	3.	Gebėjimas suprasti ir analizuoti emocijas	1, 2*, 8, 9, 13, 16, 17, 18, 19*	9 – 45
	4.	Savikontrolė	1, 2*, 3, 4, 5*, 6, 7, 8*, 9*, 10, 11*, 12, 13*, 14, 15*, 16, 17*, 18*, 19, 20, 21*, 22, 23, 24*	24 – 96
	5.	Gebėjimas išreikšti emocijas	1, 2*	2 – 14
	6.	Savivoka	2, 5, 7, 9, 12, 13, 19, 20, 21, 23, 25	11 – 44
	7.	Savireguliacija	1, 3, 4, 6, 8, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 24	14 – 56
	8.	Savitvarda	1*, 2, 3, 4, 5, 6*, 7, 8, 9*, 10, 11*, 12*, 13*, 14, 15, 16, 17*, 18*, 19, 20, 21, 22*, 23*, 24*	0 – 24
	9.	Pasitikėjimas savimi	1, 2*, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12*, 13, 14*	0 – 14
	10.	Savigarba	1, 2, 3*, 4, 5*, 6, 7, 8*, 9*, 10*	0 – 30
Socialiniai gebėjimai:	11.	Empatija:	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36	0 – 180
		<i>empatija tėvams</i>	10, 13, 16	0 – 15
		<i>empatija gyvūnams</i>	19, 22, 25	0 – 15
		<i>empatija seniems žmonėms</i>	2, 5, 8	0 – 15
		<i>empatija vaikams</i>	26, 29, 32	0 – 15
		<i>empatija meninių kūrinių veikėjams</i>	9, 12, 15	0 – 15
		<i>empatija nepažystamiems ar mažai pažystamiems žmonėms</i>	21, 24, 27	0 – 15

12.	Socialinė adaptacija	1, 2, 3*, 4, 5, 6, 7, 8*, 9, 10, 11, 12*, 13, 14*	14 – 84
13.	Pasitikėjimas kitais	1, 2*, 3*, 4*, 5, 6*, 7, 8, 9*, 10*	10 – 50
14.	Bendravimo gebėjimai:	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	20 – 80
	<i>neverbalinio bendravimo gebėjimai</i>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	10 – 40
	<i>verbalinio bendravimo gebėjimai</i>	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	10 – 40
15.	Bendradarbiavimo gebėjimai	4, 5, 6, 7, 9, 10, 14, 16, 17, 18	0 – 20
16.	Atkaklumas	1, 2, 3, 8, 11, 12, 13, 15, 19	0 – 18
17.	Problemų sprendimas	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32	32 – 192
18.	Socialinė savivoka	1*, 2*, 3*, 4*, 5*, 6*, 7*	7 – 49
19.	Socialinė savikontrolė	1*, 2, 3, 4, 5*, 6, 7*, 8, 9, 10	0 – 10

Pastaba. * – atvirkščiai vertinami teiginiai

2.3.3. Konstatuojamojo tyrimo organizavimas ir imtis

Konstatuojamojo tyrimo metu taikyta tikimybinė dvipakopė atsitiktinė atranka – t. y. iš visų Lietuvos apskričių mokyklų turėjo vienodas galimybes patekti į imtį. Remiantis Lietuvos švietimas skaičiais (2012) leidiniu, 2011 – 2012 metais Lietuvoje buvo 146377 vyresniojo mokyklinio amžiaus (9 klasių – 38079; 10 klasių – 39044; 11 klasių – 32906; 12 klasių – 36348) mokinių. Kai populiacija (generalinė visuma) yra didesnė kaip 10000 atvejų paprastoji arba sistemingoji atsitiktinė (tikimybinė) atranka netaikoma, o konstruojama imtis dvipakopės serijinės tikimybinės atrankos principu (Kardelis, 2002).

Reprezentatyvi imtis (su 5 proc. paklaida) apklausai, kai populiacija (generalinė visuma) yra didesnė nei 10000, turi būti ne mažiau kaip 398 respondentų atvejų (Kardelis, 2002). Naudojantis serijinės atrankos principu, tiriamųjų mokinių kiekis serijose apskaičiuotas pagal formulę:

$$n_i = \frac{N_i \times n}{N},$$

čia: $i = 1, 2$ (dvi serijos),

N_i – atvejų skaičius serijoje,

N – generalinė visuma,

n – imties tūris (Горшков, Шерера, 1990, p. 275).

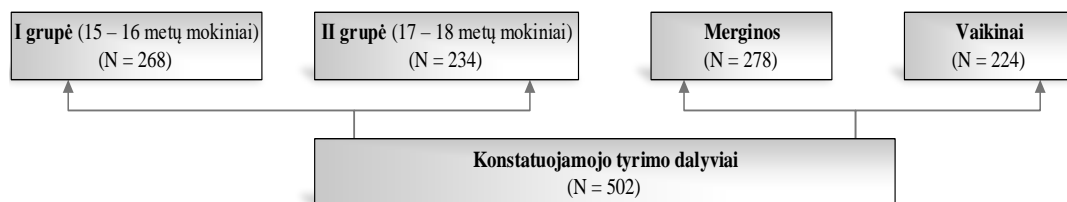
Imties tūris 9 – 10 klasių ir 11 – 12 klasių serijose apskaičiuotas taip:

$n_1 = 77123 \cdot 398 / 146377 = 210$ (numatomų tirti 15 – 16 metų (9 – 10 klasių) mokinių skaičius),

$n_2 = 69254 \cdot 398 / 146377 = 188$ (numatomų tirti 17 – 18 metų (11 – 12 klasių) mokinių skaičius).

Pagal šią formulę skaičiuojant imties dydį, gaunama $n = 398$. Todėl norint užtikrinti tyrimo imties reprezentatyvumą turėjo būti apklausti ne mažiau, kaip 398 vyresniojo mokyklinio amžiaus mokiniai.

Mūsų atveju konstatuojamasis tyrimas buvo vykdomas 2015 m. lapkričio – 2016 m. sausio mėnesiais. Konstatuojamojo tyrimo metu buvo vykdoma anketinė apklausa, kuria siekta nustatyti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ypatumus per kūno kultūros pamokas. Anketos buvo pildomos įprastoje kūno kultūros pamokos aplinkoje (sporto salėje). Prieš atliekant anketinę apklausą, tiriamųjų buvo prašoma, kad jie, atsakinėdami į anketos klausimus, nepamirštų kūno kultūros pamokos konteksto ir pateiktų savo socialinių emocinių gebėjimų vertinimą būtent kūno kultūros pamokų kontekste. Tyrimo imties tūrį sudarė **502** vyresniojo mokyklinio amžiaus (15 – 18 metų) mokiniai, pasirinkti iš dvylikos Kauno, Klaipėdos, Šiaulių, Alytaus miestų, taip pat Kauno rajono bendrojo ugdymo mokyklų. Remiantis ankstesnių tyrimų rezultatais (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000; Gresham, Elliot & Kettler, 2010), kad socialiniai emociniai gebėjimai ypač keičiasi kintant tiriamųjų amžiui paauglystės laikotarpiu, savo tyrime vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinius suskirstėme į dvi skirtingas amžiaus grupes: 15 – 16 metų mokiniai ir 17 – 18 metų mokiniai. Pagal amžių tiriamieji pasiskirstė taip: 15 – 16 metų – **268** mokiniai ir 17 – 18 metų – **234** mokiniai. Iš kurių – **224** vaikinai ir **278** merginos (6 pav.). Tiriamieji atrinkti atsitiktiniu būdu pagal atsitiktinių skaičių lenteles iš Lietuvos miestų ir rajonų bendrojo ugdymo mokyklų sąrašo. Tiriamųjų amžiaus vidurkis – $16,92 \pm 1,48$ metų.



6 pav. Tiriamųjų imties charakteristika

2.3.4. Ugdomojo eksperimento pagrindimas

2.3.4.1. Socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programos Lietuvoje ir užsienio šalyse

Šiame skyrelyje bus aptartos Lietuvos ir populiariausios užsienio šalyse taikomos socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programos.

Gyvenimo įgūdžių ugdymo programa. Pasak Bulotaitės ir Gudžinskienės (2004), gyvenimo įgūdžių sąvoka savyje inkorporuoja ne tik socialinius, bet ir asmeninius įgūdžius. Mokslininkės nurodo, jog Pasaulio sveikatos organizacija gyvenimo įgūdžius apibūdina taip kaip gebėjimus prisitaikyti visuomenėje ir elgtis pozityviai, veiksmingai susidoroti su kasdienio gyvenimo poreikiais ir problemomis, išlaikyti psichinę sveikatą ir pasitikėjimą savo jėgomis susidūrus su nenumatytais sunkumais. Ši programa skirta vaikams ir paaugliams, o jos tikslas – parengti vaikus ir jaunuolius gyvenimui už mokyklos ribų bei suaugusiųjų gyvenimui greitai besikeičiančioje visuomenėje. Programoje pabrėžiamas ne vien žinių suteikimas, išmokymas, bet ir pagarba asmeniui, jo individualumui, poreikiams, problemoms, galimybėms ir gebėjimams atskleisti, todėl siekiama ne suteikti kuo daugiau žinių, o parengti savimi pasitikinčius, komunikabilius, įvairius gyvenimo sunkumus galinčius įveikti jaunuolius. Išskiriamos 5 pagrindinės gyvenimo įgūdžių ugdymo sritys: tai savivoka, priklausymas grupei, poreikiai, teisės ir atsakomybės, kasdienės situacijos ir rizikos situacijos, o visi ugdomi įgūdžiai suskirstyti savęs pažinimo, bendravimo, bendradarbiavimo, sprendimų priėmimo ir gyvenimo sunkumų įveikimo. Visas ugdymo procesas vyksta ne tik užsiėmimų ar pamokų metu, bet ir papildomų užsiėmimų metu ar individualiai bendraujant su mokytojais. Vaikų gyvenimo įgūdžių ugdymas. Ši programa skirta parengti vaikus sėkmingai prisitaikyti gyvenime, bendraamžių ir suaugusiųjų aplinkoje, atsispirti psichoaktyvioms medžiagoms (Bulotaitė, Gudžinskienė, 2004).

Lions Quest programa „Paauglystės kryžkelės“ – įrodymais pagrįsta programa, kuri padeda mokytojams kurti saugią mokymosi aplinką ir ugdyti gyvenimo įgūdžius, padedančius mokiniams išgyventi paauglystės metus. Programa skirta 5 – 8 klasių mokiniams. Siekiama padėti paaugliams ugdytis socialinius emocinius gebėjimus, svarbiausius gyvenimo įgūdžius, tvirtą charakterį, pilietinį aktyvumą. Programa „Paauglystės kryžkelės“ – pirmoji Lions Quest programa, įgyvendinama Lietuvoje. Šią programą tikslinga įgyvendinti, jei norima:

- spręsti priekabiavimo problemas;

- vykdyti žalingų įpročių ir priklausomybės ligų prevenciją;
- vykdyti elgesio krizių prevenciją;
- ugdyti stiprią asmenybę;
- ugdyti bendruomeniškumą;
- didinti mokymosi pasiekimus;
- ugdyti socialinius emocinius mokinių gebėjimus (Lions Quest programa „Paauglystės kryžkelės“, prieiga per internetą: <<http://lions-quest.lt/paauglystes-kryzkeles/>>).

Lions-Quest programa „Augimo įgūdžiai“. Tai programa, skirta vaikams nuo 5 iki 11 metų. Programos tikslai: skatinti šeimą, mokyklą bei bendruomenės narius telkti tokią bendruomenę, kuri puoselėtų tarpusavio santykius, sudarytų sąlygas teigiamam elgesiui bei prasmingai veiklai; supažindinti jaunos žmonės su pagrindiniais sveikos gyvensenos gebėjimais; vykdyti priklausomybės ligų prevenciją; ugdyti jaunų žmonių pilietiškumą, bendradarbiavimo gebėjimus bei gebėjimą padėti kitiems; stiprinti jaunimo įsipareigojimus jų šeimoms, bendraamžiams, mokyklai ir bendruomenei. Pats ugdymas gali būti vykdomas kaip atskira programa arba integruotas į kitus mokomuosius dalykus (Lions Quest Skills for Growing, prieiga per internetą: <<https://www.lions-quest.org/elementary-social-and-emotional-learning/>>).

Programa „Zipio draugai“. Ji skirta 5 – 7 metų vaikams. Programos tikslas – padėti vaikams įgyti socialinių bei emocinių sunkumų įveikimo gebėjimų siekiant geresnės emocinės vaikų savijautos. Visa programa suskirstyta į šešias dalis po keturias pamokėles. Šios dalys apima jausmų, bendravimo, santykių užmezgimo ir nutraukimo, konfliktų sprendimo, netekties ar pokyčių išgyvenimo bei sunkumų sprendimo sritis. Pagrindiniai ugdomi gebėjimai yra susiję su jausmų atpažinimu ir išreiškimu, pasakymu to, kas norima, atidžiu klausymusi, pagalbos prašymu, susidraugavimu ir draugystės išlaikymu, vienatvės ir atstūmimo įveikimu, atsiprašymu, priekabiavimo įveikimu, konfliktų sprendimu, netekties skausmo išgyvenimu, prisitaikymu prie kintančių sąlygų ir pagalba kitiems (Programa „Zipio draugai“, prieiga per internetą: <<http://www.vaikolabui.lt/zipio-draugai/>>).

„Olweus“ patyčių prevencijos programa. Ji skirta pagrindinių, vidurinių mokyklų mokiniams. Šios programos pagrindinė paskirtis – patyčių ir kitokio asocialaus elgesio apraiškų retinimas. Siekiama mokyti visą mokyklos personalą atpažinti, pastebėti patyčias ir tinkamai į jas reaguoti, spręsti patyčių atvejus, lavinti konfliktinių situacijų sprendimo gebėjimus, keisti nuostatas į patyčias kaip reiškinių.

Šios programos veiksmingumas įrodytas tyrimais, atliktais daugelyje šalių. Įgyvendinant šią programą mokyklos aplinka pertvarkoma taip, kad mažėtų patyčių, mažėtų aukų kančios ir gerėtų mokinių tarpusavio santykiai, kad buvusių bėdų nebeatsirastų ateityje. Už programos įgyvendinimą atsakingas Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras. Programą koordinuoja „Olweus“ programos Lietuvoje koordinacinė grupė. Programos valdymą ir stebėseną vykdo „Olweus“ programos valdymo komitetas („*Olweus*“ *patyčių prevencijos programa*, prieiga per internetą: <<http://www.sppc.lt/index.php?-1194004933>>).

Smurto prevencijos programa „Antras žingsnis“ skirta 1 – 4 klasės mokiniams. Tai universali smurto prevencijos programa, kuri sukurta stiprinti vaikų socialinius gebėjimus ir mažinti vaikų socialines ir emocines problemas. Programos esmė – mažinti vaikų agresyvų elgesį, išmokyti vaikus susitvarkyti su savo jausmais, atsispirti impulsyviam elgesiui, išspręsti konfliktus, išspręsti problemas ir suprasti savo elgesio pasekmes (Programa „Antras žingsnis“, prieiga per internetą: <<http://www.pvc.lt/lt/antras-zingsnis>>).

Socialinių gebėjimų ugdymo programa (PALS) (angl. *social skills program – playing and learning to socialize*). Programa skirta 3 – 6 metų vaikų socialinių gebėjimų ugdymui mažose grupėse. Ją sudaro dešimt užsiėmimų, kurie nukreipti į tam tikro socialinio gebėjimo ugdymą. Dėmesys skiriamas konstruktyviam socialinėse situacijose kylančių problemų sprendimui. Šioje programoje pagrindinis socialinių gebėjimų ugdymo metodas – žaidimas. Programoje siekiama ugdyti gebėjimus pasisveikinti su kitais, kalbėti po vieną, išklaudyti, dalintis, paprašyti pagalbos, atpažinti jausmus, būti empatiškais, įveikti baimes ir nerimą, valdyti nusivylimus ir nepasitenkinimą bei nusiraminti ir išsikalbėti. Akcentuojamas tėvų įtraukimas, daug dėmesio skiriama grįžtamajam ryšiui (Cooper et al., 2013).

Socialinių gebėjimų ugdymo programa „Sustok, pagalvok, daryk“ (angl. *stop think do, Social Skills Program*) – tarptautiniu mastu pripažinta socialinių gebėjimų ugdymo programa, kuri susideda iš kelių pakopų. Pirmoji pakopa skirta 4 – 8 metų vaikams. Ši programa – tai edukacinė priemonė, kurios pagalba vaikai ugdomi bendravimo su kitais, dėmesio išlaikymo, draugiškų santykių palaikymo, problemų sprendimo gebėjimų. Programos pagalba siekiama išvengti emocijų, socialinių ir elgesio problemų. „Sustok, pagalvok, daryk“ programos metu vaikai sužino, kaip: STOP – paaiškinti problemas ir jausmus („Aš suprantu“), THINK – surasti atsakymus ir problemų sprendimo būdus („Aš galiu galvoti“); DO – priimti

sprendimus ir veikti („Aš pasirenku tai“) (Stop Think Do: Social Skills Programme, prieiga per internetą: <<http://www.stopthinkdo.com>>).

Programa „Nepakartojami metai“. Programa skirta 3 – 8 metų vaikų elgesio sutrikimų korekcijai ir susideda iš programų vaikams, tėvams ir pedagogams. Programa vaikams pavadinta „Dinozaurų mokykla“ (angl. Dinosaur School) ir ugdo tuos socialinius emocinius gebėjimus, kurių dažniausiai nepakanka dėl vaikų elgesio problemų. Ilgalaikiai programos tikslais įvardinti pagalbos šeimoms teikimas, vaiko elgesio problemų identifikavimas ir savalaikė korekcija bei prevencinių programų kūrimas. Siekiama ugdyti vaikų konfliktų sprendimų gebėjimus, mokyti kovoti su pykčiu, mažinti vaikų destruktivyvų elgesį bei didinti vaiko pasirėngimą mokyklai. Kiekvienas užsiėmimas turi griežtą tvarką: pasisveikinimas su grupe, įvertinami namų darbai, pristatomas užsiėmimo pavadinimas, žiūrima vaizdo medžiaga, vedamos diskusijos, vaidmenų žaidimai, aptariami nauji namų darbai, įvertinamas užsiėmimas ir atsisveikinama (Webster-Stratton et al., 2011).

Apibendrinant galima teigti, jog Lietuvoje socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programų nėra daug, o ir tos, kurios yra, įgyvendinamos ne visose ugdymo įstaigose. Šiuo metu galima paminėti keturias tokias programas: „Zipio draugai“, „Antras žingsnis“, Lions Quest programa „Paauglystės kryžkelės“ ir „Olweus“, kurios jau yra pritaikytos šalies ugdymo įstaigoms. O programų, kurias naudojant būtų ugdomi vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialiniai emociniai gebėjimai per kūno kultūros pamokas dar stokojama.

2.3.4.2. Ugdomojo eksperimento užduotys ir organizavimas

Norint įvertinti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo veiksmingumą per kūno kultūros pamokas, buvo vykdomas ugdomasis eksperimentas. Eksperimentas – empirinis tyrimas, padedantis planingai valdant (keičiant, koreguojant) proceso ar reiškinių sąlygas, patikrinti priežastinių reiškinių ryšių hipotezes (Kardelis, 2007, p.155). Ugdomojo eksperimento struktūra atitinka klasikinio eksperimento struktūrą (Kardelis, 2002; Bitinas, 2006), kai vertinami skirtumai tarp eksperimentinės ir kontrolinės grupės, panaudojant pradinį (prieš eksperimentą) ir baigiamąjį (po eksperimento) matavimus. Ugdomojo eksperimento pagrindas – vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų per kūno kultūros pamokas ugdymo programa (6 priedas), pagrįsta kompleksiniu socialinių emocinių gebėjimų ugdymo modeliu (4

pav.), kuris sukurtas remiantis socialine kognityviaja teorija, socialinio konstruktyvizmo teorija, emocinės inteligencijos teorija ir pozityvios jaunimo raidos paradigma.

Diekstra ir jo kolegos (2008) atliko metaanalizės tyrimą, siekdami įvertinti mokyklinio amžiaus mokinių socialinio emocinio ugdymo ir gyvenimo įgūdžių ugdymo programų veiksmingumą. Metaanalizės tyrime (Diekstra et al., 2008) buvo vertinami 76 moksliniai tyrimai – publikuoti 1997 – 2007 metų laikotarpiu, kuriuose buvo taikomos socialinio emocinio ugdymo ir gyvenimo įgūdžių ugdymo programos. Metaanalizės tyrimo apžvalgoje paaiškėjo, kad ugdant mokinių socialinius ir emocinius gebėjimus, dažniausiai (65,8 proc.) buvo taikomos ugdymo programos, kurių trukmė – vieneri mokslo metai. Ugdymo programas dažniausiai (61,8 proc.) sudarydavo daugiau nei 50 pratybų. Tuo tarpu ugdymo programų pratybų laikas buvo labai įvairus ir svyravo nuo 15 iki 120 minučių vienoms pratyboms (Diekstra et al., 2008).

Mūsų atveju, ugdomasis eksperimentas buvo vykdomas nuo 2015 m. rugsėjo 1 d. iki 2016 m. gegužės 30 d., jo trukmė – vieneri mokslo metai. Kiekvieną savaitę vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių skirtingų sričių socialiniai emociniai gebėjimai per kūno kultūros pamokas buvo ugdomi du kartus po ketvirtį valandos (0,25 val.), iš viso 15 val. (3 ir 4 lentelė).

3 lentelė. Ugdomojo eksperimento eiga (pradžią) (2015 m.)

Sritis	Socialiniai emociniai gebėjimai	Rugsėjis 1 mėnuo	Spalis 2 mėnuo	Lapkritis 3 mėnuo	Gruodis 4 mėnuo
Teorinė dalis	Įvadas	√			
	Socialinių emocijų gebėjimų ugdymo svarba	√√			
Santykio su savimi srities pažinimo gebėjimai	Gebėjimas remtis savo pozityvia emocine patirtimi	√			
	Pasitikėjimas savimi	√			
	Savigarba	√			
	Savivoka	√			
Santykio su savimi srities pozityvaus elgesio gebėjimai	Gebėjimas įvertinti emocijas		√		
	Gebėjimas suprasti ir analizuoti emocijas		√		
	Gebėjimas išreikšti emocijas		√		
	Savireguliacija		√		
	Savikontrolė		√		
	Savitvarda		√		
Santykio su kitais srities pažinimo gebėjimai	Socialinė savivoka			√	
	Empatija			√	
	Problemų sprendimas			√	√
	Pasitikėjimas kitais			√	√
Santykio su kitais srities pozityvaus elgesio gebėjimai	Bendravimo gebėjimai	√			√
	Bendradarbiavimo gebėjimai				√
	Atkaklumas			√	√
	Socialinė savikontrolė			√	√
	Socialinė adaptacija			√	√

Pastaba: √ – ketvirtis valandos (0,25 val.)

4 lentelė. Ugdomojo eksperimento eiga (tęsinys) (2016 m.)

Sritis	Socialiniai emociniai gebėjimai	Sausis 5 mėnuo	Vasaris 6 mėnuo	Kovas 7 mėnuo	Balandis 8 mėnuo	Gegužė 9 mėnuo
Santykio su savimi srities pažinimo gebėjimai	Gebėjimas remtis savo pozityvia emocine patirtimi	√				√
	Pasitikėjimas savimi	√				√
	Savigarba	√				√
	Savivoka	√				√
Santykio su savimi srities pozityvaus elgesio gebėjimai	Gebėjimas įvertinti emocijas		√		√	
	Gebėjimas suprasti ir analizuoti emocijas		√		√	
	Gebėjimas išreikšti emocijas		√	√		
	Savireguliacija		√			√
	Savikontrolė		√			√
	Savitvarda		√			√
Santykio su kitais srities pažinimo gebėjimai	Socialinė savivoka	√		√		
	Empatija			√	√	
	Problemų sprendimas			√		
	Pasitikėjimas kitais			√		
Santykio su kitais srities pozityvaus elgesio gebėjimai	Bendravimo gebėjimai					√
	Bendradarbiavimo gebėjimai			√	√	
	Atkaklumas				√	
	Socialinė savikontrolė				√	
	Socialinė adaptacija				√	

Pastaba: √ – ketvirtis valandos (0,25 val.)

Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo per kūno kultūros pamokas programą sudarė 60 pratybų. Kiekvienam vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų komponentui ugdyti buvo skirta tiek pat laiko – t. y. po 45 minutes (0,75 val.). Ugdant mokinių socialinius emocinius gebėjimus, pasirinkome minimalią modifikuotos kūno kultūros pamokos trukmę (15 min.), nes pasirinkus ilgesnės trukmės pratybas, nukentėtų vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių fizinio

ugdymo turinys. Skljar, Pryanishkova, Bogdanova ir Petrov (2013) tyrimo metu nustatyta, kad 50 proc. apklausoje dalyvavusių mokytojų rekomenduoja per kūno kultūros pamoką skirti ne mažiau kaip 15 min. teorinių dalykų ugdymui(si), o 25 proc. mokytojų nurodė, kad tam reikia skirti bent 10 min. Eksperimentinė grupė likus 15 minučių iki kūno kultūros pamokos pabaigos papildomai dirbo pagal mūsų parengtą socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programą per kūno kultūros pamokas. Kadangi kūno kultūros pamokos pagrindinei daliai yra skiriama 30 min., tai mūsų pratybos buvo vykdomos įvadinės (5 min.) ir baigiamosios (10 min.) pamokos dalių sąskaita. Šių pamokos dalių pasirinkimą lėmė ir Sirakovskaja ir Zainullina (2014) eksperimentinio tyrimo metodinės rekomendacijos, kad būtent įvadinei ir baigiamajai kūno kultūros pamokos dalims turėtų būti taikomi psichotechniniai žaidimai. Pasak autorių, psichotechniniai žaidimai tai grupinė veikla, skirta psichinėms funkcijoms, kognityviesiems ar socialiniams gebėjimams ugdyti (Sirakovskaja, Zainullina, 2014). Kontrolinė grupė dirbo pagal įprastą bendrojo ugdymo mokyklų ugdymo programą ir eksperimentinės programos nevykdė. Eksperimentinei grupei modifikuotas kūno kultūros pamokas vedė šio tyrimo autorius. Kitų ugdymo programos vykdytojų atsisakyta, nes anksčiau atliktais eksperimentiniais tyrimais (CASEL, 2003; Durlak et al., 2011; Pajaujienė, 2012; Mickūnienė, 2015) įrodyta, kad kiti ugdymo programos vykdytojai neužtikrina taikomos ugdymo programos kokybės, dėl nepakankamos patirties, pasitikėjimo savimi ir reikiamų žinių stokos. Eksperimentinę grupę sudarė vienos klasės mokiniai.

Ugdymoju eksperimentu, taikant socialinių emocinių gebėjimų ugdymo metodus (5 lentelė) buvo siekiama įvertinti nepriklausomo kintamojo (socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programos) poveikį.

5 lentelė. Skirtingų sričių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo metodai (būdai)

Sritis	Socialiniai emociniai gebėjimai	Jų ugdymo metodai (būdai)
Santykio su savimi srities pažinimo gebėjimai	Gebėjimas remtis savo pozityvia emocine patirtimi	Mažųjų grupių metodas Vaidybinis žaidimas
	Pasitikėjimas savimi	Vaizduotės treniruotės metodas Grupės diskusijos metodas
	Savigarba	Mažųjų grupių metodas Grupės diskusijos metodas
	Savivoka	Mažųjų grupių metodas Judriųjų žaidimų metodas

Santykio su savimi srities pozityvaus elgesio gebėjimai	Gebėjimas įvertinti emocijas	Mažųjų grupių metodas Vaidybinis žaidimas Jautriosios treniruotės metodas
	Gebėjimas suprasti ir analizuoti emocijas	Mažųjų grupių metodas Vaidybinis žaidimas Jautriosios treniruotės metodas
	Gebėjimas išreikšti emocijas	Mažųjų grupių metodas Vaidybinis žaidimas Jautriosios treniruotės metodas Grupės diskusijos metodas
	Savireguliacija	Mažųjų grupių metodas Vaidybinis žaidimas Relaksacijos treniruotės metodas Vaizduotės treniruotės metodas Grupės diskusijos metodas
	Savikontrolė	Mažųjų grupių metodas Vaidybinis žaidimas Relaksacijos treniruotės metodas Vaizduotės treniruotės metodas Grupės diskusijos metodas
	Savitvarda	Mažųjų grupių metodas Vaidybinis žaidimas Relaksacijos treniruotės metodas Vaizduotės treniruotės metodas Grupės diskusijos metodas
Santykio su kitais srities pažinimo gebėjimai	Socialinė savivoka	Mažųjų grupių metodas
	Empatija	Mažųjų grupių metodas Vaidybinis žaidimas
	Problemų sprendimas	Mažųjų grupių metodas Judriųjų žaidimų metodas
	Pasitikėjimas kitais	Mažųjų grupių metodas Judriųjų žaidimų metodas
Santykio su kitais srities pozityvaus elgesio gebėjimai	Bendravimo gebėjimai	Mažųjų grupių metodas Grupės diskusijos metodas
	Bendradarbiavimo gebėjimai	Mažųjų grupių metodas Judriųjų žaidimų metodas
	Atkaklumas	Mažųjų grupių metodas
	Socialinė savikontrolė	Judriųjų žaidimų metodas Grupės diskusijos metodas
	Socialinė adaptacija	Mažųjų grupių metodas Judriųjų žaidimų metodas

Ugdomojo eksperimento metu vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialiniai emociniai gebėjimai per kūno kultūros pamokas buvo ugdomi pasitelkiant 15 skirtingų socialinių emocinių gebėjimų ugdymo pratimų. Šie pratimai ir jų pagalba ugdomi mokinių socialiniai emociniai gebėjimai pateikti 6 lentelėje.

6 lentelė. Socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programos pratimai (sud. autoriaus)

Nr.	Socialinių emocinių gebėjimų ugdymo pratimai	Jais ugdomi gebėjimai
1.	„Mąstyk optimistiškai“	Gebėjimas remtis savo pozityvia emocine patirtimi
2.	„Pasitikėjimo savimi spindulys“	Pasitikėjimas savimi
3.	„Komplimentas“	Bendravimo gebėjimai Savigarba
4.	„Atvaizdas veidrodyje“	Savivoka
5.	„Veido išraiškos“	Gebėjimas įvertinti emocijas Gebėjimas suprasti ir analizuoti emocijas
6.	„Nelaikyk savyje ir išreikšk savo emocijas“	Gebėjimas išreikšti emocijas
7.	„Pykčio įveikimas“	Savitvarda Savireguliacija Savikontrolė
8.	„Ypatingas asmuo“	Socialinė savivoka Bendravimo gebėjimai
9.	„Apsiaukite kito žmogaus batus ir paeikite jo keliu“	Empatija
10.	„Išsilaisvink iš problemos“	Problemų sprendimas Bendradarbiavimo gebėjimai
11.	„Piramidės“	Bendradarbiavimo gebėjimai Pasitikėjimas kitais Problemų sprendimas
12.	„Komandinis darbas“	Bendradarbiavimo gebėjimai
13.	„Akių kontaktas“	Atkaklumas Bendravimo gebėjimai
14.	„Žalia spalva, raudona spalva“	Socialinė savikontrolė
15.	„Atleisk savo priešininkui“	Socialinė adaptacija

2.3.4.3. Ugdomojo eksperimento imtis

Tyrimo dalyvavo 51 vyresniojo mokyklinio amžiaus mokiniai iš vienos Kauno rajono bendrojo ugdymo mokyklos. Tiriamųjų skaičius atrankinėms visumoms (eksperimentinei ir kontrolinei grupei) palyginti buvo nustatytas pagal formulę (Kardelis, 1997):

$$n_{1,2} = \frac{2 \times t^2 \times \sigma^2}{\Delta^2}, (n_1 = n_2)$$

Pritaikius formulę mūsų atveju: $n_{1,2} = 2 \times 2^2 \times 3^2 / 2^2 = 18$

$n_{1,2}$ – reikiamas atvejų skaičius,

t – atrankinių grupių vidurkio skirtumo patikimumo rodiklis (95 procentų patikimumui vidurkių skirtumo patikimumo rodiklis $t = 2$),

σ – imties vidutinis kvadratinis nuokrypis (mūsų atveju – 3),

Δ (delta) – pasirenkamas leistinas netikslumas (mūsų atveju 2 proc.) t. y. skirtumas tarp atrankinės grupės ir generalinės visumos vidurkio, laisvai pasirenkamas, atsižvelgiant į ankstesnių tyrimų duomenis bei duomenų tikslumui keliamus reikalavimus (Kardelis, 2002). Todėl ugdomojo eksperimento metu turėjo būti ištirta ne mažiau kaip po 18 kiekvienos grupės tiriamųjų.

Ugdomajam eksperimentui naudojantis tikimybinės serijinės atrankos principu iš pasirinktos mokyklos klasių sąrašo buvo atrinktos dvi devintos klasės, kurias sudarė 51 vyresniojo mokyklinio amžiaus mokiniai, kurie buvo suskirstyti į eksperimentinę ($n = 25$) ir kontrolinę ($n = 26$) grupes.

Tiriamųjų grupės statistiškai reikšmingai nesiskyrė pagal amžių: eksperimentinės grupės tiriamųjų amžiaus vidurkis buvo $15,14 \pm 0,35$ metų, o kontrolinės grupės tiriamųjų – $15,15 \pm 0,36$ metų ($t(49) = -0,60; p > 0,05$). Taip pat tiriamųjų grupės statistiškai reikšmingai nesiskyrė pagal lytį: eksperimentinę grupę sudarė 11 vaikinų ir 14 merginų, o kontrolinę – 12 vaikinų ir 14 merginų ($\chi^2(1) = 0,02; p > 0,05$), todėl galima teigti, kad eksperimentinė ir kontrolinė grupės pagal tiriamųjų amžių ir lytį yra homogeniškos.

Siekiant užtikrinti eksperimentinės ir kontrolinės grupių homogeniškumą, visi tiriamieji buvo pasirinkti iš vienos bendrojo ugdymo mokyklos. Vyšniauskytė-Rimkienė (2006) teigia, kad tos pačios ugdymo institucijos mokiniai yra ugdomi panašiomis sąlygomis, jiems taikomi panašūs pažangumo ir drausmės vertinimo kriterijai, ugdymo procesą vykdo tie patys pedagogai, ugdytiniai susiduria su vienodomis tos ugdymo institucijos normomis ir taisyklėmis.

Siekiant suvienodinti eksperimentinės ir kontrolinės grupių darbo sąlygas per kūno kultūros pamokas – kūno kultūros pamokos buvo vykdomos sporto salėje. Tačiau kartu suprantama, kad dažnai nėra galimybių užtikrinti visišką grupių homogeniškumą, nes eksperimentinės ir kontrolinės grupių parametrų visiškas suvienodinimas socialiniuose tyrimuose yra sunkiai įgyvendinamas (Kardelis, 2007; Bitinas, 2006).

2.3.5. Tyrimo duomenų statistinės analizės pagrindimas

Duomenys apdoroti taikant SPSS (angl. *Statistical Package for Social Science*) statistinio paketo socialiniams mokslams 19.0 versiją. Atliekant statistinę duomenų analizę buvo atlikta:

- aprašomoji duomenų statistika (natūraliojo eksperimento rezultatų analizei): apskaičiuoti aritmetiniai vidurkiai (\bar{x}), standartiniai nuokrypiai (SD);
- stjudento *t* kriterijus (*Student's t*) priklausomų ir nepriklausomų imčių vidurkių lygybei nustatyti. Skirtumai tarp tyrimo kintamųjų laikyti statistiškai reikšmingais, esant ne didesnei kaip 5 proc. paklaidai ($p < 0,05$);
- skaičiuotas vidinis teiginių nuoseklumo koeficientas Cronbach alpha visoms tyrime naudotoms skalėms;
- blokuotųjų duomenų dviejų faktorių dispersinė analizė (ANOVA) arba blokuotųjų duomenų daugiafaktorinė dispersinė analizė (MANOVA) nepriklausomų kintamųjų sąveikos (mūsų atveju – priklausymo tam tikrai grupei (kontrolinei arba eksperimentinei) ir laiko (prieš eksperimentą ir po jo) sąveikos) įtakai nustatyti, kaip to reikalaujama pagal mokslinių tyrimų rekomendacijas (Dimitrov, Rumrill, 2003). Vertinant konstatuojamojo tyrimo rezultatus ir ugdomojo eksperimento programos poveikį: nustatytas poveikio statistinis reikšmingumas, apskaičiuota kriterijaus galia (*P*) (angl. *statistical power*), pasitelkus dalinį Eta-kvadrato (η^2) arba *Cohen d* kriterijaus koeficientus nustatytas poveikio įvertis (angl. *effect size*). Paprastai *Coden d* poveikio įvertis tarp 0,2 ir 0,5 laikomos mažu, tarp 0,5 ir 0,8 – vidutiniu, o esant daugiau nei 0,8 – dideliu. Tuo tarpu dalinio Eta-kvadrato (η^2) poveikio įvertis tarp 0,01 ir 0,09 laikomas mažu, tarp 0,09 ir 0,25 vidutiniu, o didesniu nei 0,25 – dideliu (Tabachnick & Fidell, 2007). Duomenų normalumas vertintas asimetrijos (skewness) ir eksceso (kurtosis) koeficientais. Asimetrijos ir eksceso reikšmės tarp -2 ir +2 yra vertinamos kaip priimtinos siekiant patvirtinti normalųjį duomenų pasiskirstymą (George & Mallery, 2010).

3. TYRIMO REZULTATAI

Empirinės disertacijos dalies tikslas yra dualus. Pirmiausia analizuojami konstatuojamojo tyrimo vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių (skirtingų amžiaus grupių ir skirtingos lyties tiriamųjų) emocinių (santykio su savimi), socialinių (santykio su kitais), pažinimo ir pozityvaus elgesio gebėjimų sričių raiška per kūno kultūros pamokas. Kita vertus, ugdomuoju eksperimentu nustatytas vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų per kūno kultūros pamokas ugdymo programos poveikis vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymui(si) per kūno kultūros pamokas.

3.1. Konstatuojamojo tyrimo rezultatai

3.1.1. Emocinių gebėjimų tyrimo rezultatai

3.1.1.1. Santykio su savimi srities emocinių pažinimo gebėjimų rezultatai

Pirmiausia nagrinėjome 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokinių gebėjimus remtis savo pozityvia emocine patirtimi per kūno kultūros pamokas. Pasitelkus Stjudento t kriterijų nepriklausomoms imtims nustatyta, kad 17 – 18 metų mokiniai geba dažniau pasinaudoti savo pozityvia emocine patirtimi per kūno kultūros pamokas nei 15 – 16 metų mokiniai: $t(500) = -2,20$; $p < 0,05$; $d = -0,20$. Nustatyti tokie gebėjimo remtis savo pozityvia emocine patirtimi vidurkiai: 15 – 16 metų mokinių – $17,06 \pm 3,19$, o 17 – 18 metų mokinių – $17,67 \pm 3,04$ (7 lentelė).

7 lentelė. 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokinių emocinių pažinimo gebėjimų statistiniai rodikliai ($M \pm SD$)

Emociniai pažinimo gebėjimai	15 – 16 metų mokiniai (n=244)	17 – 18 metų mokiniai (n=258)	t reikšmė	p reikšmė	Cohen d
Gebėjimas remtis savo pozityvia emocine patirtimi	$17,06 \pm 3,19$	$17,67 \pm 3,04$	-2,20	0,028	-0,20
Pasitikėjimas savimi	$9,64 \pm 2,43$	$10,15 \pm 2,71$	-2,22	0,027	-0,20
Savigarba	$16,51 \pm 2,28$	$16,23 \pm 2,43$	-1,24	0,221	-0,11
Savivoka	$31,07 \pm 2,45$	$31,55 \pm 2,62$	-2,11	0,035	-0,19

Pastaba. $M \pm SD$ – vidurkis ir standartinis nuokrypis; Cohen d – poveikio įvertis.

Siekėme palyginti 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokinių gebėjimus pasitikėti savimi per kūno kultūros pamokas. Taikant Stjudento t kriterijų nepriklausomoms imtims nustatyta, kad 17 – 18 metų mokiniai geba labiau pasitikėti savimi per kūno

kultūros pamokas nei 15 – 16 metų mokiniai: $t(500) = -2,22$; $p < 0,05$; $d = -0,20$. Atskleista, kad 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokiniams per kūno kultūros pamokas būdingas vidutinis pasitikėjimo savimi lygis (7 lentelė).

Įvertinus vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių savivarbos gebėjimus per kūno kultūros pamokas, nustatyta, kad 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokiniams per kūno kultūros pamokas būdingas vidutinis savivarbos gebėjimų lygis. Nors 15 – 16 metų mokinių savivarbos gebėjimų per kūno kultūros pamokas vertinimo rodikliai buvo didesni nei 17 – 18 metų mokinių, tačiau taikant Stjudento t kriterijų nepriklausomoms imtims, statistiškai reikšmingų skirtumų tarp skirtingų amžiaus grupių tiriamųjų nebuvo nustatyta: $t(500) = -1,24$; $p > 0,05$; $d = -0,11$.

Ištyrus 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokinių savivokos gebėjimus per kūno kultūros pamokas bei apskaičiavus rodiklių vidurkius balais, buvo nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokinių savivokos gebėjimų per kūno kultūros pamokas: $t(500) = -2,11$; $p < 0,05$; $d = -0,19$. Nustatyti tokie rodiklių vidurkiai: 15 – 16 metų mokinių – $31,07 \pm 2,45$ balo, o 17 – 18 metų mokinių – $31,55 \pm 2,62$ balo.

8 lentelėje pateikiami vaikinių ir merginų santykio su savimi srities pažinimo gebėjimų statistiniai rodikliai. Taikant Stjudento t kriterijų nepriklausomoms imtims nustatyta, kad merginos geriau nei vaikinai geba remtis savo pozityvia emocine patirtimi per kūno kultūros pamokas: $t(500) = -6,78$; $p < 0,001$; $d = -0,60$. Nustatyti tokie gebėjimo remtis savo pozityvia emocine patirtimi rodiklių vidurkiai: vaikinių – $16,36 \pm 3,43$ balo, o merginų – $18,19 \pm 2,59$ balo.

8 lentelė. Vaikinių ir merginų emocijų pažinimo gebėjimų statistiniai rodikliai ($M \pm SD$)

Emociniai pažinimo gebėjimai	Vaikinai (n=224)	Merginos (n=278)	t reikšmė	p reikšmė	Cohen d
Gebėjimas remtis savo pozityvia emocine patirtimi	$16,36 \pm 3,43$	$18,19 \pm 2,59$	-6,78	0,000	-0,60
Pasitikėjimas savimi	$9,86 \pm 2,53$	$10,12 \pm 2,59$	-1,09	0,281	-0,11
Savivarba	$16,24 \pm 2,53$	$16,54 \pm 2,22$	-1,42	0,158	-0,13
Savivoka	$31,27 \pm 2,46$	$31,36 \pm 2,62$	-0,38	0,706	-0,04

Pastaba. $M \pm SD$ – vidurkis ir standartinis nuokrypis; Cohen d – poveikio įvertis.

Taip pat analizavome vyresniojo mokyklinio amžiaus vaikinių ir merginų gebėjimų pasitikėti savimi per kūno kultūros pamokas statistinius rodiklius.

Pasitelkus Stjudento t kriterijų nepriklausomoms imtims statistiškai reikšmingų skirtumų tarp skirtingos lyties tiriamųjų pasitikėjimo savimi gebėjimų per kūno kultūros pamokas vertinimo rodiklių nenustatyta: $t(500) = -1,09$; $p > 0,05$; $d = -0,11$.

Ištyrus vaikinų ir merginų savivargos gebėjimus per kūno kultūros pamokas bei apskaičiavus rodiklių vidurkius balais, buvo nustatyta, kad statistiškai reikšmingo skirtumo tarp vaikinų ir merginų nėra: $t(500) = -1,42$; $p > 0,05$; $d = -0,13$. Atskleista, kad vyresniojo mokyklinio amžiaus vaikinams ir merginoms yra būdingas vidutinis savivargos gebėjimo lygis.

Vertinant savivokos gebėjimo statistinius rodiklius pagal tiriamųjų lytį, nustatyta, kad tiek vaikinai ($31,27 \pm 2,46$ balo), tiek ir merginos ($31,36 \pm 2,62$ balo) pasižymi panašiais savivokos gebėjimais per kūno kultūros pamokas. Taikant Stjudento t kriterijų nepriklausomoms imtims statistiškai reikšmingas skirtumas tarp skirtingos lyties tiriamųjų savivokos gebėjimų per kūno kultūros pamokas nenustatytas: $t(500) = -0,38$; $p > 0,05$; $d = -0,04$.

Apibendrinant santykio su savimi srities emocinių pažinimo gebėjimų rezultatus, galima pastebėti, kad 17 – 18 metų mokiniai per kūno kultūros pamokas pasižymi labiau išsiugdžiais gebėjimais: remtis savo pozityvia emocije patirtimi, pasitikėjimo savimi ir savivokos gebėjimais nei 15 – 16 metų mokiniai ($p < 0,05$).

Tuo tarpu palyginus vaikinų ir merginų emocinių pažinimo gebėjimų statistinius rodiklius, nustatyta, kad merginos labiau nei vaikinai geba remtis savo pozityvia emocije patirtimi per kūno kultūros pamokas ($p < 0,001$).

3.1.1.2. Santykio su savimi srities emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų rezultatai

9 lentelėje pateikiamas 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokinių santykio su savimi srities emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų vertinimas. Analizuojant vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių gebėjimus įvertinti emocijas per kūno kultūros pamokas galima pastebėti, kad tiek 15 – 16 metų mokiniai, tiek ir 17 – 18 metų mokiniai panašiai geba įvertinti savo emocijas, tačiau statistiškai reikšmingo skirtumo tarp skirtingų amžiaus grupių tiriamųjų nebuvo nustatyta: $t(500) = 0,37$; $p > 0,05$; $d = 0,04$. Nustatyti tokie gebėjimų įvertinti savo emocijas rodiklių vidurkiai: 15 – 16 metų mokinių – $22,32 \pm 3,48$ balo, o 17 – 18 metų mokinių – $22,20 \pm 3,37$ balo.

9 lentelė. 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokinių emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų statistiniai rodikliai (M ± SD)

Emociniai pozityvaus elgesio gebėjimai	15 – 16 metų	17 – 18 metų	<i>t</i> reikšmė	<i>p</i> reikšmė	Cohen <i>d</i>
	mokiniai (n=244)	mokiniai (n=258)			
Gebėjimas įvertinti emocijas	22,32 ± 3,48	22,20 ± 3,37	0,37	0,709	0,04
Gebėjimas suprasti ir analizuoti emocijas	31,62 ± 4,02	33,39 ± 4,31	-4,76	0,000	-0,42
Gebėjimas išreikšti emocijas	8,59 ± 2,75	9,03 ± 2,67	-1,80	0,072	-0,16
Savireguliacija	38,46 ± 6,09	39,65 ± 6,18	-2,16	0,031	-0,19
Savikontrolė	58,83 ± 4,61	60,81 ± 4,19	-5,04	0,000	-0,45
Savitvarda	13,13 ± 3,67	13,96 ± 3,31	-2,67	0,008	-0,24

Pastaba. M ± SD – vidurkis ir standartinis nuokrypis; Cohen *d* – poveikio įvertis.

Buvo tiriama, kaip vyresniojo mokyklinio amžiaus mokiniai geba suprasti ir analizuoti emocijas per kūno kultūros pamokas. Rezultatų analizė rodo, kad 17 – 18 metų mokiniai geriau geba suprasti ir analizuoti emocijas per kūno kultūros pamokas nei 15 – 16 metų mokiniai: $t(500) = -4,76$; $p < 0,001$; $d = -0,42$. Nustatyti tokie gebėjimų suprasti ir analizuoti emocijas rodiklių vidurkiai: 15 – 16 metų mokinių – 31,62 ± 4,02 balo, o 17 – 18 metų mokinių – 33,39 ± 4,31 balo.

Įvertinome ir vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių gebėjimus išreikšti emocijas per kūno kultūros pamokas. Nors gebėjimą išreikšti savo emocijas aukštesniais balais vertino 17 – 18 metų mokiniai (9,03 ± 2,67 balo) nei 15 – 16 metų mokiniai (8,59 ± 2,75 balo), tačiau taikant Stjudento kriterijų statistiškai reikšmingas skirtumas nenustatytas: $t(500) = -1,80$; $p > 0,05$; $d = -0,16$.

Mūsų atlikto konstatuojamojo tyrimo duomenimis paaiškėjo, kad 17 – 18 metų mokiniai (39,65 ± 6,18 balo) per kūno kultūros pamokas pasižymi labiau išplėtotais savireguliacijos gebėjimais nei 15 – 16 metų mokiniai (38,46 ± 6,09 balo). Tai patvirtina statistiškai reikšmingas skirtumas, gautas taikant Stjudento kriterijų: $t(500) = -2,16$; $p < 0,05$; $d = -0,19$.

Siekėme palyginti 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokinių savikontrolės gebėjimus per kūno kultūros pamokas. Apskaičiavus rodiklių vidurkius balais, buvo nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokinių savikontrolės gebėjimų per kūno kultūros pamokas: $t(500) = -5,04$; $p < 0,001$; $d = -0,45$. Pateikiami tokie rodiklių vidurkiai: 15 – 16 metų mokinių –

58,83 ± 4,61 balo, o 17 – 18 metų mokinių – 60,81 ± 4,19 balo.

Analizuojant 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokinių savitvardos gebėjimų per kūno kultūros pamokas statistinius rodiklius, nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp skirtingų amžiaus grupių tiriamųjų: 17 – 18 metų mokiniai pasižymi labiau išvystytais savitvardos gebėjimais per kūno kultūros pamokas nei 15 – 16 metų mokiniai: $t(500) = -2,67$; $p < 0,01$; $d = -0,24$. Pateikiami tokie rodiklių vidurkiai: 15 – 16 metų mokinių – 13,13 ± 3,67 balo, o 17 – 18 metų mokinių – 13,96 ± 3,31 balo. Atskleista, kad 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokiniams yra būdingas aukštas savitvardos gebėjimų lygis per kūno kultūros pamokas.

10 lentelėje pateikiami vaikinių ir merginų emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų statistiniai rodikliai. Tyrimo duomenų analizė rodo, kad tiek vaikinai, tiek merginos panašiai geba įvertinti emocijas per kūno kultūros pamokas. Yra tik tendencija, kad merginos geriau geba įvertinti emocijas (22,42 ± 3,09 balo) nei vaikinai (22,07 ± 3,79 balo), tačiau nenustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp vertinimų ($p > 0,05$).

10 lentelė. Vaikinių ir merginų emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų statistiniai rodikliai (M ± SD)

Emociniai pozityvaus elgesio gebėjimai	Vaikinai (n=224)	Merginos (n=278)	t reikšmė	p reikšmė	Cohen d
Gebėjimas įvertinti emocijas	22,07 ± 3,79	22,42 ± 3,09	-1,14	0,256	-0,10
Gebėjimas suprasti ir analizuoti emocijas	31,27 ± 4,14	33,55 ± 4,09	-6,15	0,000	-0,55
Gebėjimas išreikšti emocijas	8,45 ± 2,69	9,11 ± 2,71	-2,70	0,007	-0,24
Savireguliacija	38,08 ± 6,50	39,87 ± 5,75	-3,28	0,001	-0,29
Savikontrolė	59,83 ± 4,49	59,86 ± 4,52	-0,09	0,928	-0,01
Savitvarda	13,73 ± 3,58	13,42 ± 3,45	0,99	0,323	0,09

Pastaba. M ± SD – vidurkis ir standartinis nuokrypis; Cohen d – poveikio įvertis.

Analizuojant kitus emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų statistinius rodiklius pagal tiriamųjų lytį, galima pastebėti, kad tarp vyresniojo mokyklinio amžiaus vaikinių ir merginų yra statistiškai reikšmingas skirtumas: $t(500) = -6,15$; $p < 0,001$; $d = -0,55$. Šio amžiaus grupės merginoms būdingas aukštesnis gebėjimo suprasti ir analizuoti emocijas vertinimo rodiklio lygis (33,55 ± 4,09 balo) nei vaikinams (31,27 ± 4,14 balo).

Taip pat palyginome vyresniojo mokyklinio amžiaus vaikų ir merginų gebėjimų išreikšti emocijas statistinius rodiklius. Rezultatų analizė rodo, kad merginos geriau geba išreikšti savo emocijas per kūno kultūros pamokas nei vaikinai: $t(500) = -2,70$; $p < 0,01$; $d = -0,24$. Pateikiami tokie rodiklių vidurkiai: vaikų – $8,45 \pm 2,69$ balo, o merginų – $9,11 \pm 2,71$ balo.

Iš 10 lentelėje pateiktų emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų statistinių rodiklių, galima pastebėti, kad vyresniojo mokyklinio amžiaus merginos ($39,87 \pm 5,75$ balo) per kūno kultūros pamokas pasižymi labiau išplėtotais savireguliacijos gebėjimais nei vaikinai ($38,08 \pm 6,50$ balo). Tai patvirtina statistiškai reikšmingas skirtumas, gautas taikant Stjudento t kriterijų nepriklausomoms imtims: $t(500) = -3,28$; $p < 0,01$; $d = -0,29$.

Konstatuojamojo tyrimo metu siekėme įvertinti ir palyginti vyresniojo mokyklinio amžiaus vaikų ir merginų savikontrolės gebėjimus per kūno kultūros pamokas. Pasitelkus Stjudento t kriterijų nepriklausomoms imtims nustatyta, kad savikontrolės gebėjimų statistiniai rodikliai tarp vaikų ir merginų statistiškai reikšmingai nesiskiria: $t(500) = -0,09$; $p > 0,05$; $d = -0,01$. Tiek vaikų ($59,83 \pm 4,49$ balo), tiek ir merginų ($59,86 \pm 4,52$ balo) savikontrolės gebėjimai panašūs.

Siekėme nustatyti vyresniojo mokyklinio amžiaus vaikų ir merginų savitvardos gebėjimų lygį per kūno kultūros pamokas, kuris atspindi mokinių elgesį įvairiose besikeičiančiose situacijose. Tyrimo analizė atskleidė, kad tiek vaikams ($13,73 \pm 3,58$ balo), tiek merginoms ($13,42 \pm 3,45$ balo) yra būdingas aukštas savitvardos gebėjimų lygis per kūno kultūros pamokas. Taikant Stjudento t kriterijų nepriklausomoms imtims statistiškai reikšmingas skirtumas tarp skirtingos lyties tiriamųjų savitvardos gebėjimų per kūno kultūros pamokas nenustatytas: $t(500) = 0,99$; $p > 0,05$; $d = 0,09$.

Apibendrinant santykio su savimi srities emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų rezultatus, galima pastebėti, kad 17 – 18 metų mokiniai per kūno kultūros pamokas geriau geba suprasti ir analizuoti emocijas ($p < 0,001$) bei pasižymi labiau išplėtotais savireguliacijos ($p < 0,05$), savikontrolės ($p < 0,001$) ir savitvardos gebėjimais, nei 15 – 16 metų mokiniai ($p < 0,01$).

Analizuojant vyresniojo mokyklinio amžiaus vaikų ir merginų emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų statistinius rodiklius, nustatyta, kad merginos geriau geba suprasti, analizuoti ($p < 0,001$) ir išreikšti ($p < 0,01$) savo emocijas bei pasižymi labiau išsiugdytais savireguliacijos gebėjimais per kūno kultūros pamokas nei vaikinai ($p < 0,01$).

3.1.2. Socialinių gebėjimų tyrimo rezultatai

3.1.2.1. Santykio su kitais srities socialinių pažinimo gebėjimų rezultatai

11 lentelėje pateikiamas 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokinių santykio su kitais srities socialinių pažinimo gebėjimų vertinimas. Pirmiausia nagrinėjome 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokinių socialinės savivokos gebėjimus per kūno kultūros pamokas. Taikant Studento t kriterijų nepriklausomoms imtims nustatyta, kad socialinės savivokos gebėjimų statistiniai rodikliai tarp 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokinių statistiškai reikšmingai nesiskiria: $t(500) = -1,73$; $p > 0,05$; $d = -0,15$. Yra tik tendencija, kad 17 – 18 metų mokiniai ($28,13 \pm 6,00$ balo) pasižymi didesne socialine savivoka per kūno kultūros pamokas nei 15 – 16 metų mokiniai ($27,16 \pm 6,62$ balo).

11 lentelė. 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokinių socialinių pažinimo gebėjimų statistiniai rodikliai ($M \pm SD$)

Socialiniai pažinimo gebėjimai	15 – 16 metų mokiniai (n=244)	17 – 18 metų mokiniai (n=258)	t reikšmė	p reikšmė	Cohen d
Socialinė savivoka	$27,16 \pm 6,62$	$28,13 \pm 6,00$	-1,73	0,084	-0,15
Empatija	$74,46 \pm 19,72$	$72,06 \pm 22,90$	1,26	0,210	0,11
Problemų sprendimas	$114,70 \pm 21,52$	$114,24 \pm 21,06$	0,25	0,807	0,02
Pasitikėjimas kitais	$27,84 \pm 4,51$	$28,70 \pm 4,85$	-2,06	0,040	-0,18

Pastaba. $M \pm SD$ – vidurkis ir standartinis nuokrypis; Cohen d – poveikio įvertis.

Konstatuojamojo tyrimo metu siekėme įvertinti ir palyginti 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokinių empatijos gebėjimus per kūno kultūros pamokas. Nors empatijos gebėjimą aukštesniais balais vertino 15 – 16 metų mokiniai ($74,46 \pm 19,72$ balo) nei 17 – 18 metų mokiniai ($72,06 \pm 22,90$ balo), tačiau taikant Studento t kriterijų nepriklausomoms imtims statistiškai reikšmingas skirtumas nenustatytas: $t(500) = 1,26$; $p > 0,05$; $d = 0,11$. Taip pat siekėme įvertinti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių empatijos rūšis per kūno kultūros pamokas. Empatijos rūšių tyrimo rezultatus atskleidžia 6 empatijos skalės, kurios išreiškia santykius su tėvais, senais žmonėmis, vaikais, meno kūriniais, su nepažįstamais žmonėmis, gyvūnais. Tiriamųjų vertinimo vidurkiai pagal empatijos rūšis pateikti 12 lentelėje.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokiniai

statistiškai reikšmingai skiriasi pagal empatiją seniems žmonėms ($p < 0,01$) ir vaikams ($p < 0,05$): 15 – 16 metų mokinių ($6,68 \pm 2,39$ balo) empatija seniems žmonėms yra didesnė nei 17 – 18 metų mokinių ($6,00 \pm 2,79$ balo), taip pat nustatyta, kad 15 – 16 metų mokinių ($7,01 \pm 3,04$ balo) empatija vaikams yra didesnė, nei 17 – 18 metų mokinių ($6,33 \pm 3,22$ balo). Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių vertinta empatija tėvams, gyvūnams, meno kūrinių veikėjams ir nepažįstamiems žmonėms nesiskiria. Šios empatijos rūšys buvo vertinamos panašiai ir nenustatyta statistiškai reikšmingų skirtumų ($p > 0,05$) (12 lentelė).

12 lentelė. 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokinių skirstinys pagal empatijos rūšis ($M \pm SD$)

Empatijos rūšys	15 – 16 metų mokiniai (n=244)	17 – 18 metų mokiniai (n=258)	<i>t</i> reikšmė	<i>p</i> reikšmė	Cohen <i>d</i>
Empatija tėvams	7,11 ± 2,83	7,26 ± 3,18	-0,54	0,592	-0,05
Empatija gyvūnams	5,93 ± 2,58	6,12 ± 2,91	-0,75	0,451	-0,07
Empatija seniems žmonėms	6,68 ± 2,39	6,00 ± 2,79	2,96	0,003	0,26
Empatija vaikams	7,01 ± 3,04	6,33 ± 3,22	2,42	0,016	0,22
Empatija meno kūrinių veikėjams	5,86 ± 3,05	5,58 ± 2,73	1,07	0,287	0,10
Empatija nepažįstamiems žmonėms	6,66 ± 3,15	6,40 ± 3,39	0,89	0,373	0,08

Pastaba. $M \pm SD$ – vidurkis ir standartinis nuokrypis; Cohen *d* – poveikio įvertis.

Analizuojant kitus vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių pažinimo gebėjimų statistinius rodiklius, galima pastebėti, kad tarp 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokinių gebėjimų spėsti iškilusias problemas nėra statistiškai reikšmingo skirtumo: $t(500) = 0,25$; $p > 0,05$; $d = 0,02$. Tiek 15 – 16 metų mokiniams ($114,70 \pm 21,52$ balo), tiek ir 17 – 18 metų mokiniams ($114,24 \pm 21,06$ balo) yra būdingas žemas problemų sprendimo lygis.

Siekėme palyginti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių gebėjimus pasitikėti kitais žmonėmis per kūno kultūros pamokas. Tyrimo analizė atskleidė, kad 17 – 18 metų mokiniai ($28,70 \pm 4,85$ balo) per kūno kultūros pamokas labiau geba pasitikėti kitais nei 15 – 16 metų mokiniai ($27,84 \pm 4,51$ balo). Tai patvirtina statistiškai reikšmingas skirtumas, nustatytas taikant Studento *t* kriterijų nepriklausomoms imtims: $t(500) = -2,06$; $p < 0,05$; $d = -0,18$.

Konstatuojamojo tyrimo metu siekėme palyginti vyresniojo mokyklinio

amžiaus vaikinių ir merginų socialinius pažinimo gebėjimus per kūno kultūros pamokas. Vertinant socialinės savivokos gebėjimų statistinius rodiklius pagal tiriamųjų lytį, nustatyta, kad merginos pasižymi labiau išsiugditytais socialinės savivokos gebėjimais per kūno kultūros pamokas nei vaikinai: $t(500) = -2,60$; $p < 0,05$; $d = -0,23$. Pateikiami tokie rodiklių vidurkiai: vaikinių – $26,85 \pm 6,34$ balo, o merginų – $28,32 \pm 6,24$ balo (13 lentelė).

Analizuojant vyresniojo mokyklinio amžiaus vaikinių ir merginų empatijos gebėjimų statistinius rodiklius per kūno kultūros pamokas, atskleista, kad empatijos gebėjimai tarp vaikinių ir merginų statistiškai reikšmingai nesiskiria: $t(500) = -1,34$; $p > 0,05$; $d = -0,12$. Yra tik tendencija, kad merginos ($74,37 \pm 20,47$ balo) pasižymi didesne empatija per kūno kultūros pamokas nei vaikinai ($71,80 \pm 22,52$ balo) (13 lentelė).

13 lentelė. Vaikinių ir merginų socialinių pažinimo gebėjimų statistiniai rodikliai ($M \pm SD$)

Socialiniai pažinimo gebėjimai	Vaikinai (n=224)	Merginos (n=278)	t reikšmė	p reikšmė	Cohen d
Socialinė savivoka	$26,85 \pm 6,34$	$28,32 \pm 6,24$	-2,60	0,010	-0,23
Empatija	$71,80 \pm 22,52$	$74,37 \pm 20,47$	-1,34	0,181	-0,12
Problemų sprendimas	$113,61 \pm 22,98$	$115,15 \pm 19,79$	-0,81	0,420	-0,07
Pasitikėjimas kitais	$28,99 \pm 4,37$	$27,72 \pm 4,89$	3,02	0,003	0,27

Pastaba. $M \pm SD$ – vidurkis ir standartinis nuokrypis; Cohen d – poveikio įvertis.

Vyresniojo mokyklinio amžiaus vaikinių ir merginų skirstinys pagal empatijos rūšis pateikiamas 14 lentelėje. Nustatyta, kad vyresniojo mokyklinio amžiaus merginų ($7,51 \pm 2,98$ balo) empatija tėvams yra didesnė nei vaikinių ($6,79 \pm 3,02$ balo). Tai patvirtina statistiškai reikšmingas skirtumas, nustatytas taikant Studento t kriterijų nepriklausomoms imtims: $t(500) = -2,64$; $p < 0,01$; $d = -0,24$.

14 lentelė. Vaikinių ir merginų skirstinys pagal empatijos rūšis (M ± SD)

Empatijos rūšys	Vaikinai (n=224)	Merginos (n=278)	<i>t</i> reikšmė	<i>p</i> reikšmė	Cohen <i>d</i>
Empatija tėvams	6,79 ± 3,02	7,51 ± 2,98	-2,64	0,009	-0,24
Empatija gyvūnams	5,33 ± 2,51	6,59 ± 2,81	-5,23	0,000	-0,47
Empatija seniems žmonėms	6,33 ± 2,77	6,33 ± 2,50	-0,03	0,974	-0,00
Empatija vaikams	6,25 ± 2,85	7,00 ± 3,33	-2,68	0,008	-0,24
Empatija meno kūrybinių veikėjų	5,25 ± 2,98	6,10 ± 2,76	-3,32	0,001	-0,30
Empatija nepažįstamiems žmonėms	6,27 ± 3,21	6,74 ± 3,32	-1,61	0,109	-0,14

Pastaba. M ± SD – vidurkis ir standartinis nuokrypis; Cohen *d* – poveikio įvertis.

Vyresniojo mokyklinio amžiaus merginos (6,59 ± 2,81 balo) empatiją gyvūnams vertino aukštesniais balais nei vaikinai (5,33 ± 2,51 balo), nustatytas skirtumas statistiškai reikšmingas: $t(500) = -5,23$; $p < 0,001$; $d = -0,47$. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad empatijos seniems žmonėms statistiniai rodikliai tarp vaikinių ir merginų statistiškai reikšmingai nesiskiria: $t(500) = -0,03$; $p > 0,05$; $d = -0,00$. Tiek vaikinių (6,33 ± 2,77 balo), tiek ir merginų (6,33 ± 2,50 balo) empatija seniems žmonėms yra panaši. Atskleista, kad vyresniojo mokyklinio amžiaus vaikinai ir merginos statistiškai reikšmingai ($p < 0,01$) skiriasi pagal empatiją vaikams: merginų (7,00 ± 3,33 balo) empatija vaikams yra didesnė nei vaikinių (6,25 ± 2,85 balo). Vertinant empatijos meno kūrybinių veikėjų statistinius rodiklius pagal tiriamųjų lytį, nustatyta, kad merginų empatija meno kūrybinių veikėjų yra didesnė nei vaikinių: $t(500) = -3,32$; $p < 0,01$; $d = -0,30$. Pateikiami tokie rodiklių vidurkiai: vaikinių – 5,25 ± 2,98 balo, o merginų – 6,10 ± 2,76 balo. Nors empatiją nepažįstamiems žmonėms aukštesniais balais vertino merginos (6,74 ± 3,32 balo) nei vaikinai (6,27 ± 3,21 balo), tačiau taikant Stjudento *t* kriterijų nepriklausomoms imtims statistiškai reikšmingas skirtumas nenustatytas: $t(500) = -1,61$; $p > 0,05$; $d = -0,14$.

Buvo tiriama, kaip vyresniojo mokyklinio amžiaus vaikinai ir merginos geba spręsti iškiliusias problemas per kūno kultūros pamokas. Tyrimo analizė atskleidė, kad tiek vaikams (113,61 ± 22,98 balo), tiek merginoms (115,15 ± 19,79 balo) yra būdingas žemas problemų sprendimo lygis ir statistiškai reikšmingai nesiskiria:

$t(500) = -0,81$; $p > 0,05$; $d = -0,07$. Žemas problemų sprendimo lygis parodo, kad vyresniojo mokyklinio amžiaus vaikinai ir merginos sprenddami problemas per kūno kultūros pamokas dažniausiai pasirenka neveiksmingas problemų sprendimo strategijas.

Siekėme ištirti ir palyginti vyresniojo mokyklinio amžiaus vaikinių ir merginų gebėjimus pasitikėti kitais per kūno kultūros pamokas. Palyginus vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių statistinius rodiklius nustatyta, kad vaikinai ($28,99 \pm 4,37$ balo) labiau geba pasitikėti kitais per kūno kultūros pamokas nei merginos ($27,72 \pm 4,89$ balo). Tai patvirtina statistiškai reikšmingas skirtumas, nustatytas taikant Stjudento t kriterijų nepriklausomoms imtims: $t(500) = 3,02$; $p < 0,01$; $d = 0,27$.

Apibendrinant santykio su kitais srities socialinių pažinimo gebėjimų rezultatus, galima teigti, kad 17 – 18 metų mokiniai per kūno kultūros pamokas labiau geba pasitikėti kitais nei 15 – 16 metų mokiniai ($p < 0,05$).

Palyginus vyresniojo mokyklinio amžiaus vaikinių ir merginų socialinių pažinimo gebėjimų statistinius rodiklius, nustatyta, kad merginos labiau nei vaikinai pasižymi išplėtotais socialinės savivokos gebėjimais per kūno kultūros pamokas ($p < 0,05$). Tuo tarpu vaikinai labiau geba pasitikėti kitais per kūno kultūros pamokas nei merginos ($p < 0,01$).

Analizuojant vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių empatijos rūšis, nustatyta, kad 15 – 16 metų mokinių empatija seniems žmonėms ($p < 0,01$) ir vaikams ($p < 0,05$) yra didesnė nei 17 – 18 metų mokinių. Palyginus vyresniojo mokyklinio amžiaus vaikinių ir merginų empatijos rūšis, nustatyta, kad merginų empatija gyvūnams ($p < 0,001$), tėvams, vaikams ir meno kūrinių veikėjams ($p < 0,01$) yra stipresnė nei vaikinių.

3.1.2.2. Santykio su kitais srities socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų rezultatai

15 lentelėje pateikiamas 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokinių santykio su kitais srities socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų vertinimas. Pirmiausia palyginome vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių bendravimo gebėjimus per kūno kultūros pamokas. Tyrimo rezultatų analizė rodo, kad bendravimo gebėjimų statistiniai rodikliai tarp 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokinių statistiškai reikšmingai nesiskiria: $t(500) = -0,53$; $p > 0,05$; $d = -0,05$. Yra tik tendencija, kad 17 – 18 metų mokiniai ($57,02 \pm 8,45$ balo) geriau geba bendrauti per kūno kultūros

pamokas nei 15 – 16 metų mokiniai ($56,59 \pm 9,80$ balo).

15 lentelė. 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokinių socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų statistiniai rodikliai ($M \pm SD$)

Socialiniai pozityvaus elgesio gebėjimai	15 – 16 metų mokiniai (n=244)	17 – 18 metų mokiniai (n=258)	<i>t</i> reikšmė	<i>p</i> reikšmė	Cohen <i>d</i>
Bendravimo gebėjimai	$56,59 \pm 9,80$	$57,02 \pm 8,45$	-0,53	0,596	-0,05
Bendradarbiavimo gebėjimai	$12,04 \pm 3,32$	$12,25 \pm 3,40$	-0,67	0,501	-0,06
Atkaklumas	$9,77 \pm 3,05$	$10,44 \pm 3,08$	-2,48	0,014	-0,22
Socialinė savikontrolė	$5,51 \pm 1,97$	$5,62 \pm 2,00$	-0,65	0,516	-0,06
Socialinė adaptacija	$59,08 \pm 10,47$	$58,23 \pm 10,90$	0,89	0,376	0,08

Pastaba. $M \pm SD$ – vidurkis ir standartinis nuokrypis; Cohen *d* – poveikio įvertis.

Taip pat įvertinome ir palyginome vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių neverbalinius ir verbalinius bendravimo gebėjimus per kūno kultūros pamokas. Iš 16 lentelėje pateiktų bendravimo gebėjimų statistinių rodiklių, galima pastebėti, kad 17 – 18 metų mokiniai ($28,53 \pm 4,84$ balo) pasižymi labiau išvystytais neverbalinio bendravimo gebėjimais per kūno kultūros pamokas nei 15 – 16 metų mokiniai ($27,54 \pm 5,08$ balo). Taikant Stjudento *t* kriterijų nepriklausomoms imtims, nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp skirtingų amžiaus grupių tiriamųjų: $t(500) = -2,22$; $p < 0,05$; $d = -0,20$ (16 lentelė).

Nors verbalinio bendravimo gebėjimus aukštesniais balais įvertino 15 – 16 metų mokiniai ($29,04 \pm 5,74$ balo) nei 17 – 18 metų mokiniai ($28,49 \pm 5,28$ balo), tačiau taikant Stjudento *t* kriterijų nepriklausomoms imtims statistiškai reikšmingas skirtumas nenustatytas: $t(500) = 1,12$; $p > 0,05$; $d = 0,10$ (16 lentelė).

16 lentelė. 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokinių bendravimo gebėjimų statistiniai rodikliai ($M \pm SD$)

Bendravimo gebėjimai	15 – 16 metų mokiniai (n=244)	17 – 18 metų mokiniai (n=258)	<i>t</i> reikšmė	<i>p</i> reikšmė	Cohen <i>d</i>
Neverbalinio bendravimo gebėjimai	$27,54 \pm 5,08$	$28,53 \pm 4,84$	-2,22	0,027	-0,20
Verbalinio bendravimo gebėjimai	$29,04 \pm 5,74$	$28,49 \pm 5,28$	1,12	0,262	0,10

Pastaba. $M \pm SD$ – vidurkis ir standartinis nuokrypis; Cohen *d* – poveikio įvertis.

Vertinant vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių gebėjimus bendradarbiauti per kūno kultūros pamokas, buvo nustatyta, kad 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokiniai panašiai geba bendradarbiauti per kūno kultūros pamokas. Gauti statistiniai tyrimo rodikliai tarp skirtingų amžiaus grupių tiriamųjų statistiškai reikšmingai nesiskyrė: $t(500) = -0,67$; $p > 0,05$; $d = -0,06$.

Konstatuojamojo tyrimo metu buvo atskleista, kad 17 – 18 metų mokiniai ($10,44 \pm 3,08$ balo) per kūno kultūros pamokas yra atkaklesni nei 15 – 16 metų mokiniai ($9,77 \pm 3,05$ balo). Tai patvirtina statistiškai reikšmingas skirtumas, nustatytas taikant Stjudento t kriterijų nepriklausomoms imtims: $t(500) = -2,48$; $p < 0,05$; $d = -0,22$.

Siekėme nustatyti ir palyginti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinės savikontrolės gebėjimų lygį per kūno kultūros pamokas. Nustatyta, kad 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokinių socialinės savikontrolės gebėjimai statistiškai reikšmingai nesiskiria: $t(500) = -0,65$; $p > 0,05$; $d = -0,06$. Nustatyta, kad tiek 15 – 16 metų mokiniams ($5,51 \pm 1,97$ balo), tiek ir 17 – 18 metų mokiniams ($5,62 \pm 2,00$ balo) yra būdingas vidutinis socialinės savikontrolės gebėjimų lygis per kūno kultūros pamokas.

Taip pat palyginome 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokinių socialinės adaptacijos statistinius rodiklius. Nors socialinės adaptacijos gebėjimais per kūno kultūros pamokas labiau pasižymėjo 15 – 16 metų mokiniai ($59,08 \pm 10,47$ balo) nei 17 – 18 metų mokiniai ($58,23 \pm 10,90$ balo), tačiau taikant Stjudento t kriterijų nepriklausomoms imtims statistiškai reikšmingas skirtumas tarp grupių nenustatytas: $t(500) = 0,89$; $p > 0,05$; $d = 0,08$.

17 lentelėje pateikti statistiniai rodikliai padėjo palyginti vyresniojo mokyklinio amžiaus vaikinių ir merginų socialinius pozityvaus elgesio gebėjimus. Analizuojant vyresniojo mokyklinio amžiaus vaikinių ir merginų bendravimo gebėjimus per kūno kultūros pamokas, nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp skirtingos lyties tiriamųjų: merginos labiau nei vaikinai pasižymi išplėtotais bendravimo gebėjimais per kūno kultūros pamokas ($p < 0,05$). Pateikiami tokie rodiklių vidurkiai: vaikinių – $55,74 \pm 9,95$ balo, o merginų – $57,68 \pm 8,32$ balo (17 lentelė).

17 lentelė. Vaikinių ir merginų socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų statistiniai rodikliai (M ± SD)

Socialiniai pozityvaus elgesio gebėjimai	Vaikinai (n=224)	Merginos (n=278)	t reikšmė	p reikšmė	Cohen d
Bendravimo gebėjimai	55,74 ± 9,95	57,68 ± 8,32	-2,38	0,018	-0,21
Bendradarbiavimo gebėjimai	11,69 ± 3,62	12,52 ± 3,09	-2,75	0,006	-0,25
Atkaklumas	10,02 ± 3,12	10,19 ± 3,06	-0,63	0,527	-0,06
Socialinė savikontrolė	5,72 ± 1,99	5,44 ± 1,97	1,58	0,115	0,14
Socialinė adaptacija	57,34 ± 11,36	59,69 ± 10,02	-2,46	0,014	-0,22

Pastaba. M ± SD – vidurkis ir standartinis nuokrypis; Cohen d – poveikio įvertis.

Taip pat siekėme palyginti vyresniojo mokyklinio amžiaus vaikinių ir merginų neverbalinius ir verbalinius bendravimo gebėjimus per kūno kultūros pamokas. Nors neverbalinio bendravimo gebėjimus aukštesniais balais įvertino merginos (28,40 ± 4,47 balo) nei vaikinai (27,62 ± 5,52 balo), tačiau taikant Stjudento *t* kriterijų nepriklausomoms imtims statistiškai reikšmingas skirtumas tarp skirtingos lyties tiriamųjų nenustatytas: $t(500) = -1,76$; $p > 0,05$; $d = -0,16$ (18 lentelė).

18 lentelė. Vaikinių ir merginų bendravimo gebėjimų statistiniai rodikliai (M ± SD)

Bendravimo gebėjimai	Vaikinai (n=224)	Merginos (n=278)	t reikšmė	p reikšmė	Cohen d
Neverbalinio bendravimo gebėjimai	27,62 ± 5,52	28,40 ± 4,47	-1,76	0,079	-0,16
Verbalinio bendravimo gebėjimai	28,12 ± 5,90	29,27 ± 5,13	-2,35	0,019	-0,21

Pastaba. M ± SD – vidurkis ir standartinis nuokrypis; Cohen d – poveikio įvertis.

Tuo tarpu palyginus vyresniojo mokyklinio amžiaus vaikinių ir merginų verbalinių bendravimo gebėjimų statistinius rodiklius, galima pastebėti, kad merginos labiau nei vaikinai pasižymi išsiugditytais verbalinio bendravimo gebėjimais per kūno kultūros pamokas: $t(500) = -2,35$; $p < 0,05$; $d = -0,21$. Pateikiami tokie rodiklių vidurkiai: vaikinių – 28,12 ± 5,90 balo, o merginų – 29,27 ± 5,13 balo.

Buvo tiriama, kaip vyresniojo mokyklinio amžiaus vaikinai ir merginos geba

bendradarbiauti per kūno kultūros pamokas. Nustatyta, kad vyresniojo mokyklinio amžiaus merginos ($12,52 \pm 3,09$ balo) geriau nei vaikinai ($11,69 \pm 3,62$ balo) geba bendradarbiauti per kūno kultūros pamokas. Taikant Stjudento t kriterijų nepriklausomoms imtims, nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp skirtingos lyties tiriamųjų: $t(500) = -2,75$; $p < 0,01$; $d = -0,25$.

Vertinant vyresniojo mokyklinio amžiaus vaikinių ir merginų atkaklumo gebėjimus per kūno kultūros pamokas, buvo nustatyta, kad tiek vaikinių ($10,02 \pm 3,12$ balo), tiek ir merginų ($10,19 \pm 3,06$ balo) atkaklumo gebėjimai per kūno kultūros pamokas yra panašūs. Atkaklumo gebėjimų statistiniai rodikliai tarp vaikinių ir merginų statistiškai reikšmingai nesiskiria: $t(500) = -0,63$; $p > 0,05$; $d = -0,06$.

Buvo siekiama nustatyti ir palyginti vyresniojo mokyklinio amžiaus vaikinių ir merginų socialinės savikontrolės gebėjimus per kūno kultūros pamokas. Tyrimo rezultatų analizė rodo, kad socialinės savikontrolės gebėjimų statistiniai rodikliai tarp vaikinių ir merginų statistiškai reikšmingai nesiskiria: $t(500) = 1,58$; $p > 0,05$; $d = 0,14$. Buvo nustatyta, kad vyresniojo mokyklinio amžiaus vaikiniams ir merginoms per kūno kultūros pamokas būdingas vidutinis socialinės savikontrolės lygis.

Konstatuojamojo tyrimo metu taip pat siekėme įvertinti ir palyginti vyresniojo mokyklinio amžiaus vaikinių ir merginų socialinės adaptacijos gebėjimus per kūno kultūros pamokas. Iš vienuoliktoje lentelėje pateiktų socialinės adaptacijos gebėjimo statistinių rodiklių, galima pastebėti, kad merginos ($59,69 \pm 10,02$ balo) pasižymi labiau išplėtotais socialinės adaptacijos gebėjimais per kūno kultūros pamokas nei vaikinai ($57,34 \pm 11,36$ balo). Taikant Stjudento t kriterijų nepriklausomoms imtims, nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp skirtingos lyties tiriamųjų: $t(500) = -2,46$; $p < 0,05$; $d = -0,22$.

Apibendrinant santykio su kitais srities socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų rezultatus, galima pastebėti, kad 17 – 18 metų mokiniai labiau nei 15 – 16 metų mokiniai pasižymi išvystytais atkaklumo gebėjimais per kūno kultūros pamokas ($p < 0,05$).

Analizuojant vyresniojo mokyklinio amžiaus vaikinių ir merginų socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų statistinius rodiklius, nustatyta, kad merginos per kūno kultūros pamokas geriau geba bendrauti ($p < 0,05$) ir bendradarbiauti ($p < 0,01$) bei pasižymi labiau išplėtotais socialinės adaptacijos gebėjimais ($p < 0,05$) nei vaikinai.

Palyginus vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių bendravimo gebėjimus per kūno kultūros pamokas, nustatyta, kad 17 – 18 metų mokiniai pasižymi geresniais neverbalinio bendravimo gebėjimais nei 15 – 16 metų tiriamieji ($p < 0,05$). Tuo tarpu merginos labiau nei vaikinai per kūno kultūros pamokas pasižymi išsiugdymais verbalinio bendravimo gebėjimais ($p < 0,05$).

3.2. Ugdomojo eksperimento rezultatai

Šiame skyriuje analizuojami eksperimentinės ir kontrolinės grupių vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų per kūno kultūros pamokas pokyčiai dėl socialinių emocinių gebėjimų per kūno kultūros pamokas ugdymo programos poveikio, kurios pagrindas – teoriškai pagrįstas kompleksinis socialinių emocinių gebėjimų ugdymo modelis. Analizuodami vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų per kūno kultūros pamokas ugdomojo eksperimento rezultatus pasitelkėme blokuotųjų duomenų dviejų faktorių dispersinę analizę (ANOVA) arba blokuotųjų duomenų daugiafaktorinę dispersinę analizę (MANOVA) nepriklausomų kintamųjų sąveikos (mūsų atveju – priklausymo tam tikrai grupei (kontrolinei arba eksperimentinei) ir laiko (prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo) sąveikos) įtakai nustatyti, kaip to reikalaujama pagal mokslinių tyrimų rekomendacijas (Dimitrov & Rumrill, 2003).

3.2.1. Emocinių gebėjimų tyrimo rezultatai

3.2.1.1. Santykio su savimi srities emocinių pažinimo gebėjimų rezultatai

Tyrimo pradžioje pasitelkėme Stjudento t kriterijų nepriklausomoms imtims ir palyginome eksperimentinės ir kontrolinės grupių vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocinių pažinimo gebėjimų per kūno kultūros pamokas statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą. Tyrimo rezultatai parodė, kad eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamųjų emocinių pažinimo gebėjimų komponentai statistiškai reikšmingai nesiskyrė: gebėjimo remtis savo pozityvia emocija patirtimi ($t(49) = 0,71; p = 0,48$), pasitikėjimo savimi ($t(49) = -0,84; p = 0,41$), savigarbos ($t(49) = -0,80; p = 0,43$) ir savivokos ($t(49) = -0,68; p = 0,50$), o tai įrodo mūsų ugdomojo eksperimento tyrimo validumą.

Atsižvelgiant į ankstesnių tyrimų (Arnau, 2007; Arnau & Bono, 2008) rekomendacijas, siekdami įvertinti kompleksinės socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programos įtaką vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocinių pažinimo gebėjimų ugdymui(si) per kūno kultūros pamokas, pasitelkėme blokuotųjų duomenų daugiafaktorinę dispersinę analizę MANOVA 2×2 (grupė \times laikas), kai nepriklausomi kintamieji buvo grupė (eksperimentinė = 1 grupė ir kontrolinė = 2 grupė) ir laikas (prieš ugdomąjį eksperimentą = 1 laikas ir po ugdomojo eksperimento = 2 laikas) ir priklausomi kintamieji – emocinių pažinimo gebėjimų komponentai. Atlikus analizę nustatytas statistiškai reikšmingas

ugdamosios programos poveikis vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocinių pažinimo gebėjimų ugdymui(si) per kūno kultūros pamokas, t. y. laiko ir priklausymo grupei sąveikos įtaka buvo reikšminga (Wilks Lambda = 0,73; $F(4,46) = 4,28$; $p = 0,005$; dalinis $\eta^2 = 0,27$; $P = 0,90$). 19 lentelėje pateikti eksperimentinės ir kontrolinės grupių vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocinių pažinimo gebėjimų per kūno kultūros pamokas priklausymo grupei ir laiko sąveikos statistiniai rodikliai.

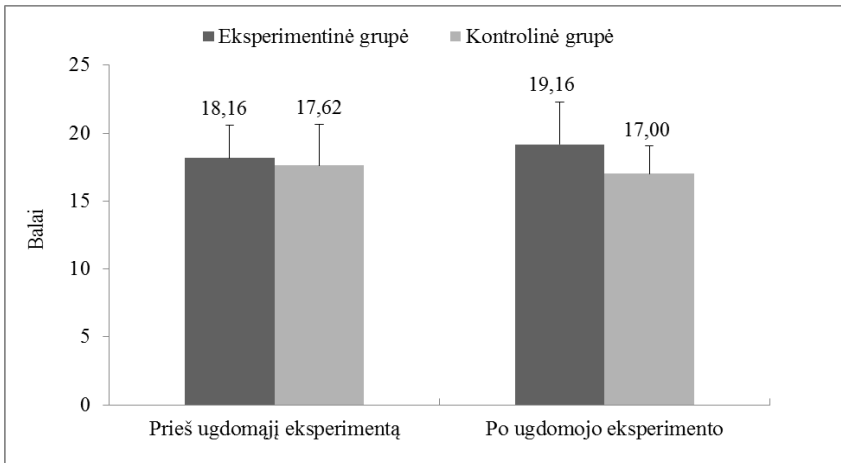
19 lentelė. Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocinių pažinimo gebėjimų per kūno kultūros pamokas priklausymo grupei ir laiko sąveikos statistiniai rodikliai

Emociniai pažinimo gebėjimai	Grupės × laiko sąveikos statistiniai rodikliai			
	<i>F</i>	<i>p</i>	Dalinis η^2	<i>P</i>
Gebėjimas remtis savo pozityvia emocine patirtimi	2,68	0,108	0,05	0,36
Pasitikėjimas savimi	5,28	0,026	0,10	0,62
Savigarba	13,10	0,001	0,21	0,94
Savivoka	5,86	0,019	0,11	0,66

Pastaba. Dalinis η^2 – poveikio įvertis; *P* – kriterijaus galia.

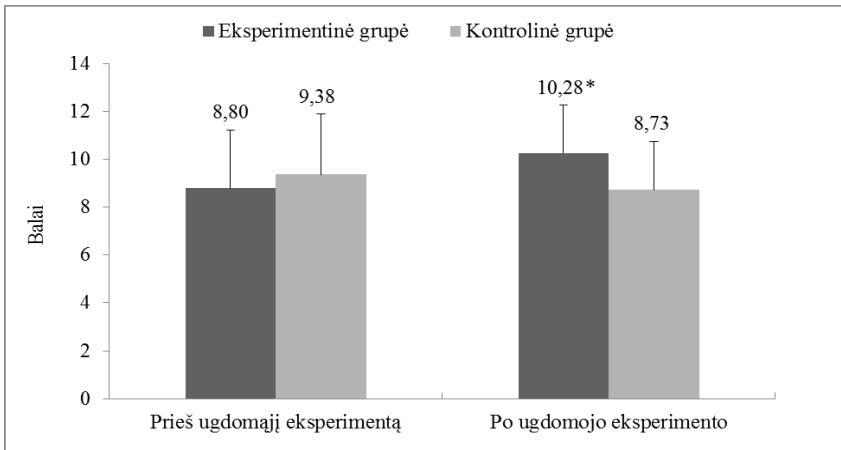
Analizuojant vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocinių pažinimo gebėjimų priklausymo grupei ir laiko sąveikos statistinius rodiklius nustatytas statistiškai reikšmingas ugdamosios programos poveikis vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių pasitikėjimo savimi ($p < 0,05$), savigarbos ($p < 0,01$) ir savivokos ($p < 0,05$) gebėjimų ugdymui(si) per kūno kultūros pamokas.

Toliau siekėme palyginti eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamųjų emocinių pažinimo gebėjimų per kūno kultūros pamokas statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo. Taikant Stjudento *t* kriterijų porinėms priklausomoms imtims paaiškėjo, kad tiek eksperimentinės grupės, tiek ir kontrolinės grupės vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių gebėjimų remtis savo pozityvia emocine patirtimi statistiniai rodikliai prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo statistiškai reikšmingai nepakito ($p > 0,05$). Eksperimentinės grupės tiriamųjų gebėjimų remtis savo pozityvia emocine patirtimi per kūno kultūros pamokas vertinimas prieš ugdomąjį eksperimentą buvo $18,16 \pm 2,43$, po ugdomojo eksperimento rodikliai reikšmingai nepakito ir buvo $19,16 \pm 3,12$ (7 pav.).



7 pav. Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių gebėjimų remtis savo pozityvia emociene patirtimi per kūno kultūros pamokas statistiniai rodikliai prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo ($M \pm SD$)

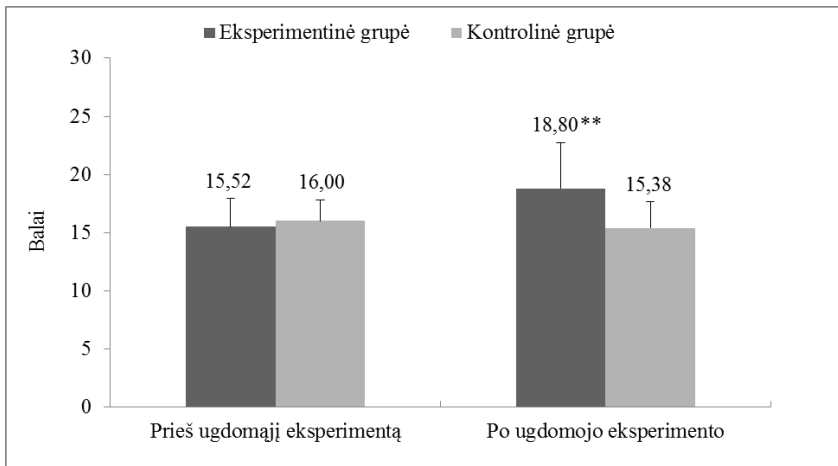
Toliau taikant Stjudento t kriterijų porinėms priklausomoms imtims, nustatyta, kad po kompleksinės socialinių emocijų gebėjimų ugdymo programos statistiškai reikšmingai pagerėjo eksperimentinės grupės vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių gebėjimai pasitikėti savimi per kūno kultūros pamokas: nuo $8,80 \pm 2,43$ balo prieš ugdomąjį eksperimentą iki $10,28 \pm 1,99$ balo po ugdomojo eksperimento ($t(24) = -2,62$; $p < 0,05$). Kontrolinės grupės tiriamųjų pasitikėjimo savimi per kūno kultūros pamokas rodikliai statistiškai reikšmingai nepakito (8 pav.).



*Pastaba. * – $p < 0,05$, lyginant eksperimentinės grupės tiriamųjų duomenis prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo.*

8 pav. Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių gebėjimų pasitikėti savimi per kūno kultūros pamokas statistiniai rodikliai prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo ($M \pm SD$)

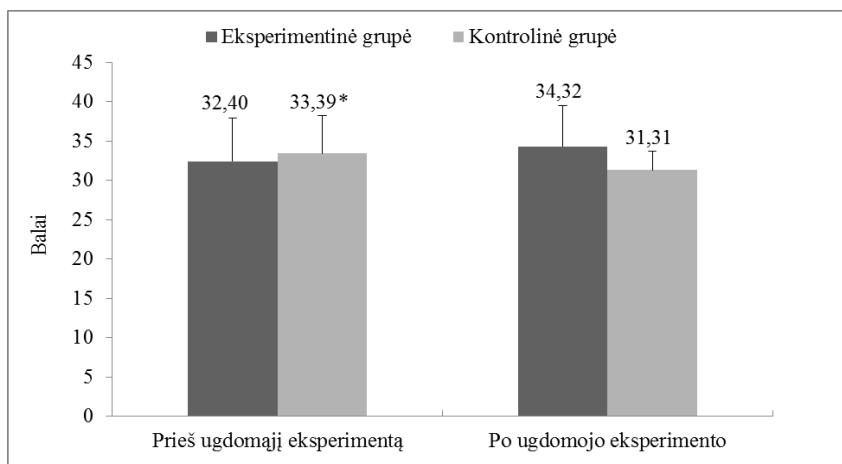
Po ugdomojo eksperimento statistiškai reikšmingai ($t(24) = -3,45; p < 0,01$) pakito ir eksperimentinės grupės tiriamųjų savivarbos gebėjimai per kūno kultūros pamokas: nuo $15,52 \pm 2,43$ balo prieš ugdomąjį eksperimentą iki $18,80 \pm 3,93$ balo po ugdomojo eksperimento. Taikant Stjudento t kriterijų porinėms priklausomoms imtims ir analizuojant kontrolinės grupės vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių savivarbos gebėjimų per kūno kultūros pamokas statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo, statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta ($p > 0,05$) (9 pav.).



*Pastaba. ** – $p < 0,01$, lyginant eksperimentinės grupės tiriamųjų duomenis prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo.*

9 pav. Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių savivarbos gebėjimų per kūno kultūros pamokas statistiniai rodikliai prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo ($M \pm SD$)

Tuo tarpu eksperimentinės grupės tiriamųjų savivokos gebėjimų per kūno kultūros pamokas vertinimo rodiklių padidėjimas po ugdomojo eksperimento nebuvo statistiškai reikšmingas ($t(24) = -1,34; p > 0,05$). Palyginus kontrolinės grupės vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių savivokos gebėjimų per kūno kultūros pamokas statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo, nustatyta, kad kontrolinės grupės tiriamųjų savivokos gebėjimai statistiškai reikšmingai sumažėjo, lyginant kontrolinės grupės tiriamųjų statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo: nuo $33,39 \pm 4,87$ balo prieš ugdomąjį eksperimentą iki $31,31 \pm 2,40$ balo po jo ($t(25) = 2,45; p < 0,05$) (10 pav.).



Pastaba. * – $p < 0,05$, lyginant kontrolinės grupės tiriamųjų duomenis prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo.

10 pav. Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių savivokos gebėjimų per kūno kultūros pamokas statistiniai rodikliai prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo ($M \pm SD$)

Pasitelkus blokuotųjų duomenų dviejų faktorių dispersinę analizę ANOVA ir palyginus eksperimentinės ir kontrolinės grupių vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocinių pažinimo gebėjimų statistinius rodiklius po ugdomojo eksperimento nustatyta, kad eksperimentinės grupės tiriamieji, kuriems buvo taikoma kompleksinė socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programa, po ugdomojo eksperimento geriau gebėjo remtis savo pozityvia emocine patirtimi ($F(1,49) = 8,64$; $p < 0,01$; dalinis $\eta^2 = 0,15$; $P = 0,82$) ir pasitikėti savimi ($F(1,49) = 7,56$; $p < 0,01$; dalinis $\eta^2 = 0,13$; $P = 0,77$) bei pasižymėjo labiau išsiugdę savivokos ($F(1,49) = 14,68$; $p < 0,001$; dalinis $\eta^2 = 0,23$; $P = 0,96$) ir savivokos ($F(1,49) = 7,33$; $p < 0,01$; dalinis $\eta^2 = 0,13$; $P = 0,76$) gebėjimais per kūno kultūros pamokas nei kontrolinės grupės tiriamieji. Visi šie statistiškai reikšmingi skirtumai patvirtina ugdomojo eksperimento metu taikytą ugdomojo poveikio priemonių teigiamą įtaką eksperimentinės grupės tiriamųjų emocinių pažinimo gebėjimų ugdymui(si) per kūno kultūros pamokas.

Ugdomojo eksperimento tyrimo metu duomenų normalumas buvo vertinamas asimetrijos (skewness) ir eksceso (kurtosis) koeficientais. Vadovaujantis George ir Mallery tyrimo (2010) rekomendacijomis, asimetrijos ir eksceso koeficientų reikšmės tarp -2 ir +2 yra vertinamos kaip priimtinos siekiant patvirtinti normalųjį duomenų pasiskirstymą. 20 lentelėje pateiktos vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocinių pažinimo gebėjimų rezultatų asimetrijos ir

eksceso koeficientų reikšmės prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo.

20 lentelė. Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocinių pažinimo gebėjimų rezultatų aprašomosios statistikos ir vidinės dermės reikšmės prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo

Emociniai pažinimo gebėjimai	Prieš ugdomąjį eksperimentą				Po ugdomojo eksperimento			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Asimetrijos reikšmės</i>	<i>Eksceso reikšmės</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Asimetrijos reikšmės</i>	<i>Eksceso reikšmės</i>
Gebėjimas remtis savo pozityvia emocije patirtimi	17,88	2,73	-0,36	0,06	18,06	2,82	0,50	-0,22
Pasitikėjimas savimi	9,10	2,48	0,31	-0,77	9,49	2,14	-0,54	0,26
Savigarba	15,76	2,14	0,14	0,95	17,06	3,59	0,81	0,46
Savivoka	32,90	5,17	-0,15	0,26	32,78	4,21	0,18	-0,32

Pastaba. *M* – vidurkis; *SD* – standartinis nuokrypis.

Tyrimo rezultatai patvirtino normalųjį emocinių pažinimo gebėjimų tyrimo duomenų pasiskirstymą prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo, nes asimetrijos koeficientų reikšmės svyravo nuo -0,54 iki 0,81, o exceso koeficientų reikšmės svyravo nuo -0,77 iki 0,95 ir pateko į intervalą nuo -2 iki +2, kuris rodo, kad duomenys nėra pernelyg nutolę nuo normaliojo pasiskirstymo (George & Mallery, 2010).

Apibendrinant vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių santykio su savimi srities emocinių pažinimo gebėjimų rezultatus, galima pastebėti statistiškai reikšmingą ugdomosios programos poveikį emocinių pažinimo gebėjimų ugdymui(si) per kūno kultūros pamokas, t. y. laiko ir priklausymo grupei sąveikos įtaka buvo reikšminga ($p < 0,01$).

Tyrimo pradžioje palyginus eksperimentinės ir kontrolinės grupių vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių tyrimo rezultatus prieš ugdomąjį eksperimentą, nustatyta, kad eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamųjų emocinių pažinimo gebėjimų komponentai statistiškai reikšmingai nesiskyrė ($p > 0,05$), o tai įrodo mūsų ugdomojo eksperimento tyrimo validumą.

Analizuojant eksperimentinės grupės tiriamųjų emocinių pažinimo gebėjimų statistinių rodiklių pokytį prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo, nustatyta, kad po kompleksinės socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programos statistiškai reikšmingai pagerėjo eksperimentinės grupės vyresniojo mokyklinio amžiaus

mokinių savigarbos ($p < 0,01$) ir pasitikėjimo savimi gebėjimai ($p < 0,05$) per kūno kultūros pamokas. Tuo tarpu palyginus kontrolinės grupės vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocinių pažinimo gebėjimų per kūno kultūros pamokas statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo, nustatyta, kad kontrolinės grupės tiriamųjų savivokos gebėjimai statistiškai reikšmingai sumažėjo ($p < 0,05$).

Palyginus eksperimentinės ir kontrolinės grupių vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocinių pažinimo gebėjimų statistinius rodiklius po ugdomojo eksperimento nustatyta, kad eksperimentinės grupės tiriamieji, kuriems buvo taikoma kompleksinė socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programa, po ugdomojo eksperimento geriau gebėjo remtis savo pozityvia emocijne patirtimi ($p < 0,01$) ir pasitikėti savimi ($p < 0,01$) bei pasižymėjo labiau išsiugdžytais savigarbos ($p < 0,001$) ir savivokos ($p < 0,01$) gebėjimais per kūno kultūros pamokas nei kontrolinės grupės tiriamieji. Visi šie statistiškai reikšmingi skirtumai patvirtina ugdomojo eksperimento metu taikytų ugdomojo poveikio priemonių teigiamą įtaką eksperimentinės grupės tiriamųjų emocinių pažinimo gebėjimų ugdymui(si) per kūno kultūros pamokas.

3.2.1.2. Santykio su savimi srities emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų rezultatai

Tyrimo pradžioje siekėme palyginti eksperimentinės ir kontrolinės grupių vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų tyrimo rezultatus prieš ugdomąjį eksperimentą. Taikant Stjudento t kriterijų nepriklausomoms imtims nustatyta, kad eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamųjų emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų komponentai statistiškai reikšmingai nesiskyrė: gebėjimo įvertinti emocijas ($t(49) = 1,17; p = 0,25$), gebėjimo suprasti ir analizuoti emocijas ($t(49) = 0,32; p = 0,75$), gebėjimo išreikšti emocijas ($t(49) = -0,04; p = 0,97$), savireguliacijos ($t(49) = -1,11; p = 0,27$), savikontrolės ($t(49) = 0,30; p = 0,76$), savitvardos ($t(49) = -0,63; p = 0,53$). Gauti rezultatai įrodo mūsų ugdomojo eksperimento tyrimo validumą.

Pasitelkus blokuotųjų duomenų daugiakfaktorinę dispersinę analizę MANOVA 2×2 (grupė \times laikas) nustatytas statistiškai reikšmingas ugdomosios programos poveikis vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų ugdymui(si) per kūno kultūros pamokas, t. y. laiko ir priklausymo grupei sąveikos įtaka buvo reikšminga (Wilks Lambda = 0,73; $F(6,44) = 2,72; p =$

0,025; dalinis $\eta^2 = 0,27$; $P = 0,82$). 21 lentelėje pateikti eksperimentinės ir kontrolinės grupių vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų statistiniai rodikliai prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo.

21 lentelė. Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų statistiniai rodikliai prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo ($M \pm SD$)

Emociniai pozityvaus elgesio gebėjimai	Eksperimentinė grupė		Kontrolinė grupė		Grupės \times laiko sąveikos statistiniai rodikliai		
	Prieš ugdomąjį eksperimentą 1	Po ugdomojo eksperimento 2	Prieš ugdomąjį eksperimentą 3	Po ugdomojo eksperimento 4	F	p	Dalinis η^2
Gebėjimas įvertinti emocijas	21,80 \pm 3,32	24,12 \pm 2,70	20,54 \pm 4,30	20,31 \pm 1,46	5,28	0,026	0,10
Gebėjimas suprasti ir analizuoti emocijas	32,24 \pm 3,15	34,72 \pm 4,15	31,88 \pm 4,57	31,42 \pm 1,70	3,95	0,052	0,08
Gebėjimas išreikšti emocijas	9,12 \pm 1,76	11,40 \pm 2,22	9,15 \pm 3,39	9,31 \pm 2,26	5,95	0,018	0,11
Savireguliacija	40,12 \pm 5,75	44,68 \pm 5,09	41,92 \pm 5,84	42,81 \pm 2,48	3,41	0,071	0,07
Savikontrolė	60,08 \pm 3,64	66,80 \pm 10,42	59,69 \pm 5,34	59,69 \pm 2,91	6,68	0,013	0,12
Savitvarda	12,72 \pm 2,34	15,60 \pm 2,52	13,23 \pm 3,34	12,81 \pm 1,55	8,77	0,005	0,15

Pastaba. $M \pm SD$ – vidurkis ir standartinis nuokrypis; Dalinis η^2 – poveikio įvertis.

Analizuojant vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų priklausymo grupei ir laiko sąveikos statistinius rodiklius nustatytas statistiškai reikšmingas ugdomosios programos poveikis vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių gebėjimo įvertinti emocijas ($p < 0,05$), gebėjimo išreikšti emocijas ($p < 0,05$), savikontrolės ($p < 0,05$) ir savitvardos ($p < 0,01$) gebėjimų ugdymui(si) per kūno kultūros pamokas.

Buvo siekiama nustatyti ir palyginti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių eksperimentinės grupės emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų statistinių rodiklių pokytį prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo. Taikant Stjudento t kriterijų porinėms priklausomoms imtims nustatyta, kad statistiškai reikšmingai ($t(24) = -2,97$; $p < 0,01$) pagerėjo eksperimentinės grupės tiriamųjų gebėjimai įvertinti emocijas (nuo 21,80 \pm 3,32 prieš ugdomąjį eksperimentą iki 24,12 \pm 2,70 po jo) per kūno kultūros pamokas. Statistiškai reikšmingas skirtumas nustatytas vertinant ir kitus emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų komponentus prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo. Eksperimentinės grupės tiriamųjų gebėjimai suprasti ir analizuoti emocijas per kūno kultūros pamokas pakito nuo 32,24 \pm 3,15 balo prieš ugdomąjį

eksperimentą iki $34,72 \pm 4,15$ balo po jo ($t(24) = -2,16; p < 0,05$). Statistiškai reikšmingai ($t(24) = -3,57; p < 0,01$) skiriasi ir gebėjimai išreikšti emocijas per kūno kultūros pamokas, lyginant eksperimentinės grupės vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo: nuo $9,12 \pm 1,76$ balo prieš ugdomąjį eksperimentą iki $11,40 \pm 2,22$ balo po jo. Tyrimas parodė, kad eksperimentinės grupės tiriamieji po ugdomojo eksperimento ($40,12 \pm 5,75$ balo) pasižymėjo labiau išsiugdytais savireguliacijos gebėjimais per kūno kultūros pamokas nei prieš ($44,68 \pm 5,09$ balo) jį ($t(24) = -2,68; p < 0,05$). Statistiškai reikšmingai ($t(24) = -2,82; p < 0,05$) padidėjo ir jų savikontrolės gebėjimai per kūno kultūros pamokas: nuo $60,08 \pm 3,64$ balo prieš ugdomąjį eksperimentą iki $66,80 \pm 10,42$ balo po jo. Eksperimentinės grupės vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių savitvardos gebėjimai per kūno kultūros pamokas pakito nuo $12,72 \pm 2,34$ balo prieš ugdomąjį eksperimentą iki $15,60 \pm 2,52$ balo po jo ($t(24) = -3,68; p < 0,01$). Visi šie statistiškai reikšmingi pokyčiai rodo kompleksinės socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programos poveikį eksperimentinės grupės vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocijų pozityvaus elgesio gebėjimų ugdymuisi. Vertinant kontrolinės grupės vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocijų pozityvaus elgesio gebėjimų statistinių rodiklių pokytį prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo, statistiškai reikšmingų skirtumų nebuvo nustatyta ($p > 0,05$).

Taikydami blokuotųjų duomenų dviejų faktorių dispersinę analizę ANOVA siekėme palyginti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių eksperimentinės ir kontrolinės grupių emocijų pozityvaus elgesio gebėjimų statistinius rodiklius po ugdomojo eksperimento. Nustatyta, kad eksperimentinės grupės tiriamieji po ugdomojo eksperimento per kūno kultūros pamokas geriau gebėjo įvertinti emocijas ($F(1,49) = 39,78; p < 0,001$; dalinis $\eta^2 = 0,45$; $P = 1,00$) suprasti ir analizuoti emocijas ($F(1,49) = 13,99; p < 0,001$; dalinis $\eta^2 = 0,22$; $P = 0,96$), išreikšti emocijas ($F(1,49) = 11,14; p < 0,01$; dalinis $\eta^2 = 0,19$; $P = 0,91$) bei pasižymėjo labiau išplėtotais savikontrolės ($F(1,49) = 11,20; p < 0,01$; dalinis $\eta^2 = 0,19$; $P = 0,91$) ir savitvardos ($F(1,49) = 22,96; p < 0,001$; dalinis $\eta^2 = 0,32$; $P = 0,99$) gebėjimais nei kontrolinės grupės tiriamieji. Nustatyta, kad eksperimentinės ir kontrolinės grupės tiriamieji po ugdomojo eksperimento pagal savireguliacijos gebėjimus statistiškai reikšmingai nesiskyrė ($p > 0,05$). Pakartotinis tyrimas po ugdomojo eksperimento parodė, kad ugdomojo

eksperimento metu taikytos ugdomojo poveikio priemonės turėjo įtakos eksperimentinės grupės tiriamųjų emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų ugdymui(si).

Siekiant patvirtinti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų per kūno kultūros pamokas tyrimo duomenų normalųjį pasiskirstymą buvo vertinamos asimetrijos ir eksceso koeficientų reikšmės prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo. Gauti tyrimo rezultatai patvirtino normalųjį vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų per kūno kultūros pamokas tyrimo duomenų pasiskirstymą prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo, nes asimetrijos koeficientų reikšmės svyravo nuo -0,85 iki 1,58, o eksceso koeficientų reikšmės svyravo nuo -0,98 iki 1,59 ir pateko į intervalą nuo -2 iki +2, kuris rodo, kad duomenys nėra pernelyg nutolę nuo normaliojo pasiskirstymo (George & Mallery, 2010) (22 lentelė).

22 lentelė. Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų rezultatų aprašomosios statistikos ir vidinės dermės reikšmės prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo

Emociniai pozityvaus elgesio gebėjimai	Prieš ugdomąjį eksperimentą				Po ugdomojo eksperimento			
	M	SD	Asimetrijos reikšmės	Eksceso reikšmės	M	SD	Asimetrijos reikšmės	Eksceso reikšmės
Gebėjimas įvertinti emocijas	21,16	3,86	-0,85	0,41	22,18	2,88	0,85	0,33
Gebėjimas suprasti ir analizuoti emocijas	32,06	3,91	0,17	-0,46	33,04	3,53	0,74	0,22
Gebėjimas išreikšti emocijas	9,14	2,69	-0,65	0,47	10,33	2,45	-0,58	0,01
Savireguliacija	41,04	5,81	0,04	-0,51	43,73	4,05	0,33	0,09
Savikontrolė	59,88	4,55	-0,53	0,54	63,18	8,32	1,58	1,59
Savitvarda	12,98	2,87	0,24	-0,98	14,18	2,50	0,86	1,42

Pastaba. M – vidurkis; SD – standartinis nuokrypis.

Apibendrinant vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių santykio su savimi srities emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų rezultatus, galima pastebėti statistiškai reikšmingą ugdomosios programos poveikį vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų ugdymuisi per kūno kultūros pamokas, t. y. laiko ir priklausymo grupei sąveikos įtaka buvo reikšminga ($p < 0,05$).

Tyrimo pradžioje palyginus eksperimentinės ir kontrolinės grupių vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių tyrimo rezultatus prieš ugdomąjį eksperimentą, nustatyta, kad eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamųjų emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų komponentai statistiškai reikšmingai nesiskyrė ($p > 0,05$), o tai įrodo mūsų ugdomojo eksperimento tyrimo validumą.

Analizuojant eksperimentinės grupės vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų statistinių rodiklių pokytį prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo, nustatyta, kad statistiškai reikšmingai pagerėjo eksperimentinės grupės tiriamųjų gebėjimai įvertinti emocijas ($p < 0,01$), suprasti ir analizuoti emocijas ($p < 0,05$), išreikšti emocijas ($p < 0,01$) bei jų savireguliacijos ($p < 0,05$), savikontrolės ($p < 0,05$) ir savitvardos ($p < 0,01$) gebėjimai per kūno kultūros pamokas. Visi šie statistiškai reikšmingi pokyčiai rodo kompleksinės socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programos poveikį eksperimentinės grupės vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų ugdymui(si).

Palyginus eksperimentinės ir kontrolinės grupių vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų statistinius rodiklius po ugdomojo eksperimento nustatyta, kad eksperimentinės grupės tiriamieji po ugdomojo eksperimento per kūno kultūros pamokas geriau gebėjo įvertinti emocijas ($p < 0,001$), suprasti ir analizuoti emocijas ($p < 0,001$), išreikšti emocijas ($p < 0,01$) bei pasižymėjo labiau išplėtotais savikontrolės ($p < 0,01$) ir savitvardos ($p < 0,001$) gebėjimais nei kontrolinės grupės tiriamieji. Pakartotinis tyrimas po ugdomojo eksperimento parodė, kad ugdomojo eksperimento metu taikytos ugdomojo poveikio priemonės turėjo įtakos eksperimentinės grupės tiriamųjų emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų ugdymui(si).

3.2.2. Socialinių gebėjimų tyrimo rezultatai

3.2.2.1. Santykio su kitais srities socialinių pažinimo gebėjimų rezultatai

Pasitelkus Stjudento t kriterijų nepriklausomoms imtims siekėme palyginti eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamųjų socialinių pažinimo gebėjimų per kūno kultūros pamokas tyrimo rezultatus prieš ugdomąjį eksperimentą. Tyrimo rezultatai parodė, kad eksperimentinės ir kontrolinės grupių vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių pažinimo gebėjimų komponentai prieš ugdomąjį eksperimentą statistiškai reikšmingai nesiskyrė: socialinės savivokos ($t(49) = -0,20; p = 0,85$), empatijos ($t(49) = 0,04; p = 0,97$), problemų sprendimo ($t(49) = 0,51; p = 0,61$) ir pasitikėjimo kitais ($t(49) = 0,34; p = 0,73$), o tai patvirtina mūsų ugdomojo eksperimento tyrimo validumą.

Siekėme ištirti, kaip pakito eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamųjų socialiniai pažinimo gebėjimai per kūno kultūros pamokas po kompleksinės socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programos. Pasitelkus blokuotųjų duomenų daugiafaktorinę dispersinę analizę MANOVA 2×2 (grupė \times laikas) atskleista, kad laiko ir priklausymo grupei sąveikos įtaka buvo statistiškai reikšminga (Wilks Lambda = 0,73; $F(4,46) = 4,34; p = 0,005$; dalinis $\eta^2 = 0,27; P = 0,91$). 23 lentelėje pateikti eksperimentinės ir kontrolinės grupių vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių pažinimo gebėjimų per kūno kultūros pamokas priklausymo grupei ir laiko sąveikos statistiniai rodikliai.

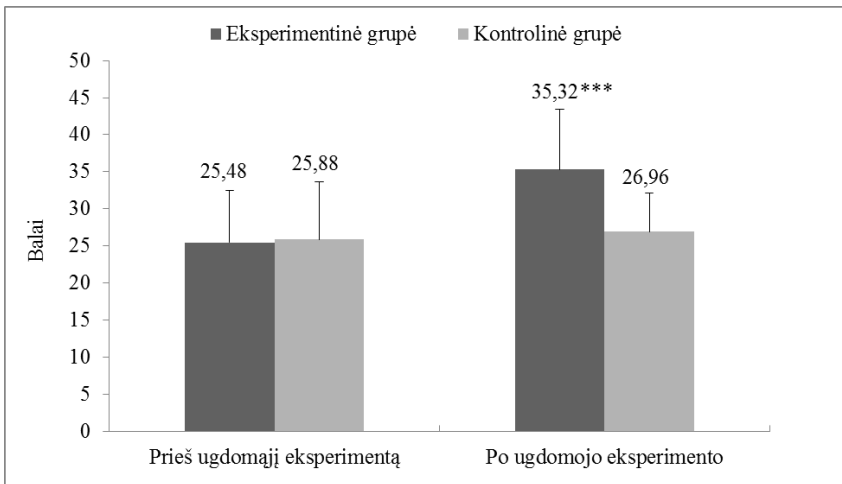
23 lentelė. Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių pažinimo gebėjimų per kūno kultūros pamokas priklausymo grupei ir laiko sąveikos statistiniai rodikliai

Socialiniai pažinimo gebėjimai	Grupės \times laiko sąveikos statistiniai rodikliai			
	F	p	Dalinis η^2	P
Socialinė savivoka	13,45	0,001	0,22	0,95
Empatija	6,63	0,013	0,12	0,71
Problemų sprendimas	4,63	0,036	0,09	0,56
Pasitikėjimas kitais	9,09	0,004	0,16	0,84

Pastaba. Dalinis η^2 – poveikio įvertis; P – kriterijaus galia.

Analizuojant vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių pažinimo gebėjimų priklausymo grupei ir laiko sąveikos statistinius rodiklius nustatytas statistiškai reikšmingas kompleksinės socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programos poveikis vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinės savivokos ($p < 0,01$), empatijos ($p < 0,05$), problemų sprendimo ($p < 0,05$) ir pasitikėjimo kitais ($p < 0,01$) gebėjimų ugdymui(si) per kūno kultūros pamokas.

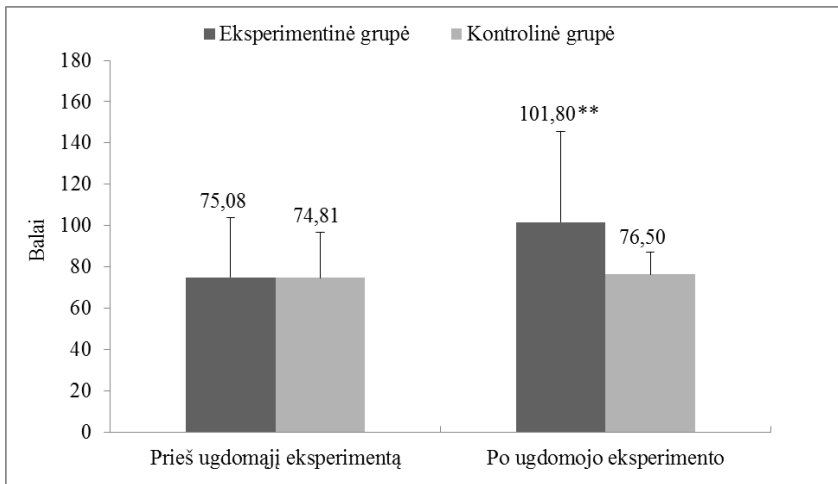
Taikant Stjudento t kriterijų porinėms priklausomoms imtims siekėme palyginti eksperimentinės ir kontrolinės grupių vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių pažinimo gebėjimų statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad po kompleksinės socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programos statistiškai reikšmingai ($t(24) = -5,16$; $p < 0,001$) pagerėjo eksperimentinės grupės tiriamųjų socialinės savivokos gebėjimai (nuo $25,48 \pm 7,01$ balo prieš ugdomąjį eksperimentą iki $35,32 \pm 8,15$ balo po jo) per kūno kultūros pamokas. Tuo tarpu kontrolinės grupės vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinės savivokos gebėjimų per kūno kultūros pamokas vertinimo rodiklių padidėjimas po ugdomojo eksperimento nebuvo statistiškai reikšmingas ($t(25) = -0,59$; $p > 0,05$) (11 pav.).



*Pastaba. *** – $p < 0,001$, lyginant eksperimentinės grupės tiriamųjų duomenis prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo.*

11 pav. Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinės savivokos gebėjimų per kūno kultūros pamokas statistiniai rodikliai prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo ($M \pm SD$)

Statistiškai reikšmingai ($t(24) = -2,85; p < 0,01$) skiriasi ir empatijos gebėjimai per kūno kultūros pamokas, lyginant eksperimentinės grupės tiriamųjų duomenis prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo (nuo $75,08 \pm 29,00$ balo prieš ugdomąjį eksperimentą iki $101,80 \pm 43,94$ balo po jo). Taikant Stjudento t kriterijų porinėms priklausomoms imtims ir analizuojant kontrolinės grupės vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių empatijos gebėjimų per kūno kultūros pamokas statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo, statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta ($t(25) = -0,55; p > 0,05$) (12 pav.).

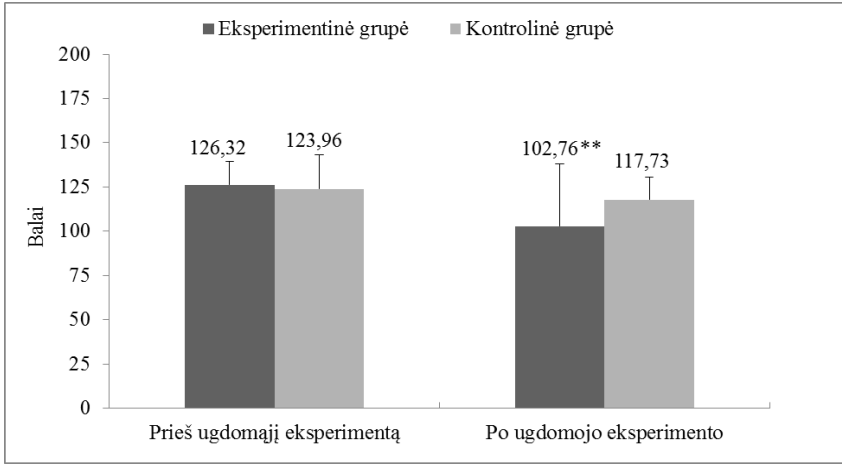


*Pastaba. ** – $p < 0,01$, lyginant eksperimentinės grupės tiriamųjų duomenis prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo.*

12 pav. Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių empatijos gebėjimų per kūno kultūros pamokas statistiniai rodikliai prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo (M \pm SD)

Toliau taikant Stjudento t kriterijų porinėms priklausomoms imtims, nustatyta, kad po kompleksinės socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programos statistiškai reikšmingai pagerėjo eksperimentinės grupės vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių problemų sprendimo gebėjimai per kūno kultūros pamokas: nuo $126,32 \pm 12,92$ balo prieš ugdomąjį eksperimentą iki $102,76 \pm 35,16$ balo po jo ($t(24) = 3,12; p < 0,01$). Atsižvelgiant į problemų sprendimo skalės rezultatų vertinimą, kad žemesni skalės suminiai balai parodo didesnę mokinių supratimą apie problemų sprendimo galimybes, galima teigti, kad eksperimentinės grupės tiriamųjų problemų sprendimo gebėjimai per kūno kultūros pamokas po ugdomojo eksperimento statistiškai reikšmingai pagerėjo ($p < 0,01$). Tuo tarpu kontrolinės grupės vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių problemų sprendimo gebėjimų per

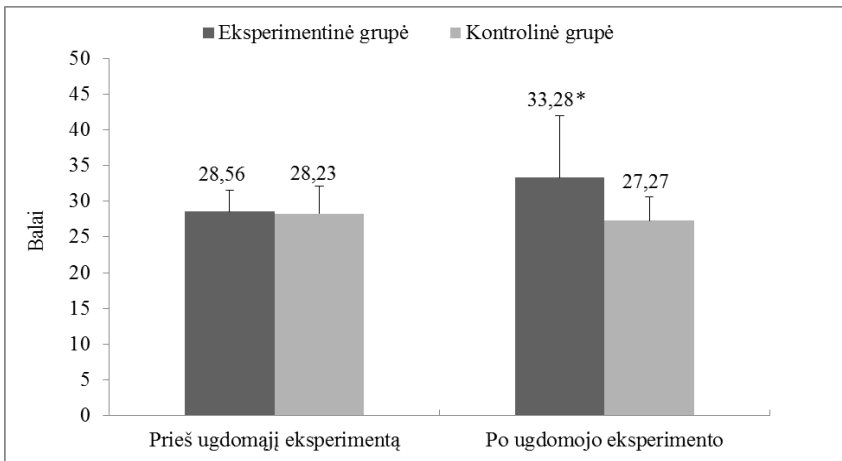
kūno kultūros pamokas statistiniai rodikliai reikšmingai nepakito ($t(25) = 2,00$; $p > 0,05$) (13 pav.).



*Pastaba. ** – $p < 0,01$, lyginant eksperimentinės grupės tiriamųjų duomenis prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo.*

13 pav. Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių problemų sprendimo gebėjimų per kūno kultūros pamokas statistiniai rodikliai prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo ($M \pm SD$)

Tyrimas parodė, kad eksperimentinės grupės vyresniojo mokyklinio amžiaus mokiniai po ugdomojo eksperimento ($33,28 \pm 8,69$ balo) labiau gebėjo pasitikėti kitais per kūno kultūros pamokas nei prieš ($28,56 \pm 2,95$ balo) ugdomąjį eksperimentą ($t(24) = -2,60$; $p < 0,05$) (14 pav.).



*Pastaba. * – $p < 0,05$, lyginant eksperimentinės grupės tiriamųjų duomenis prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo.*

14 pav. Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių pasitikėjimo kitais gebėjimų per kūno kultūros pamokas statistiniai rodikliai prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo ($M \pm SD$)

Tyrimo metu nustatyti statistiškai reikšmingi pokyčiai parodė, kad ugdomojo eksperimento metu taikytos ugdomojo poveikio priemonės turėjo įtakos eksperimentinės grupės tiriamųjų socialinių pažinimo gebėjimų ugdymui(si) per kūno kultūros pamokas. Tuo tarpu taikant Stjudento t kriterijų porinėms priklausomoms imtims ir palyginus kontrolinės grupės vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių pasitikėjimo kitais gebėjimų per kūno kultūros pamokas statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo, nustatyta, kad kontrolinės grupės tiriamųjų pasitikėjimo kitais gebėjimai statistiškai reikšmingai nesiskyrė ($t(25) = 1,60; p > 0,05$).

Siekiant palyginti eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamųjų socialinių pažinimo gebėjimų statistinius rodiklius po ugdomojo eksperimento pasitelkėme blokuotųjų duomenų dviejų faktorių dispersinę analizę ANOVA. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad eksperimentinės grupės tiriamieji po ugdomojo eksperimento pasižymėjo labiau išplėtotais socialinės savivokos ($F(1,49) = 14,96; p < 0,001$; dalinis $\eta^2 = 0,23; P = 0,97$) ir empatijos ($F(1,49) = 8,12; p < 0,01$; dalinis $\eta^2 = 0,14; P = 0,80$) gebėjimais bei geriau gebėjo spręsti problemas ($F(1,49) = 4,14; p < 0,05$; dalinis $\eta^2 = 0,08; P = 0,51$) ir pasitikėti kitais ($F(1,49) = 10,77; p < 0,01$; dalinis $\eta^2 = 0,18; P = 0,90$) per kūno kultūros pamokas nei kontrolinės grupės tiriamieji.

Norint išsiaiškinti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių pažinimo gebėjimų per kūno kultūros pamokas tyrimo duomenų nuokrypio nuo normaliojo skirstinio dydį buvo skaičiuojamos asimetrijos ir eksceso koeficientų reikšmės prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo (24 lentelė).

24 lentelė. Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių pažinimo gebėjimų rezultatų aprašomosios statistikos ir vidinės dermės reikšmės prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo

Socialiniai pažinimo gebėjimai	Prieš ugdomąjį eksperimentą				Po ugdomojo eksperimento			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asimetrijos reikšmės	Eksceso reikšmės	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asimetrijos reikšmės	Eksceso reikšmės
Socialinė savivoka	25,69	7,33	0,16	0,51	31,57	7,68	0,64	-0,28
Empatija	74,94	25,36	0,32	0,65	88,90	33,88	1,62	1,47
Problemų sprendimas	125,18	16,29	-0,75	0,77	110,39	27,08	-0,93	1,01
Pasitikėjimas kitais	28,39	3,41	-0,41	0,15	30,22	7,15	1,03	1,28

Pastaba. *M* – vidurkis; *SD* – standartinis nuokrypis.

Tyrimo rezultatai patvirtino normalųjų socialinių pažinimo gebėjimų tyrimo duomenų pasiskirstymą prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo, nes asimetrijos koeficiento reikšmės svyravo nuo -0,93 iki 1,62, o eksceso koeficiento reikšmės svyravo nuo -0,28 iki 1,47 ir pateko į intervalą nuo -2 iki +2, kuris rodo, kad duomenys nėra pernelyg nutolę nuo normaliojo pasiskirstymo (George & Mallery, 2010).

Apibendrinant santykio su kitais srities socialinių pažinimo gebėjimų rezultatus, nustatytas statistiškai reikšmingas ugdomosios programos poveikis vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių pažinimo gebėjimų ugdymui(si) per kūno kultūros pamokas, t. y. laiko ir priklausymo grupei sąveikos įtaka buvo reikšminga ($p < 0,01$).

Nustatyta, kad eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamieji prieš ugdomąjį eksperimentą pagal socialinių pažinimo gebėjimų komponentus statistiškai reikšmingai nesiskyrė ($p > 0,05$).

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad po kompleksinės socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programos statistiškai reikšmingai pagerėjo eksperimentinės grupės vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinės savivokos ($p < 0,001$), empatijos ($p < 0,01$), problemų sprendimų ($p < 0,01$) ir pasitikėjimo kitais ($p < 0,05$) gebėjimai per kūno kultūros pamokas. Tyrimo metu nustatyti statistiškai reikšmingi pokyčiai parodė, kad ugdomojo eksperimento metu taikytos ugdomojo poveikio priemonės turėjo įtakos eksperimentinės grupės tiriamųjų socialinių pažinimo gebėjimų ugdymui(si) per kūno kultūros pamokas.

Palyginus eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamųjų socialinių pažinimo gebėjimų komponentų statistinius rodiklius po ugdomojo eksperimento, nustatyta, kad eksperimentinės grupės vyresniojo mokyklinio amžiaus mokiniai po ugdomojo eksperimento pasižymėjo labiau išplėtotais socialinės savivokos ($p < 0,001$) ir empatijos ($p < 0,01$) gebėjimais bei geriau gebėjo spręsti problemas ($p < 0,05$) ir pasitikėti kitais ($p < 0,01$) per kūno kultūros pamokas nei kontrolinės grupės tiriamieji.

3.2.2.2. Santykio su kitais srities socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų rezultatai

Atliekant pradinį tyrimą buvo svarbu nustatyti ir palyginti eksperimentinės ir kontrolinės grupių vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų per kūno kultūros pamokas statistinius rodiklius prieš ugdomąjį

eksperimentą. Taikant Stjudento t kriterijų nepriklausomoms imtims nustatyta, kad eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamųjų socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų komponentai prieš ugdomąjį eksperimentą statistiškai reikšmingai nesiskyrė: bendravimo ($t(49) = -0,56; p = 0,58$) ir bendradarbiavimo gebėjimų ($t(49) = -0,75; p = 0,46$), atkaklumo ($t(49) = -0,62; p = 0,54$) socialinės savikontrolės ($t(49) = 0,42; p = 0,68$), socialinės adaptacijos ($t(49) = -0,35; p = 0,73$).

Siekdami įvertinti kompleksinės socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programos poveikį vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų ugdymuisi per kūno kultūros pamokas, pasitelkėme blokuotųjų duomenų daugiafaktorinę dispersinę analizę MANOVA 2×2 (grupė \times laikas). Atlikus analizę nustatytas statistiškai reikšmingas ugdomosios programos poveikis vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų ugdymui(si) per kūno kultūros pamokas, t. y. laiko ir priklausymo grupei sąveikos įtaka buvo reikšminga (Wilks Lambda = 0,67; $F(5,45) = 4,37; p = 0,002$; dalinis $\eta^2 = 0,33; P = 0,95$).

25 lentelė. Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų statistiniai rodikliai prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo ($M \pm SD$)

Socialiniai pozityvaus elgesio gebėjimai	Eksperimentinė grupė		Kontrolinė grupė		Grupės \times laiko sąveikos statistiniai rodikliai		
	Prieš ugdomąjį eksperimentą 1	Po ugdomojo eksperimento 2	Prieš ugdomąjį eksperimentą 3	Po ugdomojo eksperimento 4	F	p	Dalinis η^2
Bendravimo gebėjimai	54,84 \pm 13,83	63,00 \pm 9,73	56,65 \pm 8,82	55,31 \pm 3,77	7,03	0,011	0,13
Bendradarbiavimo gebėjimai	12,52 \pm 3,95	14,80 \pm 3,00	13,35 \pm 3,96	12,88 \pm 2,41	5,05	0,029	0,09
Atkaklumas	10,96 \pm 3,52	13,32 \pm 2,51	11,58 \pm 3,60	11,00 \pm 2,40	8,06	0,007	0,14
Socialinė savikontrolė	4,76 \pm 1,48	6,00 \pm 2,08	4,58 \pm 1,65	5,38 \pm 1,47	0,31	0,578	0,01
Socialinė adaptacija	58,48 \pm 9,25	68,16 \pm 10,10	59,38 \pm 9,28	57,81 \pm 6,49	16,31	0,000	0,25

Pastaba. $M \pm SD$ – vidurkis ir standartinis nuokrypis; Dalinis η^2 – poveikio įvertis.

Iš 25 lentelėje pateiktų statistinių rodiklių, galima pastebėti statistiškai reikšmingą ugdomosios programos poveikį vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų komponentų: bendravimo ($p < 0,05$) bendradarbiavimo ($p < 0,05$), atkaklumo ($p < 0,01$) ir socialinės

adaptacijos ($p < 0,001$) gebėjimų ugdymui(si) per kūno kultūros pamokas, t. y. laiko ir priklausymo grupei sąveikos įtaka buvo reikšminga.

Toliau siekėme palyginti eksperimentinės grupės tiriamųjų socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų per kūno kultūros pamokas statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo. Naudojant Stjudento t kriterijų porinėms priklausomoms imtims, nustatyta, kad po kompleksinės socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programos statistiškai reikšmingai ($t(24) = -2,55; p < 0,05$) pagerėjo eksperimentinės grupės vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių bendravimo gebėjimai per kūno kultūros pamokas: nuo $54,84 \pm 13,83$ balo prieš ugdomąjį eksperimentą iki $63,00 \pm 9,73$ balo po jo. Po ugdomojo eksperimento statistiškai reikšmingai pakito ir eksperimentinės grupės tiriamųjų gebėjimai bendradarbiauti (nuo $12,52 \pm 3,95$ balo prieš ugdomąjį eksperimentą iki $14,80 \pm 3,00$ balo po jo) per kūno kultūros pamokas ($t(24) = -2,72; p < 0,05$). Eksperimentinės grupės vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių atkaklumo gebėjimai per kūno kultūros pamokas pagerėjo nuo $10,96 \pm 3,52$ balo prieš ugdomąjį eksperimentą iki $13,32 \pm 2,51$ balo po jo ($t(24) = -2,75; p < 0,05$). Tyrimas parodė, kad eksperimentinės grupės tiriamieji po ugdomojo eksperimento ($6,00 \pm 2,08$ balo) pasižymėjo labiau išsiugdytais socialinės savikontrolės gebėjimais per kūno kultūros pamokas nei prieš ($4,76 \pm 1,48$ balo) ugdomąjį eksperimentą ($t(24) = -2,11; p < 0,05$). Statistiškai reikšmingai ($t(24) = -3,63; p < 0,01$) skiriasi ir socialinės adaptacijos gebėjimai per kūno kultūros pamokas, lyginant eksperimentinės grupės vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo: nuo $58,48 \pm 9,25$ balo prieš ugdomąjį eksperimentą iki $68,16 \pm 10,10$ balo po jo.

Taikant Stjudento t kriterijų porinėms priklausomoms imtims ir analizuojant kontrolinės grupės vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo, statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta ($p > 0,05$).

Norint palyginti eksperimentinės ir kontrolinės grupių vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų statistinius rodiklius po ugdomojo eksperimento pasitelkėme blokuotųjų duomenų dviejų faktorių dispersinę analizę ANOVA. Atlikus analizę paaiškėjo, kad eksperimentinės grupės tiriamieji, kuriems buvo taikoma kompleksinė socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programa, po ugdomojo eksperimento geriau gebėjo bendrauti ($F(1,49) = 14,06; p < 0,001$; dalinis $\eta^2 = 0,22; P = 0,96$) ir bendradarbiauti ($F(1,49) = 6,35$;

$p < 0,05$; dalinis $\eta^2 = 0,12$; $P = 0,70$) bei pasižymėjo labiau išsiugditytais atkaklumo ($F(1,49) = 11,38$; $p < 0,01$; dalinis $\eta^2 = 0,19$; $P = 0,91$) ir socialinės adaptacijos ($F(1,49) = 19,12$; $p < 0,001$; dalinis $\eta^2 = 0,28$; $P = 0,99$) gebėjimais per kūno kultūros pamokas nei kontrolinės grupės tiriamieji. O tai patvirtina ugdomojo eksperimento metu taikytų ugdomojo poveikio priemonių teigiamą įtaką eksperimentinės grupės tiriamųjų socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų ugdymui(si) per kūno kultūros pamokas. Tuo tarpu skirtumas tarp eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamųjų socialinės savikontrolės gebėjimų statistinių rodiklių po ugdomojo eksperimento nebuvo statistiškai reikšmingas ($p > 0,05$).

Siekiant nustatyti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų per kūno kultūros pamokas tyrimo duomenų nuokrypio nuo normaliojo skirstinio dydį buvo skaičiuojamos asimetrijos ir eksceso koeficientų reikšmės prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo (26 lentelė).

26 lentelė. Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų rezultatų aprašomosios statistikos ir vidinės dermės reikšmės prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo

Socialiniai pozityvaus elgesio gebėjimai	Prieš ugdomąjį eksperimentą				Po ugdomojo eksperimento			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Asimetrijos reikšmės</i>	<i>Eksceso reikšmės</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Asimetrijos reikšmės</i>	<i>Eksceso reikšmės</i>
Bendravimo gebėjimai	55,76	11,47	-0,14	1,27	59,08	8,22	0,50	0,36
Bendradarbiavimo gebėjimai	12,94	3,94	0,06	-0,74	13,82	2,85	-0,12	0,32
Atkaklumas	11,27	3,54	-0,10	-0,51	12,14	2,70	-0,07	-0,87
Socialinė savikontrolė	4,67	1,56	0,16	-0,25	5,69	1,81	0,30	-0,65
Socialinė adaptacija	58,94	9,19	-0,74	0,47	62,88	9,87	-0,10	-0,34

Pastaba. *M* – vidurkis; *SD* – standartinis nuokrypis.

Gauti tyrimo rezultatai rodo, kad vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų per kūno kultūros pamokas tyrimo duomenys prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo nėra pernelyg nutolę nuo normaliojo pasiskirstymo, nes jų asimetrijos koeficientų reikšmės svyravo nuo -0,74 iki 0,50, o eksceso koeficientų reikšmės svyravo nuo -0,87 iki 1,27 ir pateko į intervalą nuo -2 iki +2.

Apibendrinant santykio su kitais srities socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų rezultatus, galima teigti, kad kompleksinės socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programos taikymas turėjo įtakos vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų ugdymui(si) per kūno kultūros pamokas, t. y. laiko ir priklausymo grupei sąveikos įtaka buvo reikšminga ($p < 0,01$).

Atliekant pradinį tyrimą nustatyta, kad eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamųjų socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų komponentai prieš ugdomąjį eksperimentą statistiškai reikšmingai nesiskyrė ($p > 0,05$).

Palyginus eksperimentinės grupės tiriamųjų socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų per kūno kultūros pamokas statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo nustatyta, kad po kompleksinės socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programos statistiškai reikšmingai pagerėjo eksperimentinės grupės vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių bendravimo ($p < 0,05$), bendradarbiavimo ($p < 0,05$), atkaklumo ($p < 0,05$), socialinės savikontrolės ($p < 0,05$) ir socialinės adaptacijos ($p < 0,01$) gebėjimai per kūno kultūros pamokas.

Atlikus analizę paaiškėjo, kad eksperimentinės grupės tiriamieji, kuriems buvo taikoma kompleksinė socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programa, po ugdomojo eksperimento geriau gebėjo bendrauti ($p < 0,001$) ir bendradarbiauti ($p < 0,05$) bei pasižymėjo labiau išsiugdžiais atkaklumo ($p < 0,01$) ir socialinės adaptacijos ($p < 0,001$) gebėjimais per kūno kultūros pamokas nei kontrolinės grupės tiriamieji. O tai patvirtina ugdomojo eksperimento metu taikytų ugdomojo poveikio priemonių teigiamą įtaką eksperimentinės grupės tiriamųjų socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų ugdymui(si) per kūno kultūros pamokas.

4. REZULTATŲ APTARIMAS

Konstatuojamasis tyrimas buvo planuojamas remiantis pozityvios jaunimo raidos paradigmos (Lerner, 2002; 2005), socialinės kognityviosios (Bandura, 1997), socialinio konstruktyvizmo (Vygotsky, 1999; Berger & Luckmann, 1999) bei emocinės inteligencijos (Salovey & Mayer, 1990; Mayer & Salovey, 1997) teorijų idėjomis. Interpretuojant mūsų tyrimo duomenis šių teorijų nuostatomis galime teigti, kad vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų per kūno kultūros pamokas rodiklių vertinimo lygis susijęs su jų aplinkos pažinimo, pozityvaus elgesio veiksniais, kuriuos lemia mokinių amžius (socialinė emocinė patirtis), lytis.

Konstatuojamojo tyrimo metu ypatingą dėmesį skyrėme vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų per kūno kultūros pamokas priklausomybei nuo tiriamųjų amžiaus ir lyties. Todėl toliau savo darbe apibendrinsime skirtingo amžiaus (15 – 16 ir 17 – 18 metų) ir skirtingos lyties (vaikinių ir merginų) vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų per kūno kultūros pamokas tyrimo duomenis. Aptardami tyrimo rezultatus analizuosime skirtingų sričių (santykio su savimi srities ir santykio su kitais srities) socialinių emocinių pažinimo ir pozityvaus elgesio gebėjimų raišką per kūno kultūros pamokas: gebėjimo remtis savo pozityvia emocine patirtimi, pasitikėjimo savimi, savigarbos, savivokos, gebėjimo įvertinti emocijas, gebėjimo suprasti ir analizuoti emocijas, gebėjimo išreikšti emocijas, savireguliacijos, savikontrolės, savitvardos, socialinės savivokos, empatijos, problemų sprendimo, pasitikėjimo kitais, bendravimo gebėjimų, bendradarbiavimo gebėjimų, atkaklumo, socialinės savikontrolės ir socialinės adaptacijos.

Atsižvelgiant į ankstesnių tyrimų (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000; Gresham, Elliot, & Kettler, 2010) išvadas, kad socialiniai emociniai gebėjimai kinta keičiantis tiriamųjų amžiui, buvo galima tikėtis labiau išplėtotų 17 – 18 metų vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų per kūno kultūros pamokas. Apibendrinus santykio su savimi srities emocinių pažinimo gebėjimų rezultatus, paaiškėjo, kad 17 – 18 metų mokiniai per kūno kultūros pamokas labiau nei 15 – 16 metų mokiniai geba remtis savo pozityvia emocine patirtimi. Šią išvadą tiksliausiai patvirtina anksčiau atliktų tyrimų (Akelaitis, Malinauskas, 2014; Malinauskas, Akelaitis, 2015) rezultatai, kad būtent 17 – 18 metų mokiniai per kūno kultūros pamokas geriau geba pasinaudoti savo pozityvia

emocine patirtimi nei 15 – 16 metų mokiniai. Mishra (2013) tyrimo duomenimis taip pat nustatyta, kad amžius lemia žmonių gebėjimo rentis savo pozityvia emocine patirtimi (optimizmo gebėjimo) vertinimo rodiklius, ir atskleista, kad 25 – 30 metų amžiaus grupei priklausantys tiriamieji pasižymėjo labiau iš(si)ugdžiais gebėjimais rentis savo pozityvia emocine patirtimi (optimizmo gebėjimais) nei 15 – 20 metų tiriamieji. Bar-On (2007) tyrimo duomenimis, vyresniojo amžiaus grupių tiriamieji pasižymi labiau išplėtotais emociniais gebėjimais nei jaunesnio amžiaus tiriamieji, o respondantai, kurių amžiaus grupė nuo 31 iki 40 metų, pasiekia aukščiausius emocinių gebėjimų statistinius rodiklius. Kad emociniai gebėjimai kinta kartu su žmogaus amžiumi ir padidėjusia patirtimi pritaria ir Goleman (1998), sakydamas, kad žmogui bręstant auga ir jo emocinis intelektas.

Konstatuojamojo tyrimo metu nustatyta, kad nors 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokiniams per kūno kultūros pamokas būdingas vidutinis pasitikėjimo savimi lygis, tačiau 17 – 18 metų mokiniai geba labiau pasitikėti savimi per kūno kultūros pamokas nei 15 – 16 metų mokiniai. Pasitikėjimo savimi per kūno kultūros pamokas svarbą patvirtina ir Brusoko (2014) nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp jaunučių (15 – 16 metų) ir jaunių (17 – 18 metų) krepšininų pasitikėjimo savo fiziniais gebėjimais rodiklių: jaunių pasitikėjimas savo fiziniais gebėjimais yra didesnis nei jaunučių. Manome, taip yra todėl, kad jaunių pasitikėjimas savimi yra didesnis nei jaunučių (Sirvydas, 2009). O jaunučių pasitikėjimas savimi yra mažesnis, nes jaunia turi didesnę nei jaunučiai treniravimosi stažą, nuo kurio priklauso patirtis (Kazakevičius ir kt., 2006). Dauguma kūno kultūros ir kitos sportinės veiklos tyrimų gebėjimo pasitikėti savimi tema remiasi Banduros (1986) savaveiksmiškumo teorija, kuri išskiria keturis efektyvumo šaltinius: meistriškumą, netiesioginius gebėjimus, žodinius įtikinėjimus ir emocinę būseną. Vis dėlto pastaruoju metu Vealey su bendraautorais (1998) suabejojo, ar Banduros apibrėžti šaltiniai kūno kultūros ir sportinės veiklos kontekste yra svarbiausi. Socialinės kognityviosios teorijos atstovo Vealey (2001) sportinio pasitikėjimo modelio nauda yra dvejopa: pirma, šis modelis reiškia sistemą, padedančią teoriškai pagrįsti sportininkų pasitikėjimo savimi šaltinius; antra, modelis gali būti pasitelkiamas kaip pagrindas kurti ugdymo programas, padedančias skatinti sportininkų pasitikėjimą savimi. Vealey (2001) sportinio pasitikėjimo modelis numato, kad organizacinė kultūra (pvz., varžybų standartai, motyvacinis klimatas, sporto programų tikslai bei struktūriniai lūkesčiai) ir sportininkų asmeninės savybės, požiūris bei vertybės turi įtakos sportininkų

pasitikėjimo savimi raiškai ir trims sportinio pasitikėjimo šaltiniams (laimėjimams, savireguliacijai ir socialiniam klimatui). Galima manyti, kad panašūs dėsniai galioja ir kūno kultūros pamokų metu.

Konstatuojamasis tyrimas parodė, kad tiek 15 – 16 metų, tiek ir 17 – 18 metų mokinių savigarbos gebėjimai per kūno kultūros pamokas yra vidutinio lygio ir statistiškai reikšmingai nesiskiria. Manome, kad skirtumų nebuvimą lėmė tai, kad vyresniojo mokyklinio amžiaus mokiniai dalyvavo kūno kultūros pamokose, t. y. įsitraukė į sportinę veiklą, kuri teigiamai veikia paauglių savęs vertinimą, prisideda prie paauglio tapatumo ir teigiamos savigarbos gebėjimų vystymosi (Puniškienė, Laskienė, 2006; Šukys, Jankauskienė, 2008; Tilindienė ir kt., 2010). Nustatyta, kad fiziškai aktyvesni paaugliai pasižymi aukštesniais savigarbos gebėjimais ir yra geresnės socialinės integracijos (Vainienė, Kardelis, 2008). Tuo tarpu Swinson (2008) teigimu, paauglių savigarbos gebėjimai smarkiai sumažėja, lyginant su pradinių klasių mokiniais. Myers ir kiti (2011) savigarbos mažėjimą arba didėjimą paauglystėje sieja su mikroklimatu ir aplinka, kurioje paaugliai bręsta.

Nustatyta, kad savivokos gebėjimai priklauso nuo tiriamųjų amžiaus, t. y. 17 – 18 metų mokiniai pasižymi labiau iš(si)ugdytais savivokos gebėjimais per kūno kultūros pamokas nei 15 – 16 metų mokiniai. Socialinio konstruktyvizmo teorijos atstovo Vygotskio (1999) požiūriu, 15 – 18 metais paauglio savivoka orientuojasi į vidinį savęs pažinimą ir vertinimą, asmenybės savitumo ir savęs kaip atskirybės suvokimą. Pasak Vygotskio (1999), jog būtent vėlyvosios paauglystės laikotarpiu ypač reikšminga tampa socialinės aplinkos įtaka, kai paauglys ima save vertinti lygindamas savo vertybines nuostatas pagal visuomeninės moralės kriterijus. Pasak Bitino (2004), šio amžiaus tarpsnio mokiniams savivokos gebėjimų vystymąsi, žymi domėjimasis savimi, noras suprasti santykių su aplinka reikšmę bei dermę. Būtent šiuo laikotarpiu, aktualiais tampa savęs vertinimo, saviraiškos ir savarankiškumo poreikiai. Moksliniai tyrimai, grindžiami emocinės inteligencijos teorija, parodė, kad vaikai ir paaugliai pasižymintys labiau iš(si)ugdytais emociniais gebėjimais turi didesnę socialinę kompetenciją, psichologinę gerovę ir geresnius akademinus pasiekimus. Tuo tarpu mokiniai, stokojantys šių gebėjimų, dažniau patiria nerimo ir depresijos simptomus, pasižymi antisocialiu elgesiu, destruktiviais santykiais su bendraamžiais ir suaugusiais, jų akademiniai pasiekimai mažesni (Eisenberg et al., 2000; Fine et al., 2003; Rivers et al., 2012).

Analizuodami vaikinių ir merginų santykio su savimi srities emocinių

pažinimo gebėjimų statistinius rodiklius emocinės inteligencijos teorijos rėmuose, nustatėme, kad merginos labiau nei vaikinai geba remtis savo pozityvia emocine patirtimi per kūno kultūros pamokas. Kad merginos per kūno kultūros pamokas pasižymi labiau išplėtotais gebėjimais remtis savo pozityvia emocine patirtimi nei vaikinai patvirtina ir anksčiau atlikto tyrimo (Akelaitis, Malinauskas, 2014), kurio metu buvo atskleista vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocinių gebėjimų raiška per kūno kultūros pamokas, išvados. Malinausko ir Klizo (2009) tyrimo metu išryškėjo statistiškai reikšmingas skirtumas tarp berniukų ir mergaičių pagal emocinį komfortą per kūno kultūros pamokas: mergaičių išgyvenimai per kūno kultūros pamokas yra pozityvesni, jos geriau jaučiasi. Murphy (2006) neanalizavo vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių duomenų, tačiau taip pat nustatė, kad moterys pasižymi aukštesniu lygiu gebėjimo suprasti ir analizuoti emocijas nei vyrai. Emocinės inteligencijos tyrėjai dažnai pateikia išvadą, kad moterys pasižymi didesniais emocinių gebėjimų rezultatais, nei vyrai (Van Rooy, 2006). Ši išvada pagrįsta įvairiausių tyrimų duomenimis apie skirtingų lyčių emocinius ypatumus. Pavyzdžiui, moterys geriau sugeba atpažinti neverbalinę emocinę informaciją (Brody & Hall, 2000), geba geriau suprasti savo ir kitų žmonių emocijas (Ciarrochi et al., 2005), yra jautresnės kitų žmonių emocijoms (Hall & Mast, 2008).

Konstatuojamasis tyrimas atskleidė, kad tiek vaikinių, tiek ir merginų pasitikėjimo savimi gebėjimai per kūno kultūros pamokas yra vidutinio lygio ir statistiškai reikšmingai nesiskiria. Malinauskas (2001) taip pat nenustatė statistiškai reikšmingų skirtumų tarp skirtingos lyties sportininkų emocinio stabilumo (kartu ir pasitikėjimo savimi gebėjimų) vertinimo rodiklių: lengvaatletės moterys ir lengvaatlečiai vyrai pasižymėjo panašiu emociniu stabilumu bei krepšininkų moterų emocinio stabilumo rodikliai nesiskyrė lyginant su krepšininkų vyrų rezultatais. Tuo tarpu Klizas (2010) nustatė, kad nors vidurinio mokyklinio amžiaus berniukams ir merginoms per kūno kultūros pamokas yra būdingas vidutinis pasitikėjimo savimi lygis, tačiau berniukai kūno kultūros pamokų metu savimi pasitiki labiau nei mergaitės. Malinausko, Klizo ir Šniro (2008) tyrimo duomenys neprieštarauja, kad vidurinio mokyklinio amžiaus berniukai pasitiki savimi labiau nei mergaitės. Šukio (2003) teigimu, kad dėl brandos variacijų berniukai, lyginant su mergaitėmis, yra agresyvesni, priima drąsesnius sprendimus tiek sportinės veiklos, tiek kasdienio gyvenimo situacijose, todėl jų pasitikėjimas savimi kūno kultūros pamokų metu yra didesnis. Paauglių pasitikėjimo savimi duomenys lyginant juos su kitų atliktais tyrimais kartais skiriasi. Šiuos skirtumus

galima būtų paaiškinti tuo, kad, paauglystės laikotarpiu vyksta intensyvus savęs suvokimas, savojo įvaizdžio paieškos, gyvenimo tikslų užsibrėžimas, vertybių sistemos plėtojimas. Paauglių savęs vertinimas yra nepastovus, nuolat kintantis ir susijęs su jų egocentriškumu bei dažniais emocijų svyravimais (Želvytis, 1994), todėl ir pasitikėjimo savimi duomenys nėra vienareikšmiški. Anot socialinės kognityviosios teorijos autoriaus Banduros (1994), mokiniai gebės pasitikėti savimi konkrečioje situacijoje tik tada, jei bus įvykdytos keturios sąlygos: 1) veiklos sritis turi būti svarbi mokiniui; 2) jie turi turėti veiklai atlikti reikalingų žinių ir gebėjimų; 3) gebėjimai gali susiformuoti tik palankioje aplinkoje, kuri skatina mokytis ir palaiko mokinius ištikus nesėkmei; 4) norėdami tinkamai įvertinti savo gebėjimus, mokiniai turi disponuoti kokybiška informacija (Bandura, 1994).

Konstatuojamojo tyrimo metu analizuojant santykio su savimi srities emocinių pažinimo gebėjimų per kūno kultūros pamokas rezultatus, nustatyta, kad tiek vaikų, tiek ir merginų savigarbos gebėjimai per kūno kultūros pamokas yra vidutinio lygio ir statistiškai reikšmingai nesiskiria. Šią išvadą tiksliausiai patvirtina Klizo (2010) tyrimo rezultatai, kad viduriniojo mokyklinio amžiaus moksleiviams kūno kultūros pamokų metu būdingas vidutinis savigarbos gebėjimų (teigiamo savęs vertinimo) lygis ir kad skirtumas tarp mergaičių ir berniukų pagal savigarbos gebėjimus (teigiamą savęs vertinimą) kūno kultūros pamokų metu yra statistiškai nepatikimas. Manome, kad skirtumų nebuvimą lėmė tai, kad vyresniojo mokyklinio amžiaus vaikinai ir merginos dalyvaudami kūno kultūros pamokose įsitraukė į sportinę veiklą, kuri teigiamai veikia paauglių savęs vertinimą, prisideda prie jų savigarbos gebėjimų vystymosi (Puniškienė, Laskienė, 2006; Šukys, Jankauskienė, 2008; Tilindienė ir kt., 2010). Puniškienės ir Laskienės (2006) tyrimu nustatyta, kad sportuojančių paauglių savigarba yra didesnė, jie save geriau vertina nei nesportuojantys. Sportuojančių paauglių svarbiausias tikslas yra sportinė veikla, saviraiška, savęs realizavimas, sportinių rezultatų siekimas. Tai leidžia jaustis išmanančiam tam tikroje srityje, jaustis reikšmingam tarp bendraamžių. Užsienio autorių (Robins & Trzesniewski, 2005; Wagner, Gerstorf, Hoppmann, & Luszcz, 2013; Orth & Robins, 2014) tyrimai atskleidė, kad abiejų lyčių tiriamųjų savigarbos gebėjimų vertinimo rodikliai santykinai būna aukšti vaikystėje, sumažėja paauglystės laikotarpiu, vėliau suaugusiojo žmogaus amžiaus tarpsniu palaipsniui pradeda didėti iki senatvės, kurioje vėl sumažėja.

Nustatyta, kad vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių savivokos gebėjimai per kūno kultūros pamokas nepriklauso nuo lyties, t. y. ir vaikinai, ir merginos

pasižymi panašiais savivokos gebėjimais per kūno kultūros pamokas. Nemažai anksčiau atliktų tyrimų (Bar-On, 1997; Bar-On et al., 2000; Brackett et al., 2006; Brown & Schutte, 2006; Brackett & Mayer, 2003; Dawda & Hart, 2000; Devi & Rayulu, 2005; Depape et al., 2006; Lumley et al., 2005; Jinfu & Xicoyan, 2004; Palomera, 2005; Schutte et al., 1998; Tiwari & Srivastava, 2004), taip pat patvirtino, kad tarp skirtingos lyties tiriamųjų emocinės inteligencijos (savivokos gebėjimai yra vienas iš pagrindinių komponentų) vertinimo rodiklių statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta. Tačiau yra tyrimų, kurių metu buvo nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai tarp skirtingos lyties tiriamųjų savivokos gebėjimų: Mayer ir Geher (1996); Mayer ir kolegos (1999) bei Mandell ir Pherwani (2003) teigia, kad moterys pasižymi labiau išplėtotais savivokos gebėjimais ir jų emocinės inteligencijos lygis yra aukštesnis nei tyrimuose dalyvavusių vyrų. Kai kurie mokslininkai (King, 1999; Singh, 2002) teigia, kad moterys yra labiau įgudusios susitvarkyti tiek su savo, tiek ir su kitų žmonių emocijomis. Tuo tarpu Petrides ir Furnham (2000) nustatė, kad vyrų savivokos gebėjimų vertinimo rodikliai buvo aukštesni nei moterų.

Konstatuojamojo tyrimo metu analizuojant santykio su savimi srities pozityvaus elgesio gebėjimus nustatyta, kad tiek 15 – 16 metų mokiniai, tiek ir 17 – 18 metų mokiniai panašiai geba įvertinti savo emocijas per kūno kultūros pamokas. Akelaitis ir Malinauskas (2014) šią išvadą patvirtina teigdami, kad tarp 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokinių gebėjimų įvertinti ir išreikšti emocijas per kūno kultūros pamokas rezultatų statistiškai reikšmingų skirtumų nėra. Tokie patys rezultatai buvo pastebėti ir siekiant nustatyti ir palyginti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocinių gebėjimų ypatumus per kūno kultūros pamokas: 15 – 16 metų mokiniai, tiek ir 17 – 18 metų mokiniai panašiai geba įvertinti ir išreikšti savo emocijas per kūno kultūros pamokas (Malinauskas, Akelaitis, 2015). Analizuodami vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių gebėjimus įvertinti emocijas per kūno kultūros pamokas, pasitelkėme Mayer ir Salovey (1997), Salovey ir Mayer (1990) emocinės inteligencijos teoriją, kuri akcentuoja ir išskiria tokias emocinių gebėjimų ugdymo sritis, kaip antai: gebėjimą įvertinti emocijas, gebėjimą valdyti emocinius impulsus (Giardini & Frese, 2006; Hall, Geher, & Brackett, 2004; Mayer et al. 2004; Ciarrochi & Scott, 2006); gebėjimą suprasti ir analizuoti emocijas (Mayer et al. 2004) bei gebėjimą teisingai panaudoti emocijas mąstymui palengvinti (Ciarrochi & Scott, 2006; Mayer et al. 2004). Ciarrochi ir Scott (2006) teigia, kad gebėjimas įvertinti emocijas remiasi efektyvia emocijų,

minčių ir veiksmų tarpusavio sąveika. Dėl šios priežasties mokiniai, gebantys įvertinti emocijas, yra jautrūs kitų žmonių emocinėms išraiškoms, kas savo ruožtu padeda suprasti tų mokinių poreikius ir tinkamai pasirinkti elgesio strategiją, kuri leistų efektyviausiai patenkinti abiejų tarpusavio sąveikos dalyvių poreikius (Ciarrochi, Scott, 2006). Vis dėlto žemi gebėjimo įvertinti emocijas rezultatai gali paskatinti netinkamą emocijų interpretaciją, kuri gali sukelti emocijų reguliavimo pakitimus ir, pavyzdžiui, pasireikšti agresyviu elgesiu, kas gali sukelti bendraamžių atstūmimą (Izard, 2008).

Konstatuojamasis tyrimas parodė, kad 17 – 18 metų mokiniai geriau geba suprasti ir analizuoti emocijas per kūno kultūros pamokas nei 15 – 16 metų mokiniai. Dauguma tyrimų (Bar-On, 1997; Brackett et al., 2006; Brown & Schutte, 2006), kurių metu buvo siekiama nustatyti amžiaus poveikį tiriamųjų emocinių gebėjimų rodikliams, rėmėsi socialinės kognityviosios teorijos idėjomis (Bandura, 1997). Remiantis šia teorija yra nustatyta, kad su amžiumi didėja ir žmonių gebėjimai suprasti ir analizuoti emocijas (Carstensen, Isaacowitz, & Charles, 1999; McConatha, Leone, & Armstrong, 1997), nes vyresnio amžiaus tiriamieji turėjo didesnę gyvenimo patirtį analizuojant emocinių gebėjimų užuominas, kurios atsiradavo bendraujant su kitais žmonėmis (Dougherty, Abe, & Izard, 1996). Magai (2001) teigia, kad didėjant amžiui žmonės geriau geba suprasti, numatyti ir reaguoti į kitų žmonių emocijas, nes jų tarpasmeninė patirtis sąveikaujant su kitais žmonėmis yra didesnė.

Konstatuojamojo tyrimo duomenimis paaiškėjo, kad vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių gebėjimai išreikšti savo emocijas per kūno kultūros pamokas nepriklauso nuo jų amžiaus: nors gebėjimą išreikšti savo emocijas aukštesniais balais įvertino 17 – 18 metų mokiniai nei 15 – 16 metų mokiniai, tačiau statistiškai reikšmingas skirtumas tarp skirtingo amžiaus grupių tiriamųjų nenumatytas. Akelaitis ir Malinauskas (2014), Malinauskas ir Akelaitis (2015) savo tyrimuose taip pat nustatė, kad tiek 15 – 16 metų mokiniai, tiek ir 17 – 18 metų mokiniai per kūno kultūros pamokas panašiai geba išreikšti savo emocijas. Socialinio konstruktyvizmo teorijos atstovo Vygotsky (1999) nuomone, įvairūs žaidimai (aktyvi veikla) skatina asmens sugebėjimus, sudaro sąlygas formuoti valingam elgesiui ir savivokai, padeda plėtoti gebėjimus, kurie bus reikalingi tolimesniame gyvenime. Panašias išvadas, kad būtent įvairūs žaidimai ar kita aktyvi veikla padeda išreikšti emocijas, yra suformulavę ir kiti autoriai (Frost, 2010; Jarvis, 2010). Dėl to galima daryti prielaidą, kad vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių

skirtingų amžiaus grupių tiriamųjų gebėjimai išreikšti emocijas nesiskyrė dėl palyginti nedidelio amžiaus skirtumo.

Toliau analizuojant vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių santykio su savimi srities emocinius pozityvaus elgesio gebėjimus per kūno kultūros pamokas nustatyta, kad 17 – 18 metų mokiniai per kūno kultūros pamokas pasižymi labiau išplėtotais savireguliacijos gebėjimais nei 15 – 16 metų mokiniai. Panašūs rezultatai buvo gauti ir Vazne (2009) tyrimuose, kurių metu buvo nustatyta, kad krepšininkai jaunuoliai pasižymi didesniu emociniu pastovumu, ir stipresne savireguliacija nei krepšininkai jaunieji. Mūsų tyrimo išvadą patvirtina ir Steinberg su kolegomis (2009) atlikto tyrimo rezultatai, kad kuo vyresni paaugliai, tuo mažėja jų impulsyvumas bei didėja į tikslą orientuotas elgesys, t. y. gerėja trumpalaikės ir ilgalaikės savireguliacijos gebėjimai. Tokius savo tyrimo rezultatus autoriai aiškina skirtingų smegenų sričių funkcionavimo dominavimu, kuris keičiasi bręstant (Steinberg et al., 2009). Šiai išvadai pritaria ir Zelazo su Cunningham (2007) teigdami, kad savireguliacijos gebėjimų raidą iš dalies paaikškina smegenų raida. Diamond (2006) nurodo, kad tai yra smegenų sritis (pvz., priekinis juostinis vingis, prefrontalinės žievės sritis), kurios formavimasis yra vienas iš ilgiausiai trunkančių. Jo trukmė – iki dviejų dešimtmečių visiškai brandai pasiekti. Taigi viena iš priežasčių, kodėl jaunesni mokiniai patiria įvairius savireguliacijos gebėjimų sunkumus, yra ta, kad atitinkamos smegenų sritys dar vystosi ir nepasiekė savo visiškos brandos. Tuo tarpu Raffaelli ir kolegos (2005) taip pat kėlė hipotezę, kad savireguliacijos gebėjimai gerėja su tiriamųjų amžiumi, tačiau tokių sąsajų nebuvo nustatyta. O Harma (2008) ištyrė, kad vyresni paaugliai pasižymi prastesniais savireguliacijos gebėjimais, lyginant su jaunesniais paaugliais. Toks rezultatas aiškinamas tuo, kad vyresni paaugliai dėl savo brendimo susiduria su tam tikrais šiam amžiaus tarpsniui būdingais sunkumais – savo tapatumo ieškojimas, nuotaikų kaita, įsitvirtinimas bendraamžių grupėje, todėl savireguliacijos gebėjimams vystytis turi didelę reikšmę tokie veiksniai, kaip mokytojų, bendraamžių ar kitų svarbių asmenų elgesys, pakankamas socialinis palaikymas ir kt. Socialinės kognityviosios teorijos atstovas Bandura (1997) teigia, kad pagrindiniai savireguliacijos gebėjimų plėtotė vyksta mokinių socializacijos metu.

Mūsų konstatuojamojo tyrimo metu nustatyta, kad savikontrolės gebėjimai priklauso nuo tiriamųjų amžiaus, t. y. 17 – 18 metų mokiniai pasižymi labiau išplėtotais savikontrolės gebėjimais per kūno kultūros pamokas nei 15 – 16 metų

mokiniai. Anksčiau atliktų tyrimų rezultatai (Rueda, Posner, & Rothbart, 2005; Eisenberg et al., 2012) taip pat patvirtina mūsų tyrimo išvadą, kad didėjant tiriamųjų amžiui didėja ir jų savikontrolės gebėjimų vertinimo rodikliai. Pasak Navaičio (2007), kad būtent vėlyvojoje paauglystėje, palyginus su ankstyvąja paauglyste, stiprėja savikontrolės gebėjimai, geriau suvokiamos, tiksliau išreiškiamos ir geriau kontroliuojamos emocijos. Socialinio konstruktyvizmo teorijos atstovas Vygotsky (1999) pabrėžia, kad, vaikui augant, yra matomas laipsniškas perėjimas nuo išorinės kontrolės šaltinių prie vidinių vaiko veiksmų (pvz., vaiko kognityvių procesų). Taigi pagrindinė mintis yra tokia, kad bręsdamas vaikas pereina nuo išoriškai prie vidujai reguliuojamo elgesio. Šis procesas vyksta vaikui reaguojant į tėvų socializaciją ir jį skatina dėmesio branda (Kochanska et al., 2001). Kopp (1982) savikontrolės gebėjimų raidoje išskiria penkias fazes, kurių metu įgyjama naujų gebėjimų arba reorganizuojami prieš tai įgyti gebėjimai: 1) neurofiziologinė moduliacija; 2) sensomotorinė moduliacija; 3) kontrolė; 4) savikontrolė; 5) savireguliacija.

Konstatuojamojo tyrimo metu nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp skirtingų amžiaus grupių tiriamųjų: 17 – 18 metų mokiniai pasižymi labiau iš(si)ugdyltais savitvardos gebėjimais per kūno kultūros pamokas nei 15 – 16 metų mokiniai. Šio tyrimo rezultatus taip pat patvirtina ir emocinės inteligencijos teorijos atstovai (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990; Mayer, Salovey, & Caruso, 2000) teigdami, kad emocinė inteligencija kaip konstruktas yra panašus į tradicinį intelektą, nes ir emocinės inteligencijos gebėjimai keičiasi kintant žmogaus amžiui.

Mūsų tyrimo rezultatai atkleidė, kad gebėjimai įvertinti emocijas nepriklauso nuo tiriamųjų lyties, t. y. vaikinai ir merginos panašiai geba įvertinti emocijas per kūno kultūros pamokas. Panašūs duomenys buvo gauti ir ankstesniuose tyrimuose, pvz., Akelaitis ir Malinauskas (2014) atkleidė, kad tarp vyresniojo mokyklinio amžiaus vaikinų ir merginų gebėjimų įvertinti ir išreikšti emocijas per kūno kultūros pamokas rezultatų nėra statistiškai reikšmingų skirtumų. Tokie patys rezultatai buvo nustatyti ir siekiant nustatyti ir palyginti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocinių gebėjimų ypatumus per kūno kultūros pamokas: vaikinai ir merginos per kūno kultūros pamokas pasižymi panašiais gebėjimais įvertinti ir išreikšti savo emocijas (Malinauskas, Akelaitis, 2015). Murphy (2006) taip pat nenustatė patikimų skirtumų tarp vaikinų ir merginų gebėjimų įvertinti ir išreikšti emocijas.

Remiantis konstatuojamuoju tyrimu galima teigti, kad vyresniojo mokyklinio amžiaus merginos geriau geba suprasti ir analizuoti emocijas per kūno kultūros pamokas nei vaikinai, o tai patvirtintina ankstesnių tyrimų (Akelaitis, Malinauskas, 2014; Malinauskas, Akelaitis, 2015) rezultatus, kad vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių gebėjimai suprasti ir analizuoti emocijas per kūno kultūros pamokas priklauso nuo jų lyties. Nors mūsų tyrimo metu buvo tirti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokiniai per kūno kultūros pamokas, o Murphy (2006) tyrė studentus, tačiau abiejuose tyrimuose buvo nustatyta, kad merginos pasižymi aukštesniu gebėjimo suprasti ir analizuoti emocijas vertinimo rodiklių lygiu.

Konstatuojamojo tyrimo metu atskleista, kad merginos geriau geba išreikšti savo emocijas per kūno kultūros pamokas nei vaikinai. Ankstesni tyrimai (Feldman Barrett et al., 2000; Thayer & Johnsen, 2000; Bradley et al., 2001) patvirtina mūsų tyrimo rezultatus, kad merginos į įvykius reaguoja emocionaliau, geba geriau išreikšti emocijas ir efektyviau apdoroti emocinę informaciją nei vaikinai. Merginos geriau nei vaikinai geba išreikšti savo pozityvias emocijas, pvz., laimę ir negatyvias emocijas, tokias kaip liūdesys, baimė, nerimas, gėda ir kaltė (Brody & Hall, 2008). Socialinės kognityviosios teorijos atstovas Bandura (1969) teigia, kad vaikai yra skatinami pasirinkti lyčių vaidmenį pasitelkiant aiškų mokymą arba elgesio modeliavimą. Pasak Bandura ir kolegų (1977), socialinė sąveika, įskaitant vaidmenų modeliavimą ir žodinius nurodymus gali būti efektyvus būdas ugdant naujus mokinių pozityvaus elgesio gebėjimus (tokius kaip gebėjimą išreikšti emocijas). Socialinės kognityviosios teorijos nuostatos taip pat atskleidžia, kad emocinių gebėjimų skirtumai tarp vaikinų ir merginų su amžiumi tampa didesni, nes jie įgauna daugiau socialinės patirties (Bandura, 1969).

Mūsų tyrimo duomenimis nustatyta, kad vyresniojo mokyklinio amžiaus merginos per kūno kultūros pamokas pasižymi labiau išplėtotais savireguliacijos gebėjimais nei vaikinai. Raffaelli kartu su kolegomis (2005) netyrė mokinių savireguliacijos gebėjimų sportinės veiklos kontekste, tačiau patvirtino mūsų išvadą teigdami, kad mergaičių savireguliacijos gebėjimų vertinimo rodikliai yra aukštesni nei berniukų trejose tirtose amžiaus grupėse (ankstyvojoje ir viduriniojoje vaikystėje bei paauglystėje). Socialinės kognityviosios teorijos atstovas Bandura (1997) pažymi, kad pagrindiniai savireguliacijos gebėjimai formuojasi vystantis mokinių kognityviniams gebėjimams ir socializacijos metu įgyjant tam reikalingų žinių bei gebėjimų. Bandura (1986) sukūrė savireguliacijos vyksmo modelį, pagal kurį yra trys vidiniai mokymosi reguliuoti savo elgesį ypatumai: savo veiksmų

stebėjimas, savo atliktų veiksmų vertinimas ir savo veiksmų planavimas.

Nustatyta, kad vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių savikontrolės gebėjimai per kūno kultūros pamokas nepriklauso nuo jų lyties, t. y. ir vaikinai, ir merginos per kūno kultūros pamokas pasižymi panašiais savikontrolės gebėjimais. Statistiškai reikšmingų skirtumų tarp skirtingos lyties tiriamųjų taip pat nenustatė ir ankstesnių tyrimų autoriai (Bar-On, 1997; Bar-On et al., 2000; Brackett et al., 2006; Brown & Schutte, 2006; Brackett & Mayer, 2003; Dawda & Hart, 2000; Devi & Rayulu, 2005; Depape et al., 2006; Lumley et al., 2005; Jinfu & Xicoyan, 2004; Palomera, 2005; Schutte et al., 1998; Tiwari & Srivastava, 2004), kurie siekė palyginti įvairaus amžiaus vyriškos ir moteriškos lyties atstovų emocinės inteligencijos (savikontrolės gebėjimai yra priskiriami savęs valdymo gebėjimams, kurie yra vieni iš pagrindinių komponentų) vertinimo rodiklius. Tuo tarpu Kontautienės (2015) tyrimo metu išryškėjo lyties įtaka jaunesniojo mokyklinio amžiaus mokinių savikontrolės gebėjimams per kūno kultūros pamokas: daugeliu atvejų mergaitės turėjo geresnius psichosocialinės savikontrolės gebėjimus nei berniukai. Jos geriau geba laikytis žaidimo taisyklių, vykdyti pažadus ir įsipareigojimus, prisiversti atlikti nepatinkančią veiklą, sutarti su įvairiais žmonėmis. Berniukai dažniau nei mergaitės geba suvaldyti savo baimes ir nerimą (Kontautienė, 2015). Galbūt tai galima paaiškinti tuo, kad Kontautienės (2015) tyrime dalyvavo 10 – 11 metų vaikai.

Toliau konstatuojamojo tyrimo metu buvo siekiama įvertinti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių santykio su kitais srities socialinių pažinimo gebėjimų per kūno kultūros pamokas vertinimo rodiklius. Mūsų tyrimo metu nustatyta, kad vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių empatijos gebėjimai nepriklauso nuo jų amžiaus, t. y. tiek 15 – 16 metų mokiniai, tiek ir 17 – 18 metų mokiniai pasižymi panašiais empatijos gebėjimų vertinimo rodikliais per kūno kultūros pamokas. Šią išvadą patvirtina ir Pukinskaitės (2006) tyrimo rezultatai, kad paauglių amžius neturi reikšmingos įtakos empatijos gebėjimų lygiui. Gudonis, Malinauskas ir Šerpetauskas (2012) tirdami I ir IV kurso studentus taip pat nenustatė statistiškai reikšmingų skirtumų tarp skirtingo amžiaus tiriamųjų empatijos gebėjimų vertinimo rodiklių. Šio tyrimo autoriai padarė prielaidą, kad didėjant žmogaus gyvenimo patirčiai, empatijos gebėjimai taip pat tolygiai, nors ir nedaug, didėja (Gudonis, Malinauskas, Šerpetauskas, 2012). Šio tyrimo prielaidą patvirtina Krotenko (2001) tyrimo išvada, kad mokinių empatija didėja gyvenant ir bręstant. Carr ir Lutjemeier (2005) teigia, kad kito asmens emocijų supratimas

laikui bėgant gerėja.

Konstatuojamasis tyrimas parodė, kad vyresniojo mokyklinio amžiaus mokiniai per kūno kultūros pamokas panašiai geba spręsti problemas: tiek 15 – 16 metų mokiniams, tiek ir 17 – 18 metų mokiniams yra būdingas žemas problemų sprendimo lygis. Žemas problemų sprendimo lygis parodo, kad vyresniojo mokyklinio amžiaus mokiniai sprenddami problemas per kūno kultūros pamokas dažniausiai pasirinko neveiksmingas problemų sprendimo strategijas (Heppner, 1988). Brusokas (2014) taip pat nenustatė statistiškai reikšmingų skirtumų tarp 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų krepšinininkų problemų sprendimo savaveiksmiškumo vertinimo rodiklių. Nustatyta, kad vyresnių ir jaunesnių žmonių kasdienių problemų sprendimas skiriasi, nes vyresnieji remiasi didesne patirtimi (Morrow et al., 2001), tačiau mūsų konstatuojamojo tyrimo metu toks skirtumas nebuvo aptiktas. Problemų sprendimo gebėjimai pagrįsti teoriniais tyrimais (Schunk, 1995), teigiančiais, kad studentų gebėjimai spręsti problemas yra paremti patirtimi atlikti paskirtas užduotis (Bandura, 1997; Pintrich & Schunk, 2002).

Tyrimo analizė atskleidė, kad 17 – 18 metų mokiniai per kūno kultūros pamokas labiau geba pasitikėti kitais nei 15 – 16 metų mokiniai. Sociologijos srityje atlikti tyrimai neprieštarauja mūsų tyrimo išvadoms, kad vyresniojo amžiaus tiriamieji pasižymi aukštesniu bendrojo pasitikėjimu kitais lygiu nei jaunesni tiriamieji (pvz., Robinson & Jackson, 2001). Li ir Fung (2012) savo tyrime nustatė, kad vyresnio amžiaus tiriamieji pasižymi aukštesniu bendroju pasitikėjimu kitais lygiu ir kad jie labiau geba pasitikėti savo šeimos nariais, kaimynais ir nepažystamais žmonėmis, lyginant su jaunesnio amžiaus tiriamaisiais. Gebėjimas pasitikėti kitu yra vienas iš pagrindinių veiksnių, kuris padeda kurti pozityvius santykius su kitais žmonėmis (Simpson, 2007). Rempel ir kolegos (1985) teigia, kad pasitikėjimas savo socialiniu partneriu teigiamai susijęs su laime ir meile. Be to, buvo nustatyta, kad pasitikėjimas kitais lemia subjektyvios gerovės lygį (Bjornskov, 2003).

Konstatuojamojo tyrimo metu nustatyta, kad merginos pasižymi labiau išsiugditytais socialinės savivokos gebėjimais per kūno kultūros pamokas nei vaikinai. Pasak Hartman (2009), šiuos skirtumus galėjo lemti tiek asmeniniai, tiek ir aplinkos veiksniai. Aplinkos veiksniai, tokie kaip religingumas ar pozityvi mokyklos aplinka, daro didesnę įtaką merginų socialinių gebėjimų ugdymui(si), lyginant su berniukų rezultatais (Hartman, 2009). Pozityvios jaunimo raidos paradigmos atstovas Lerner (2005) teigia, kad būtent aplinka yra vienas iš

svarbiausių veiksnių, kurie padeda stiprinti mokinių gebėjimus ir plėtoti teigiamas jų vertybes. Vienas iš daugelio asmeninių veiksnių, kurie gali lemti vaikinų ir merginų socialinių gebėjimų skirtumus yra savireguliacija. Raffaelli, Crocket ir Shen (2005) nustatė, kad būtent merginos yra linkusios demonstruoti aukštesnius savireguliacijos gebėjimų rezultatus nei vaikinai. Remiantis Margetts (2005) tyrimo rezultatais, galima tvirtinti, kad mokyklinio amžiaus vaikinai dažniau susiduria su įvairiausiomis elgesio problemomis ir dažniau naudoja fizinę prievartą. Vaikinai išsiugdo savikontrolės gebėjimą vėliau nei merginos, dėl to jie dažnai negali suvaldyti savo emocijų, jie greitai supyksta, stokoja pagarbos ir tolerancijos kitų žmonių atžvilgiu, dažnai nesupranta savo ir kitų žmonių jausmų (Eldar, 2008).

Pasak Malinausko (2008), empatijos gebėjimai yra vienas svarbiausių socialinės kompetencijos komponentų. Mūsų tyrimo rezultatai atkleidė, kad vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių empatijos gebėjimai nepriklauso nuo tiriamųjų lyties, t. y. vaikinai ir merginos pasižymi panašiais empatijos gebėjimais per kūno kultūros pamokas. Shujja ir Farah (2011) tyrime siekdami įvertinti berniukų ir mergaičių socialinės kompetencijos lygį, taip pat nustatė, kad empatijos gebėjimų skirtumai pagal lytį buvo nereikšmingi. Vis dėlto Akelaitis (2015) nustatė statistiškai reikšmingą skirtumą tarp skirtingos lyties tiriamųjų empatijos gebėjimų ir teigė, kad vyresniojo mokyklinio amžiaus merginos per kūno kultūros pamokas pasižymi didesniais empatijos gebėjimais nei to pačio amžiaus grupei priklausantys vaikinai. Gudonis, Malinauskas ir Šerpetauskas (2012) taip pat nustatė, kad būsimųjų kineziterapiuotųjų merginų empatijos lygis aukštesnis nei vaikinų. Autoriai šią išvadą paaiškino teigdami, kad merginos greičiau bręsta, o labiau subrendę žmonės gali rodyti didesnę empatiją: jie yra emocionalesni, optimistiškesni, labiau domisi kitais ir rodo didesnę iniciatyvą bendrauti. Be to, mergaitės nuo pat mažens tėvų yra ugdomos kur kas emocionaliau (dažniausiai su mergaite elgiamasi švelniau nei su berniuku) (Gudonis, Malinauskas ir Šerpetauskas, 2012).

Toliau konstatuojamojo tyrimo metu vertinant vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių santykio su kitais srities socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų rezultatus, nustatyta, kad 17 – 18 metų mokiniai yra atkaklesni per kūno kultūros pamokas nei 15 – 16 metų mokiniai. Gražulis (2013) savo tyrime taip pat nustatė, kad jaunųjų futbolininkų atkaklumo gebėjimai priklauso nuo jų amžiaus: vyresni (15 – 18 metų) futbolininkai daugiau vertina atkaklumo gebėjimus nei jaunesni (12 – 14 metų) futbolininkai. Urbelionio (2008) tyrimo rezultatai parodė, kad

jaunučiai (15 – 16 metų) futbolininkai yra tikslingesni, ryžtingesni ir atkaklesni už vaikus (13 – 14 metų) futbolininkus. Tuo tarpu Papageorgiou, Hassandra ir Hatzigeorgiadis (2008) tyrimas pateikė įrodymų, kad didėjant mokinių amžiui mažėja teigiamas socialinis elgesys ir padidėja antisocialus elgesys per kūno kultūros pamokas. Christodoulides su savo kolegomis (2012) analizavo skirtingo amžiaus mokinių socialinius gebėjimus per kūno kultūros pamokas. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad pradinį klasių berniukai geba geriau bendrauti ir bendradarbiauti tarpusavyje per kūno kultūros pamokas nei viduriniojo mokyklinio amžiaus berniukai.

Mūsų tyrime palyginus vyresniojo mokyklinio amžiaus vaikinių ir merginų santykio su kitais srities socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų rezultatus, paaiškėjo, kad merginos pasižymi didesniais bendravimo, bendradarbiavimo ir socialinės adaptacijos gebėjimais per kūno kultūros pamokas nei vaikinai. Šio tyrimo rezultatai sutampa su ankstesnio tyrimo išvadomis, kad merginos pasižymi labiau išplėtotais socialiniais gebėjimais – socialine atsakomybe ir gebėjimu padėti kitiems per kūno kultūros pamokas nei jų bendraamžiai berniukai (Christodoulides et al., 2012). Akelaitis (2015) tirdamas vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių gebėjimų raišką per kūno kultūros pamokas taip pat nustatė, kad merginos geriau geba bendrauti per kūno kultūros pamokas nei vaikinai. Šias išvadas, kad merginos pasižymi geresniais socialiniais gebėjimais nei jų bendraamžiai vaikinai, galima bandyti paaiškinti, remiantis Margetts (2005) tyrimo rezultatais, kad mokyklinio amžiaus vaikinai dažniau susiduria su įvairiausiomis elgesio problemomis ir dažniau naudoja fizinę prievartą. Vaikinai išsiugdo savikontrolės gebėjimą vėliau nei merginos, dėl to jie dažnai negali suvaldyti savo emocijų, jie greitai supyksta, stokoja pagarbos ir tolerancijos kitų žmonių atžvilgiu, dažnai nesupranta savo ir kitų žmonių jausmų (Eldar, 2008). Per kūno kultūros pamokas dažnai pasitaiko varžybinės situacijos, dėl to atsiranda konkurencija tarp paauglių, o tai gali lemti konfliktinių situacijų atsiradimą. Šios priežastys gali padėti paaiškinti, kodėl vaikinai dažniau susiduria su elgesio problemomis ir pasižymi žemesniais socialinių gebėjimų per kūno kultūros pamokas rezultatais nei jų bendraamžės merginos (Papageorgiou, Hassandra, & Hatzigeorgiadis, 2008).

Ugdomasis eksperimentas kaip ir konstatuojamasis tyrimas buvo planuojamas, remiantis pozityvios jaunimo raidos paradigmos (Lerner, 2002; 2005), socialinės kognityviosios (Bandura, 1997), socialinio konstruktyvizmo (Vygotsky, 1999; Berger & Luckmann, 1999) bei emocinės inteligencijos (Salovey

& Mayer, 1990; Mayer & Salovey, 1997) teorijų idėjomis. Taip pat atsižvelgėme į naujausius panašaus pobūdžio eksperimentinius tyrimus (Elias et al., 1997; Šniras, 2005; Vyšniauskytė-Rimkienė, 2006; Klizas, 2009; Durlak et al., 2011; Brusokas, 2014; Kontautienė, 2015) ir rėmėmės prielaida, kad vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų per kūno kultūros pamokas ugdymui yra vienodai svarbūs visi socialinių emocinių gebėjimų komponentai: gebėjimas remtis savo pozityvia emocine patirtimi, pasitikėjimas savimi, savigarba, savivoka, gebėjimas įvertinti emocijas, gebėjimas suprasti ir analizuoti emocijas, gebėjimas išreikšti emocijas, savireguliacija, savikontrolė, savitvarda, socialinė savivoka, empatija, problemų sprendimas, pasitikėjimas kitais, bendravimo gebėjimai, bendradarbiavimo gebėjimai, atkaklumas, socialinė savikontrolė ir socialinė adaptacija.

Ugdomojo eksperimento metu taikėme dviejų homogeniškų (amžiaus, lyties, socialinių emocinių gebėjimų atžvilgiu) grupių tyrimą, pasitelkdami pradinį ir baigiamąjį tyrimą, nes jis yra validus ir sumažina galimų paklaidų tikimybę (Charles, 1999). Manome, kad pagrindinis veiksnys, lemiantis mūsų tyrimo validumą, buvo tai, kad, atliekant pradinį tyrimą prieš ugdomąjį eksperimentą, eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamieji pagal visus socialinių emocinių gebėjimų komponentus, taip pat amžių ir lytį, statistiškai reikšmingai nesiskyrė. Eksperimentinis poveikis tęsėsi devynis mėnesius (vienerius mokslo metus), tai ir be eksperimentinio poveikio, kuris buvo taikomas eksperimentinei grupei, rezultatus galėjo paveikti ir kiti veiksniai, pvz., tiriamieji galėjo patirti biologinius, kognityvius ir fiziologinius pokyčius, galėjo įgyti didesnės socialinės emocinės patirties, tačiau šių veiksnių poveikis abiems grupėms buvo vienodas, taigi – kontroliuojamas. Kai po ugdomojo eksperimento abi grupės buvo tiriamos, buvo siekiama nustatyti, ar veikiant nepriklausomam kintamajam (kompleksinei socialinių emocinių gebėjimų per kūno kultūros pamokas ugdymo programai) atsirado priklausomojo kintamojo (socialinių emocinių gebėjimų) pokyčių.

Taikant kompleksinę socialinių emocinių gebėjimų per kūno kultūros pamokas ugdymo programą buvo siekiama pagerinti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinius emocinius gebėjimus. Vienas iš pagrindinių tyrimo uždavinių buvo ugdumuojų eksperimentu įvertinti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų per kūno kultūros pamokas ugdymo programos veiksmingumą. Buvo keliami tyrimo hipotezė, kad taikant ugdymo programą per kūno kultūros pamokas, galima tikėtis labiau išplėtotų vyresniojo

mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų.

Ugdomojo eksperimento metu gauti tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad hipotezė pasitvirtino. Nustatyta, kad taikant kompleksinę socialinių emocinių gebėjimų per kūno kultūros pamokas ugdymo programą padidėjo eksperimentinės grupės vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių pasitikėjimo savimi ($p < 0,05$; poveikis vidutinis, dalinis $\eta^2 = 0,10$), savigarbos ($p < 0,01$; poveikis vidutinis, dalinis $\eta^2 = 0,21$), savivokos ($p < 0,05$; poveikis vidutinis, dalinis $\eta^2 = 0,11$), gebėjimo įvertinti emocijas ($p < 0,05$; poveikis vidutinis, dalinis $\eta^2 = 0,10$), gebėjimo išreikšti emocijas ($p < 0,05$; poveikis vidutinis, dalinis $\eta^2 = 0,11$), savikontrolės ($p < 0,05$; poveikis vidutinis, dalinis $\eta^2 = 0,12$), savitvarkos ($p < 0,01$; poveikis vidutinis, dalinis $\eta^2 = 0,15$), socialinės savivokos ($p < 0,01$; poveikis vidutinis, dalinis $\eta^2 = 0,22$), empatijos ($p < 0,05$; poveikis vidutinis, dalinis $\eta^2 = 0,12$), problemų sprendimo ($p < 0,05$; poveikis mažas, dalinis $\eta^2 = 0,09$), pasitikėjimo kitais ($p < 0,01$; poveikis vidutinis, dalinis $\eta^2 = 0,16$), bendravimo ($p < 0,05$; poveikis vidutinis, dalinis $\eta^2 = 0,13$), bendradarbiavimo ($p < 0,05$; poveikis mažas, dalinis $\eta^2 = 0,09$), atkaklumo ($p < 0,01$; poveikis vidutinis, dalinis $\eta^2 = 0,14$) ir socialinės adaptacijos ($p < 0,001$; poveikis didelis, dalinis $\eta^2 = 0,25$) gebėjimų per kūno kultūros pamokas vertinimo rodikliai. Visi šie statistiškai reikšmingi skirtumai patvirtina ugdomojo eksperimento metu taikytų ugdomojo poveikio priemonių teigiamą įtaką eksperimentinės grupės tiriamųjų socialinių emocinių gebėjimų ugdymuisi per kūno kultūros pamokas. Mūsų ugdomojo eksperimento rezultatai neprieštarauja kitų autorių (Elias et al., 1997; Malinauskas, Malinauskienė, 2004; Šniras, 2005; Vyšniauskytė-Rimkienė, 2006; Klizas, 2009; Durlak et al., 2011; Brusokas, 2014; Kontautienė, 2015) duomenims ir išvadai, kad tikslinga įgyvendinti panašaus pobūdžio socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programas. Durlak ir kolegų (2011) metaanalizės tyrimo duomenimis, socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programos taikomos mokyklinio amžiaus vaikams padeda sumažinti elgesio problemas, emocinį diskomfortą, labiau išplėtoja mokinių socialinius ir emocinius gebėjimus, gerina požiūrį į save ir kitus, socialinę sąveiką, skatina pažangumą. Mokiniai, kuriems buvo taikomos socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programos, teigiamai atsiliepė apie mokyklą ir mokymąsi, o jų akademiniai rezultatai pagerėjo vidutiniškai 11 procentų, lyginant su mokiniais, kuriems šis ugdymas nebuvo taikytas (Durlak et al., 2011). Ankstesnių eksperimentinių tyrimų (Catalano et al.,

2002; Greenberg et al., 2003; Zins et al., 2004) duomenimis, socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programos teigiamai susijusios su geresniu mokinių savęs ir kitų vertinimu, didesniu prosocialiu elgesiu, žemesniu elgesio problemų ir emocinio nuovargio lygiu, geresniais akademiniais pasiekimais. Siekiant veiksmingo mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo – vien tik geros ugdymo programos nepakanka. Sėkmė ugdant mokinių socialinius emocinius gebėjimus priklauso ir nuo ugdymo programos taikymo kokybės. Durlak ir kolegų (2011) metaanalizės tyrimo duomenimis, mokyklos, kurios prisidėjo prie ugdymo programų aukštos kokybės įgyvendinimo, padėjo sustiprinti socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programų veiksmingumą. Netinkamas ugdymo programos taikymas gali turėti neigiamas pasekmes mokinių rezultatams ir ugdymo programos sėkmei (Elias, 2006; Durlak & Dupree, 2008; Durlak et al., 2011).

Mūsų tyrimas yra vienas iš nedaugelio tyrimų, kurio metu atkreiptas dėmesys į vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymą per kūno kultūros pamokas. Brusokas (2014) nustatė, kad po daugialypės savaveiksmiškumo ugdymo programos statistiškai reikšmingai pagerėjo jaunųjų krepšininkų bendrasis, fizinis, socialinis, sportinis savaveiksmiškumas ir kai kurie karjeros savaveiksmiškumo komponentai. Klizas (2009), taikydamas psichosocialinės adaptacijos stiprinimo per kūno kultūros pamokas ugdymo programą viduriniojo mokyklinio amžiaus moksleiviams, nustatė, kad pagerėjo eksperimentinės grupės tiriamųjų psichosocialinė adaptacija ir ją sudarantys komponentai (savęs vertinimas, internalumas, dominavimas, emocinis komfortas). Malinauskas ir Malinauskienė (2004) savo eksperimentinio tyrimo metu nustatė, kad didelio sportinio meistriškumo stalo tenisininkai po psichologinio rengimo programos pasižymėjo didesniais savireguliacijos ir savikontrolės gebėjimais nei prieš ugdomąjį eksperimentą. Šniras (2005), siekdamas atskleisti krepšinio sporto mokyklų moksleivių socialinių įgūdžių ugdymo ypatumus, nustatė, kad ugdomojo eksperimento metu taikytos pedagoginio poveikio priemonės darė statistiškai patikimą poveikį esminių, situacinių, dorovinių, varžybinių bei varžybinių socialinių psichologinių įgūdžių lygiui: po ugdomosios programos įgūdžių lygis pakilo. Vyšniauskytė-Rimkienė (2006) neatliko tyrimo kūno kultūros ar kitos sportinės veiklos kontekste, tačiau taikydama mišrų socialinių gebėjimų ugdymo modelį bendrojo ugdymo mokyklų paaugliams, nustatė, kad socialinių gebėjimų ugdymas skatina teigiamą mokinių socialinio statuso, savigarbos pokytį, socialinių gebėjimų plėtotę.

Atsižvelgdami į mūsų ugdomojo eksperimento tyrimo rezultatus, galime teigti, kad modifikuotos kūno kultūros pamokos (kurių metu buvo taikoma kompleksinė socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programa) turėjo didžiulę reikšmę vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymui(si). Siskos, Proios ir Lykesas (2012) pažymi, kad kūno kultūros pamokos, kur vyksta intensyvios emocingos situacijos, atsiskleidžia mokinių charakteris ir asmenybė, yra puiki aplinka mokinių socialinių ir emocinių gebėjimų ugdymui(si). Tyrimai rodo, kad kokybiškos kūno kultūros pamokos lemia mokinių teigiamą socialinių ir dorovinių gebėjimų raidą (Hellison & Martinek, 2006), skatina garbingą elgesį rungtynių metu (Vidoni & Ward, 2009), padeda kurti komandinį darbą ir bendradarbiavimą tarpusavyje (Hunter, 2006; Kinchin, 2006). Klizas (2009) savo eksperimentinio tyrimo metu taip pat nustatė, kad modifikuotos kūno kultūros pamokos, kartu ir didesnis fizinis aktyvumas turėjo didelę reikšmę viduriniojo mokyklinio amžiaus mokinių psichosocialinei adaptacijai. Kadangi kūno kultūra glaudžiai siejasi su daugeliu žmogaus savybių: dora, pasitikėjimu savimi, savęs realizavimu, savigarba, tai ji gali prisidėti prie mokinių socialinių emocinių gebėjimų stiprinimo (Palujanskienė, 2003).

Pritariame socialinės kognityviosios teorijos autoriaus nuomonei, kad socialinių emocinių gebėjimų ugdymas yra ypač svarbus paauglystėje (Bandura, 1997). Yurgelun-Todd (2007) taip pat pažymi, kad socialinių emocinių gebėjimų ugdymas paauglystės laikotarpyje yra vienas iš didžiausių šiuolaikinės edukacijos iššūkių ir teigia, kad paauglystė yra asmeninės ir socialinės raidos metas, reikalaujantis plataus socialinių ir emocinių gebėjimų sąrašo. Paaugliai bendraudami susiduria su bendraamžių spaudimu, turi pereiti tapatybės paieškos vingius, nuolat ieškoti gyvenimo tikslų ir prasmės, pereinant į suaugusio žmogaus amžiaus tarpsnį (Erikson, 1993). Šie raidos pokyčiai yra didelis išbandymas teigiamai jaunuolių raidai ir gali turėti įtakos probleminio elgesio (pvz., smurtas, narkotinių medžiagų naudojimas, mokyklos palikimas) atsiradimui (Guerra & Bradshaw, 2008; Steinberg, Vandell, & Bornstein, 2011). Paaugliai nepradeda atlikinėti užduočių, jei jaučia nesantys pakankamai joms gabūs. Jie taip pat neturi didelių ambicijų ir neparodo atkaklumo gebėjimų susidūrę su sunkumais, nebent tiki, kad gali pasiekti norimų rezultatų. Kuo geriau paaugliai yra įtikinami, kad gali susitvarkyti su situacijomis, tuo labiau jie išnaudoja galimybes, parodo savo gebėjimus, o tai padidina sėkmę, pagerina gyvenimo kokybę (Cumming & Hall, 2004). Todėl mūsų tyrimas ir buvo skirtas analizuoti vyresniojo mokyklinio

amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo ypatumus.

Mūsų tyrimas parodė, kad kompleksinė socialinių emocinių gebėjimų per kūno kultūros pamokas ugdymo programa gali būti panaudota stiprinant vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinius emocinius gebėjimus. Tai paaiškinama socialinės kognityviosios teorijos nuostata, kad asmeninis tikslas gali būti viena iš priežasčių įsitraukti į tam tikrą veiklą (pvz., siekti akademinio išsilavinimo) arba pasiekti norimus rezultatus (pvz., gauti aukščiausią konkreto dalyko įvertinimą) (Bandura, 1986).

IŠVADOS

1. Teoriškai pagrindus vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo prielaidas per kūno kultūros pamokas ir socialinių emocinių gebėjimų konstrukto struktūrą išryškėjo, kad:

- vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymas(is) per kūno kultūros pamokas gali būti įgyvendintas remiantis pozityvios jaunimo raidos paradigmos, socialinės kognityviosios, socialinio konstruktyvizmo bei emocinės inteligencijos teorijų idėjomis;
- socialinių emocinių gebėjimų konstrukto struktūra įprasmina idėją, kad vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinei ir emocinei raidai yra svarbūs šie keturių sričių (santykio su savimi, santykio su kitais, pažinimo ir pozityvaus elgesio) socialiniai emociniai gebėjimai: gebėjimas remtis savo pozityvia emocine patirtimi, pasitikėjimas savimi, savigarba, savivoka, gebėjimas įvertinti emocijas, gebėjimas suprasti ir analizuoti emocijas, gebėjimas išreikšti emocijas, savireguliacija, savikontrolė, savitvarda, socialinė savivoka, empatija, problemų sprendimas, pasitikėjimas kitais, bendravimo gebėjimai, bendradarbiavimo gebėjimai, atkaklumas, socialinė savikontrolė, socialinė adaptacija.

2. Parengus ir teoriškai pagrindus vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių kompleksinį socialinių emocinių gebėjimų ugdymo modelį per kūno kultūros pamokas ir pagal jį parengus vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programą per kūno kultūros pamokas atskleista, kad:

- mokslinės literatūros analizės ir tyrimų rezultatų apibendrinimo pagrindu galima išskirti keturių skirtingų sričių (santykio su savimi, santykio su kitais, pažinimo ir pozityvaus elgesio) socialinius emocinius gebėjimus kaip kompleksinio konstrukto komponentus, kurie sudaro kompleksinį vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo modelį per kūno kultūros pamokas;
- vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programa per kūno kultūros pamokas sukurta remiantis teoriškai pagrįstu kompleksiniu vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo modeliu per kūno kultūros pamokas:

- skirtingų sričių (santykio su savimi, santykio su kitais, pažinimo ir pozityvaus elgesio) socialiniai emociniai gebėjimai plėtoti pasitelkiant šiuos ugdymo etapus: 1) supažindinimo su gebėjimo apibrėžtimi; 2) gebėjimo demonstravimo; 3) gebėjimo praktikavimo; 4) grįžtamojo ryšio; 5) išmokto gebėjimo įtvirtinimo;
- skirtingų sričių socialiniai emociniai gebėjimai plėtoti pasitelkiant šiuos ugdymo metodus: pozityvaus elgesio modeliavimo, vaidybinių žaidimų, mažųjų grupių, judriųjų žaidimų, jautriosios treniruotės, relaksacijos treniruotės, vaizduotės treniruotės ir grupės diskusijos.

3. Nustatyti tokie vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ypatumai per kūno kultūros pamokas:

- 17 – 18 metų mokiniai per kūno kultūros pamokas geriau geba remtis savo pozityvia emocine patirtimi, pasitikėti savimi, suprasti ir analizuoti emocijas, pasitikėti kitais bei pasižymi labiau išplėtotais savivokos, savireguliacijos, savikontrolės, savitvardos, atkaklumo ir neverbalinio bendravimo gebėjimais nei 15 – 16 metų tiriamieji;
- 15 – 16 metų mokinių empatija seniems žmonėms ir vaikams yra didesnė nei 17 – 18 metų mokinių;
- Merginos labiau nei vaikinai geba remtis savo pozityvia emocine patirtimi, suprasti ir analizuoti emocijas, išreikšti savo emocijas, bendrauti ir bendradarbiauti bei pasižymi labiau iš(si)ugdytais savireguliacijos, socialinės savivokos, socialinės adaptacijos ir verbalinio bendravimo gebėjimais per kūno kultūros pamokas. Merginų empatija gyvūnams, tėvams, vaikams ir meno kūrinių veikėjams yra stipresnė nei vaikinų;
- Vaikinai per kūno kultūros pamokas labiau geba pasitikėti kitais nei merginos.

4. Ugdomoju eksperimentu nustatytas vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų per kūno kultūros pamokas ugdymo programos poveikis vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymui(si) per kūno kultūros pamokas: ugdomojo eksperimento metu taikant kompleksinę socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programą per kūno kultūros pamokas statistiškai reikšmingai ($p < 0,05$) padidėjo eksperimentinės grupės vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių pasitikėjimo savimi, savigarbos,

savivokos, gebėjimo įvertinti emocijas, gebėjimo išreikšti emocijas, savikontrolės, savitvardos, socialinės savivokos, empatijos, problemų sprendimo, pasitikėjimo kitais, bendravimo, bendradarbiavimo, atkaklumo ir socialinės adaptacijos gebėjimai per kūno kultūros pamokas. Ugdomojo eksperimento metu gauti tyrimo rezultatai patvirtina tyrimo hipotezę, kad taikant specialiai mūsų parengtą ugdymo programą galima tikėtis labiau išplėtotų vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų per kūno kultūros pamokas.

PRAKTINĖS REKOMENDACIJOS

Aukštojo mokslo institucijoms, įgyvendinančioms kūno kultūros mokytojų ir trenerių rengimo programas

Rekomenduotina siekti, kad socialinių emocinių gebėjimų ugdymo temos būtų integruotos į dalykų programas ir užtikrintų studento pasirengimą dirbti su socialinių emocinių gebėjimų stokojančiu jaunuimu.

Dėstytojams rekomenduotina teorinius ir empirinius tyrimo rezultatus naudoti kūno kultūros ir kitų sporto specialybių studentų paskaitose, seminaruose, konferencijose, atliekant mokslinius tyrimus. Socialinių emocinių gebėjimų ugdymo per kūno kultūros pamokas tyrimai neturėtų apsiriboti vien tik vyresniojo mokyklinio amžiaus laikotarpiu. Siekiant ilgalaikio, kryptingo ir sistemingo socialinių emocinių gebėjimų ugdymo(si) proceso, aktualu iširti socialinių emocinių gebėjimų ugdymo ypatumus skirtingais mokyklinio amžiaus tarpsniais.

Kūno kultūros mokytojams ir sporto treneriams

Kūno kultūros mokytojams ir sporto treneriams rekomenduotina pasitelkti ugdymo programos užduotis vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymui(si). Rekomenduotina ugdyti ne kurį nors vieną socialinių emocinių gebėjimų komponentą, bet orientuotis į kompleksinį socialinių emocinių gebėjimų ugdymą. Didesnę dėmesį siūloma skirti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių santykio su savimi srities emocinių pozityvaus elgesio gebėjimų ir santykio su kitais srities socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų ugdymui.

Ugdant socialinius emocinius gebėjimus, rekomenduotina kūno kultūros mokytojams ir treneriams:

- laikytis gebėjimų ugdymo etapų: supažindinimo su ugdomo gebėjimo apibrėžtimi, gebėjimo demonstravimo, gebėjimo praktikavimo, grįžtamojo ryšio, išmokto gebėjimo įtvirtinimo;
- pasitelkti gebėjimų ugdymo metodus: pozityvaus elgesio modeliavimą, vaidybinius žaidimus, mažųjų grupių, judriųjų žaidimų, jautriosios treniruotės, relaksacijos treniruotės, vaizduotės treniruotės, grupės diskusijos;
- atsižvelgti į vaikinių ir merginų bei skirtingo amžiaus grupių mokinių socialinių emocinių gebėjimų skirtumus;
- kurti saugią edukacinę aplinką, palankų motyvacinį klimatą mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymui(si) per kūno kultūros pamokas ar

treniruotes;

- įtraukti į socialinių emocinių gebėjimų ugdymą per kūno kultūros pamokas ar treniruotes ugdytinio šeimos narius: pristatyti ugdymo tikslus ir priemones, bendrauti ir bendradarbiauti laikantis vieningų reikalavimų;

- suteikti mokiniams daugiau galimybių įsitraukti į įvairias popamokinės veiklos sritis, pvz., dalyvavimas įvairiose mokyklos sportiniuose renginiuose, būreliuose ir pan.

Socialinių emocinių gebėjimų ugdomojo poveikio priemonių taikymas bendrojo ugdymo mokyklose galėtų padėti spręsti mokinių patyčių, destruktivaus elgesio, žemo pažangumo, nenoro lankyti mokyklą ir pan. problemas (prevencinė priemonė).

LITERATŪRA

1. Adi, Y., Killoran, A., Janmohamed, K., & Stewart-Brown, S. (2007). *Systematic review of the effectiveness of interventions to promote mental well-being in primary schools: Universal approaches which do not focus on violence or bullying*. London: National Institute for Clinical Excellence.
2. Akelaitis, A., Malinauskas, R. (2013). Emotional intelligence among Lithuanian and Latvian students of senior high school age in physical education classes. *6th Baltic Scientific Conference "Sport Science for Sustainable Society"* (pp. 34). Riga: Latvian Academy of Sport Education.
3. Akelaitis, A., Malinauskas, R. (2014). Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių emocinių gebėjimų raiška per kūno kultūros pamokas. *Mokslas ir edukaciniai procesai*, 2(19), 5–9.
4. Akelaitis, A. (2015). Social skills expression of senior high school age students in physical education classes. *European Researcher*, 14(4), 232–238.
5. Akelaitis, A. (2015). Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių gebėjimų raiška per kūno kultūros pamokas. *Mokslas ir edukaciniai procesai*, 2(21), 5–10.
6. Albright, M. I., & Weissberg, R. P. (2009). School-family partnerships to promote social and emotional learning. In S. L. Christenson & A. L. Reschley (Eds.), *The handbook of school-family partnerships*. (pp. 246-265). New York: Routledge/Taylor and Francis Group.
7. Aleksandravičienė, V., Stelmokienė, A. (2015). Vadovaujančias pareigas užimančių policijos pareigūnų emocinio intelekto ir transformacinio vadovavimo stiliaus sąsajos. *Mokslas ir studijos 2015: teorija ir praktika* (pp. 5 – 13). Šiauliai: Šiaurės Lietuvos kolegija.
8. Allison B. N., & Schultz, J. B. (2004). Parent-adolescent Conflict in Early Adolescence. *Adolescence*, 39(153), 101–119.
9. Analitis, F., Velderman, M. K., Ravens-Sieberer, U., Detmar, S., Erhart, M., Herman, M., Berra, S., Alonso, J., Rajmil, L., & the European Kidscreen Group. (2009). Being bullied: Associated factors in children and adolescents 8 to 18 years old in 11 European countries. *Pediatrics*, 123(2), 569–577.
10. Atchley, S. (1991). A time-ordered, systems approach to quality of assurance in long-term care. *The Journal of Applied Gerontology*, 10(1), 19–34.
11. Austin, A. J. (2009). A reaction time study of responses to trait and ability

- emotional intelligence test items. *Personality and Individual Differences*, 46, 381–383.
12. Autukevičienė, B. (2007). Studento praktikanto ir pradedančio dirbti ikimokyklinio ugdymo pedagogo saviugdos ir karjeros planavimo ypatumai. *Pedagogika*, 86, 44–51.
 13. Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397–401.
 14. Baker, N. C. (2012). *Does daily meditation or coherent breathing influence perceived stress, stress effects, anxiety, or holistic wellness in college freshmen and sophomores?: Unpublished doctoral dissertation*, Boston College.
 15. Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
 16. Bandura, A., Adams, N. E., & Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(3), 125–139.
 17. Bandura, A. (1986). *Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. New York: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
 18. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
 19. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
 20. Barrett-Lennard, G. (1993). The phases and focus of empathy. *British Journal of Medical Psychology*, 66, 3–14.
 21. Barkauskaitė, M., Gaigalienė, M., Indrašienė, V., Rimkevičienė, V. (2004). Rizikos veiksniai, lemiantys šalinamų iš pagrindinės mokyklos nepažangumą. *Pedagogika*, 74, 97–103.
 22. Barkauskaitė, M., Gudžinskienė, V. (2007). *Inovatyvių šiuolaikinių studijų technologijų kriterijai ir aprašas*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
 23. Barnes, J. (2011). *Naturalistic sustainability: The nexus of biomimetric problem solving and scientific inquiry*. Harrisonburg: BTILLC.
 24. Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory (EQI): Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
 25. Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

26. Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (BarOn EQ-i:YV) Technical Manual*. Toronto, ON: Multi-Health Systems Inc.
27. Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. & Thome, E. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-I). *Personality and Individual Differences*, 28, 1107–1118.
28. Bar-On, R. (2002). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
29. Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25.
30. Bar-On, R. (2007). Reuven Bar-On.org : Age differences in EQ-i and EQ-i:YV scores. Prieiga per internetą: <<http://www.reuvenbaron.org/bar-on-model/essay.php?i=24>> [žiūrėta 2016-09-15].
31. Baršauskienė, V., Janulevičiūtė – Ivaškevičienė, B. (2005). *Komunikacija: teorija ir praktika*. Kaunas: Technologija.
32. Baumeister, R. F. (Ed.) (1999). *The self in social psychology*. Philadelphia: Psychology Press.
33. Berger, L., & Luckmann, T. (1999). *Socialinės tikrovės konstravimas*. Vilnius: Pradai.
34. Berk, L. E. (2006). *Development Trough the Lifespan*. (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
35. Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
36. Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). Social and emotional learning programs for preschool children. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 135–151). New York, NY: Guilford.
37. Bitinas, B. (2004). *Hodegetika: auklėjimo teorija ir technologijos*. Vilnius: Kronta.
38. Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
39. Bitinas, B. (2011). *Edukologijos terminija: kokybė ir problemas*. Studija. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
40. Byra, M. (2006). Teaching styles and inclusive pedagogies. In D. Kirk, D. McDonald & M. O’Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp.

- 449-466). London: Sage Publications.
41. Bjornskov, C. (2008). Social capital and happiness in the United States. *Applied Research in Quality of Life*, 3(1), 43–62.
 42. Bloom, E. L., Karagiannakis, A., Toste, J. R., Heath, N. L., & Konstantinopoulos, E. (2007). Severity of academic achievement and social skills deficits. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 911–930.
 43. Bogin, B. (2011). Puberty and adolescence: An evolutionary perspective. In B. Brown & M. Prinstein (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 275–286). New York: Academic Press.
 44. Boyatzis, R. E., & Sala, F. (2004). The Emotional Competence Inventory (ECI). In G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 147-180). New York: Nova Science.
 45. Bradley, R., Doolittle, J., & Bartolotta, R. (2008). Building on the data and adding to the discussion: The experiences and outcomes of students with emotional disturbance. *Journal of Behavioral Education*, 17, 3–23.
 46. Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147–1158.
 47. Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387–1402.
 48. Brackett, M. M. & Katulak, N. A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. In J. Ciarrochi & J.D. Mayer (Eds.), *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*. (pp. 1-27). New York: Psychology Press.
 49. Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780–795.
 50. Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2013). Transforming students' lives with social and emotional learning. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 368–388). New York, NY: Routledge/Taylor and Francis Group.
 51. Bradley, M. M., Codispoti, M., Sabatinelli, D., & Lang, P. J. (2001). Emotion and motivation: Sex differences in picture processing. *Emotion*, 1, 300–319.

52. Braza, F., Braza, P., Carreras, M. R., Munoz, J. M., Sanchez-Martin, J. R., & Aruzmendi, A. (2007). Behavioral profiles of different types of social status in preschool children: an observational approach. *Social Behavior and Personality*, 35(2), 195–212.
53. Brewer, M. B. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(5), 475–482.
54. Brock, S., Rovegno, I., & Oliver, K. L. (2009) The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 355–375.
55. Brody, L. R., & Hall, J. A. (2000). Gender, emotion, and expression. In M. Lewis, & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions*. (pp. 338–349). New York: Guilford.
56. Brody, L. R., & Hall, J. A. (2008). Gender and emotion in context. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 395–408). New York, NY: Guilford Press.
57. Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New Your: Guilford Press.
58. Brown, R. F., & Schutte, N. S. (2006). Direct and indirect relationships between emotional intelligence and subjective fatigue in university students. *Journal of Psychosomatic Research*, 60(6), 585–593.
59. Brusokas, A. (2014). *Jaunųjų krepšininkų savaveiksmiškumas ir jo ugdymo ypatumai: daktaro disertacija*. Kaunas: LSU.
60. Budreikaitė, A., Adaškevičienė, E. (2010). Sportuojančių ir nesportuojančių paauglių požiūris į vertybes ir jų prasmės suvokimą. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, 1(76), 13–20.
61. Bukowski, W. M., Rubin, K. H., & Parker, J. G. (2001). *Social Competence: Childhood and Adolescence*. Prieiga per internetą: <<http://www.sciencedirect.com/science?ob=W-WA-A-AWW-Ms>> [žiurėta 2016.01.05].
62. Bulotaitė, L., Gudžinskienė, V. (2003). *Gyvenimo įgūdžių ugdymas*. Vilnius: VPU.
63. Bulotaitė L., Gudžinskienė V. (2004). *Gyvenimo įgūdžių ugdymo programa*. Vilnius: LRŠMM, Švietimo aprūpinimo centras.
64. Bustin, C. (2007). *The development and validation of social emotional school readiness scale*. University of the Free State.

65. Campbell, S. B., Denham, S. A., Howarth, G. Z., Jones, S. M., Whittaker, J. V., Williford, A. P., Willoughby, M. T., Yudron, M., & Darling-Churchill, K. (2016). Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: Conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 19–41.
66. Canney, C., & Byrne, A. (2006). Evaluating Circle Time as a Support to Social Skills Development – Reflections on a Journey in School Based Research. *British Journal of Special Education*, 33(1), 19–24.
67. Carr, M. B., & Lutjemeier, J. A. (2005). The relation of facial affect recognition and empathy to delinquency in youth offenders. *Adolescence*, 40, 601–619.
68. Carstensen, L. L., Isaacowitz, D. M., & Charles, S. T. (1999). Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity. *American Psychologist*, 54, 165–181.
69. Cartledge, G. (2005). Learning Disabilities and Social Skills: Reflections. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 179–181.
70. Carver, Ch. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879–889.
71. CASEL. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago, IL: Author.
72. CASEL. (2013). *Implementing systemic district and school social and emotional learning*. Chicago, IL: Author.
73. CASEL. (2015). *Effective social and emotional learning programs: Middle and high school* (school ed.). Chicago, IL: Author.
74. Casey, B. J., Jones, R. M., & Hare, T. A. (2008). The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124, 111–124.
75. Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5, Article 15.
76. Catalano, R. F., Berglund, L., Ryan, J. A. M., Lonczek, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98–124.
77. Cefai, C., & Cooper, P. (2009). What is emotional education. *International*

Journal of Emotional Education, 1(1), 1–7.

78. Charles, C. M. (1999). *Pedagoginio tyrimo įvadas*. Vilnius: Alma littera.
79. Christodoulides, E., Derri, V., Tsivitanidou, O., Kioumourtzoglou, E. (2012). Differences in Social Skills of Cypriot Students in the Physical Education Class. *Journal of Physical Education and Sport*, 12(3), 371–380.
80. Ciarrochi, J. V., Hynes, K., & Crittenden, N. (2005). Can men do better if they try harder? Sex and motivational effects on emotional awareness. *Cognition and Emotion*, 19, 133–141.
81. Ciarrochi, J., & Scott, G. (2006). The link between emotional competence and wellbeing: a longitudinal study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34(2), 231–243.
82. Cliffordson, C. (2002). The hierarchical structure of empathy: Dimensional organization and relations to social functioning. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 49–59.
83. Cohen, J., Onunaku, N., & Clothier, S. (2005). *Helping young children succeed: Strategies to promote early childhood social and emotional development*. Prieiga per internetą: <http://main.zerotothree.org/site/DocServer/help_yng_child_succeed.pdf?docID=621>[žiūrėta 2016 09 01].
84. Cohen, J. (2006). Academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76, 201–237.
85. Colman, I., Murray, J., Abbott, R. A., Maughan, B., Kuh, D., Croudace, T. J., & Jones, P. B. (2009). Outcomes of conduct problems in adolescence: 40 year follow-up of national cohort. *British Medical Journal*, 338, 208–211.
86. Conley, C. S. (2015). SEL in higher education. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 197-212). New York: Guilford.
87. Cooper, J., Pearson, L., Goodfellow, H, Paske, K. A., & Muhlheim, E. (2013). *PALS Social Skills Programme. Playing and learning to socialise*. 3rd Edition. Inscript Publishing: New South Wales, Australia.
88. Cornish, U., & Ross, F. (2004). *Social Skills Training for Adolescents with General Moderate Learning Difficulties*. London: Jessica Kingsley.
89. Cumming, J., & Hall, C. (2004). The influence of goal orientation on self-efficacy in exercise. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 747–763.
90. Dawda, D., & Hart, S. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and

- validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 797–812.
91. Denham, S. A., Brown, C., & Domitrovich, C. E. (2010). “Plays nice with others”: Social–emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652–680.
 92. Depape, A. R., Hakim-Larson, J., Voelker, S., Page, S., & Jackson, D. L. (2006). Self-Talk and Emotional Intelligence in University Students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 38, 250–260.
 93. Devi, L. U., & Rayulu, T. R. (2005). Levels of emotional intelligence of adolescent boys and girls: A comparative study. *Journal of Indian Psychology*, 23, 6–11.
 94. Diamond, A. (2006). The early development of executive functions. In E. Bialystok & F. Craik (Eds.), *Lifespan cognitions: Mechanisms of change* (pp. 70-95). New York: Oxford University Press.
 95. Delisi, M., Hochstetler, A., & Murphy, D. S. (2003). Self Control Behind Bars: A Validation Study of the Grasmick et al. Scale. *Justice Quarterly*, 20(2), 241–263.
 96. Diekstra, R., Sklad, M., Gravesteyn, C., Ben, J., & Ritter, M. (2008). Teaching social and emotional skills world-wide. A meta-analytic review of effectiveness. In C. Clouder, B. Dahlin, R. Diekstra, P. F. Berrocal, B. Heys, L. Lantieri, & H. Paschen (Eds.), *Social and emotional education: An international analysis*. (pp. 255-312). Spain: fundacion marcelino Botin.
 97. Dimitrov, D. M. & Rumrill, P. D. (2003). *Pretest-posttest designs and measurement of change*. *Work*, 20, 159–165.
 98. Dishion, T. J., & Stormshak, E. (2007). *Intervening in childrens lives: An ecological, family-centered approach to mental health care*. Washington, DC: American Psychological Association.
 99. Dishion, T. J., Shaw, D., Connell, A., Gardner, F., Weaver, C., & Wilson, M. (2008). The Family Check-Up with high-risk indigent families: Preventing problem behavior by increasing parents positive behavior support in early childhood. *Child Development*, 79, 1395–1414.
 100. Dyson, B., & Grineski, S. (2001). Using cooperative learning structures in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(2), 28–31.
 101. Dodge, K. A., Dishion, T. J., & Lansford, J. E. (2006). The problem of

- deviant peer influences in intervention programs. In K. A. Dodge, T. J. Dishion, & J. E. Lansford (Eds.), *Deviant peer influences in programs for youth: Problems and solutions* (pp. 3-13). New York: Guilford Press.
102. Dougherty, L. M., Abe, J. A., & Izard, C. E. (1996). Differential emotions theory and emotional development in adulthood and later life. In C. Magai & S. H. McFadden (Eds.), *Handbook of emotion, adult development, and aging*. (pp. 27-41). San Diego, CA: Academic Press.
103. Durlak, J. A., & Dupre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community psychology*, 41, 327–350.
104. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294–309.
105. Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions, *Child Development*, 82(1), 405–432.
106. Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook for social and emotional learning*. New York, NY: Guilford.
107. Eldar, E. (2008). Educating through the physical-behavioral interpretation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(3), 215–229.
108. Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136–157.
109. Eisenberg, N., Valiente, C., Fabes, R., Smith, C. L., Reiser, M., Shepard, S. A., Losoya, S. H., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Cumberland, A. J. (2003). The relations of effortful control and ego control to children's resiliency and social functioning. *Developmental Psychology*, 39, 761–776.
110. Eisenberg, N., Duckworth, A. L., Spinrad, T. L., & Valiente, C. (2012). Conscientiousness: Origins in childhood? *Developmental Psychology*. doi:10.1037/a0030977.
111. Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T.,

- Haynes, N. M., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
112. Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*, 32(3), 303–319.
113. Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. In M. J. Elias & H. Arnold (Eds.), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*. (pp. 4-14). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
114. Elliott, S. N., Frey, J. R., & Davies, M. (2015). Systems for assessing and improving students' social skills to achieve academic competence. In J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg, & T. Gullotta (Eds.). *Handbook of Social & Emotional Learning: Research & Practice*, (pp. 301- 319) New York: Guilford Press.
115. Ennis, C. D. (1994). Urban secondary teacher's value orientations: Social goals for teaching. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 109–120.
116. Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. New York: Norton.
117. Fagan, A. A., Hawkins, J. D., & Shapiro, V. B. (2015). Taking SEL to scale in schools: The role of community coalitions. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 468–481). New York, NY: Guilford.
118. Fayolle, A., & Gailly, B. (2008). From Craft to Science. *Journal of European Industrial Training*, 32(7), 569–593.
119. Feldman, B. L., Lane, R. D., Sechrest, L., & Schwartz, K. (2000). Sex differences in emotional awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1027–1035.
120. Fine, S. E., Izard, C. E., Mostow, A. J., Trentacosta, C. J., & Ackerman, B. P. (2003). First grade emotion knowledge as a predictor of fifth grade self-reported internalizing behaviors in children from economically disadvantaged families. *Development and Psychopathology*, 15(2), 331–342.
121. Forgeard, M., & Seligman, M. (2012). Seeing the glass half full: A review of the causes and consequences of optimism. *Pratiques psychologiques*, 18(2),

107–120.

122. Frost, J. L. (2010). *A history of children's play and play environments: toward a contemporary child-saving movement*. New York, NY: Routledge.
123. Furst, M. (1998). *Psichologija*. Vilnius: Lumen.
124. Gailliot, M. T., Schmeichel, B. J., & Baumeister, R. F. (2006). Self-regulatory processes defend against the threat of death: Effects of self-control depletion and trait self-control on thoughts and fears of dying. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 49–62.
125. Garbacz, S. A., Swanger-Gagné, M. S., & Sheridan, S. M. (2015). The role of school-family partnership programs for promoting student social and emotional learning. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Social and emotional learning in elementary school settings: Identifying mechanisms that matter* (pp. 244–259). New York, NY: Guilford.
126. Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
127. Garibaldi, M., Ruddy, S., Osher, D., Kendziora, K. (2015). Climate and context assessment. In J. Durlak, T. Gulotta, R. Weissberg, P. Goren, C. Domitrovich. (Eds). *Handbook for Social Emotional Learning*, (pp. 348-359). New York : The Gilford Press.
128. Garcia-Calvo, T., Sanchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D, & Pulido, J. J. (2016). Effects of an intervention programme with teachers on the development of positive behaviours in Spanish physical education classes. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 572–588.
129. Gedvilienė, G., Zuzevičiūtė, V. (2007). *Edukologija*. Kaunas: VDU.
130. George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
131. George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.)* Boston: Pearson.
132. Gevorgianienė, V. (1999). *Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių bendravimo gebėjimų ugdymas: daktaro disertacija*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
133. Giardini, A., & Frese, M. (2006). Reducing the negative effects of emotion work in service occupations: Emotional competence as a psychological resource. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11(1), 63–75.

134. Gil-Olarte, P., Martin, R. P., & Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118–123.
135. Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (2003). *Co-operative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*. New York, NY: Routledge.
136. Gillies, R. M. (2006). Teachers' and Students' Verbal Behaviors during Cooperative and Small-group Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 271–287.
137. Grandy, R. E. (2010). Constructivisms, Scientific Methods, and Reflective Judgment in Science Education. *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. doi: <http://10.1093/oxfordhb/9780195312881.003.0021>.
138. Grasmick, H. G., Tittle, C. R., Bursik Jr, R. J., & Arneklev, B. J. (1993). Testing the core empirical implications of Gottfredson and Hirschi's General Theory of Crime. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 30, 5–29.
139. Gražulis, D. (2013). *Asmeninių ir sportinių kompetencijų raiška jaunųjų futbolininkų ugdymo(si) procese: daktaro disertacija*. Vilnius: LEU.
140. Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466–474.
141. Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
142. Gresham, F. M. (2002). Teaching Social Skills to High-Risk Children and Youth: Preventive and Remedial Strategies. In M. R. Shinn, H. M. Walker, G. Stoner (Eds.). *Interventions for Academic and Behavior Problems. II: Preventive and Remedial Approaches* (pp. 403-432). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
143. Gresham, F. M., Elliott, S. N., & Kettler, R. J. (2010). Base rates of social skills acquisition/performance deficits, strengths, and problem behaviors: An analysis of the Social Skills Improvement System-Rating Scales. *Psychological Assessment*, 22(4), 809–815.
144. Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the social skills rating system to the social skills improvement system: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26 (1),

27–44.

145. Griciūtė, A., Gaižauskienė, G., Vyšniauskytė-Rimkienė, J. (2008). *Mokslininkų grupės projekto tyrimo ataskaita*. Lietuvos valstybinis mokslo ir studijų fondas: Lietuvos kultūros akademija.
146. Goldbaum, S., Craig, W. M., Pepler, D., & Connolly, J. (2006). Developmental trajectories of victimization: Identifying risk and protective factors. In J. E. Zins, M. J. Elias, & C. A. Maher (Eds.), *Bullying, victimization, and peer harassment* (pp. 143–160). New York: Haworth Press.
147. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
148. Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
149. Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace* (pp. 13–26). San Francisco: Jossey-Bass.
150. Goleman, D. (2008). *Emocinis intelektas EQ*. Vilnius: Presvika.
151. Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
152. Gudonis, V., Perminas, A., Vaicekauskaitė, I. (2005). Socialinio palaikymo reikšmė gabių moksleivių psichosocialinei adaptacijai. *Specialusis ugdymas*. 1(12), 17–25.
153. Gudonis, V., Malinauskas, R., Šerpetauskas, T. (2012). Būsimų kineziterapeutų empatiškumo tyrimas. *Sporto mokslas*, 2(68), 23–28.
154. Gudžinskienė, V. (2010). Kompetencijų įgijimo prielaidos ir sveikatos bei kai kurių socialinių kompetencijų raiška. *Mokslo darbų apžvalga: socialiniai mokslai, edukologija (07 S)*. Vilnius: VPU.
155. Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 1–17.
156. Hall, S. E., Geher, G., & Brackett, M. A. (2004). The measurement of emotional intelligence in children: The case of reactive attachment disorder. In G. Geher (Ed.), *Measurement of emotional intelligence*. (pp.195–214). New York: Nova Science Publishers.
157. Hall, J. A., & Mast, M. S. (2008). Are women always more interpersonally sensitive than men? Impact of goals and content domain. *Personality and*

- Social Psychology Bulletin*, 34, 144–155.
158. Harma, M. (2008). *The Impact of Parental Control and Marital Conflicts on Adolescents Self Regulation and Adjustment: Master Thesis*. The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, the Department of Psychology.
 159. Harrell, A. W., Mercer, S. H., & DeRosier, M. E. (2009). Improving the social-behavioral adjustment of adolescents: The effectiveness of social skills group intervention. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 378–387.
 160. Hartman, J. L., Turner, M. G., Daigle, L. E., Exum, M. L., & Cullen, F. T. (2009). Exploring the gender differences in protective factors: Implications for understanding resiliency. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 53, 249–277.
 161. Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. Pianta, M. Cox, & K. Snow (Eds.), *School readiness & the transition to kindergarten in the era of accountability*. (pp. 49–84). Baltimore, Md: Brookes.
 162. Hawkins, J. D., Smith, B. H., & Catalano, R. F. (2004). Social development and social and emotional learning. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 135-150). New York: teachers College Press.
 163. Hellison, D., & Martinek, T. (2006). Social and individual responsibility programs. In: D. Kirk, D. Macdonal, and M., O’Sullivan (Eds.). *The Handbook of Physical Education*. (pp. 610-626). London: Sage Publications.
 164. Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. USA: Human Kinetics.
 165. Heppner, P. P. (1988). *The problem solving inventory (PSI): Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
 166. Heppner, P. P., Witty, T. E., & Dixon, W. A. (2004). Problem-solving appraisal and human adjustment: A review of 20 years of research using the problem solving inventory. *The Counseling Psychologist*, 32(3), 344–428.
 167. Holmbeck, G. N., Paikoff, R. L., & Brooks-Gunn, J. (1995). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*. (Vol. 1, pp. 91-118). Mahwah, NJ: Erlbaum.
 168. Hunter, L. (2006). Research into elementary physical education programs. In

- D. Kirk, D. Macdonal, & M. O’Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education*. (pp. 580-595). London: Sage Publications.
169. Humphrey, N., Kalambouka, A., Bolton, J., Lendrum, A., Wigelsworth, M., Lennie, C. & Farrell, P. (2008). *Primary social and emotional aspects of learning: evaluation of small group work. Research Report RR064*. Nottingham: DCSF Publications.
170. Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning: A critical appraisal*. London, UK: Sage Publications.
171. Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K, Laurenceau, J. P., & Krauthamer, E. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and Psychopathology*, 20, 396–397.
172. Ivoškuvienė, R., Kaffemanienė, I., Baranauskienė, V., Burneckienė, I., Makarovienė, M., Varkalevičienė, A. (2003). *Sutrikusios raidos vaikų ikimokyklinio ugdymo gairės. I dalis*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
173. Yurgelun-Todd, D. (2007). Emotional and cognitive changes during adolescence. *Current Opinions in Neurobiology*, 17, 251–257.
174. January, A. M., Casey, R. J., & Paulson, D. (2011). A meta-analysis of classroom-wide interventions to build social skills: do they work? *School psychology Review*, 40(2), 242–256.
175. Jarvis, P. (2010). ‘Born to play’: the biocultural roots of rough and tumble play, and its impact upon young children’s learning and development. In P. Broadhead, J. Howard and E. Wood (Eds.). *Play and learning in the early years*. London: Sage.
176. Jinfu, Z., & Xiaoyan, X. (2004). A study of the characteristics of the Emotional Intelligence of College Students. *Psychological Science (China)*, 27, 293–296.
177. Jones, R. W. (2007). Learning and teaching in small groups: characteristics, benefits, problems and approaches. *Anaesth Intensive Care*. 35(4), 587–592.
178. Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1–22.
179. Joseph, G., Strain, P. S. (2004). Building positive relationships with young children. *Young Exceptional Children*, 7(4), 21–29.
180. Jovaiša, L. (1993). *Pedagogikos terminai*. Kaunas: Šviesa.
181. Jovaiša, L. (2003). *Hodegetika*. Vilnius: Agora.

182. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
183. Jovaiša, L. (2011). *Edukologija. Edukologijos įvadas, edukologijos pradmenys*. Vilnius: Agora.
184. Jucevičienė, P., Lepaitė, D. (2000). Kompetencijos sampratos erdvė. *Socialiniai mokslai*, 1(22), 44–50.
185. Jucevičienė, P. (2013). Požiūris į ugdymą – edukacinės ir mokymosi aplinkos santykio konceptualus pagrindas. Iš *Leonas Jovaiša: nuo pedagogikos edukologijos link*. Mokslo studija (pp. 33-64). Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
186. Juodaitytė, A. (2002). *Socializacija ir ugdymas vaikystėje*. Vilnius: Petro Ofsetas.
187. Juodraitis, A. (2004). *Asmenybės adaptacija: kintamųjų sąveika*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
188. Jurevičienė, M. (2013). *Vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių ugdymo strategijos: daktaro disertacija*. Šiauliai: ŠU.
189. Kaffemanas, R., Gerulaitis, D. (2001). Jaunimo subkultūrų grupės: elgsena, adaptacija, psichologinis veikimas. *Specialusis ugdymas*, 5(30), 85–105.
190. Kalaian, S. A., & Kasim, R. M. (2014). A Meta-analytic Review of Studies of the Effectiveness of Small-Group Learning Methods on Statistics Achievement. *Journal of Statistics Education*, 22(1).
191. Kanji, N., White, A., & Ernst, E. (2006). Autogenic training to reduce anxiety in nursing students: Randomized controlled trial. *Journal of Advanced Nursing*, 53, 729–735.
192. Kardelis, K. (1997). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Technologija.
193. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai (edukologija ir kiti socialiniai mokslai). Vadovėlis. 2-asis pataisytas leidimas*. Kaunas: Judex.
194. Kardelis, K. (2007). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Šiauliai: Lucilijus.
195. Kasatkina, N. (2002). Lietuvos etninių grupių adaptacijos ypatumai. *Filosofija, sociologija*, 4, 15–21.
196. Kazakevičius, R., Labutis, J., Statkevičius, R. (2006). *Futbolas. Istorija, teorija, didaktika*. Kaunas. LKKA.
197. Keating, D. (2011). Cognitive development. In B. Brown & M. Prinstein

- (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 106–114). New York: Academic Press.
198. Kelly L. E., & Melograno V. J. (2004). *Developing the Physical Education Curriculum: An Achievement-Based Approach*. Human Kinetics.
 199. Kendall, P. C., & Wilcox, L. E. (1979). Self-control in children: Development of a rating scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(6), 1020–1029.
 200. Kim, Y. S., & Leventhal, B. (2008). Bullying and suicide: A review. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20, 133–154.
 201. Kinchin, G. (2006). Sport education: A view of the research. In D. Kirk, D. Macdonal, & M. O’Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education*. (pp. 596-609). London: Sage Publications.
 202. King, M. (1999). Measurement of differences in emotional intelligence of pre service educational leadership students and practicing administrators as measured by the multifactor emotional intelligence scale. *Dissertation Abstracts International*, 60(3), 606.
 203. King, K. A., Vidourek, R. A., & Merianos, A. L. (2014). School violent victimization and recent alcohol use and episodic heavy drinking among youth. *The Journal of School Nursing: the Official Publication of the National Association of School Nurses*, 30(3), 187–95.
 204. Klizas, Š. (2010). *Viduriniojo mokyklinio amžiaus moksleivių psichosocialinė adaptacija ir jos stirpinimas per kūno kultūros pamokas: daktaro disertacija*. Kaunas: LKKA.
 205. Krotenko, W. I. (2001). *Psychological features of the empathic of the youth: dissertation for receiving scientific degree of candidate of psychology sciences*. Kiew: National pedagogical Dragamanov’s University.
 206. Kochanska, G., Murray, K. T., & Coy, K. C. (1997). Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From toddler to early school age. *Child Development*, 68, 263–277.
 207. Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220–232.
 208. Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72, 1091–1111.
 209. Kontautienė, V. (2015). *Savikontrolės gebėjimų ugdymo kūno kultūros*

- pamokų metu įtaka jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų fiziniams gebėjimams: daktaro disertacija.* Klaipėda: KU.
210. Kolb, S. M., & Hanley-Maxwell C. (2003). Critical Social Skills for Adolescents with High Incidence Disabilities: Parental Perspectives. *Exceptional Children*, 69(2), 163–179.
 211. Kopp, C. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199–214.
 212. Kučinskienė, R., Kučinskas, V. (2001). Būsimų specialistų integravimosi į darbo rinką prielaidos. *Tiltai*, 2, 11–18.
 213. Kunyk, D., & Olson, J. (2001). Clarification of conceptualisation of empathy. *Journal of Advanced Nursing*. 35(3), 317–325.
 214. Lane, A.M., Meyer, B.B., Devonport, T.J., Davies, K.A., Thelwell, R., Gill., G.S., Diehl., C.D.P., Wilson, M., & Weston, N. (2009). Validity of the emotional intelligence scale for use in sport. *Journal of Sport Science and Medicine*, 8, 289–295.
 215. Lapė, J., Navikas, G. (2003). *Psichologijos įvadas*. Vilnius: Lietuvos teisės universiteto leidybos centras.
 216. Larson, R., Wilson, S., & Rickman, A. (2009). Globalization, societal change, and adolescence across the world. In R.Lerner and L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 590–622). New York: Wiley.
 217. Laužackas, R. (2005). *Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
 218. Legkauskas, V. (2000). Tapatumo būvių ir socialinės adaptacijos mokykloje rodiklių rūšys. *Psichologija*, 22, 54–63.
 219. Legkauskas, V. (2009). *Savimonė psichologo požiūriu: monografija*. Vilnius: Vaga.
 220. Legkauskas, V. (2012). *Socialinė psichologija: mokomoji knyga*. Vilnius: Vaga.
 221. Lekavičienė, R. (2004). Socialinės kompetencijos kriterijų problema: studentų socialinių įgūdžių ir socialinio prioriteto santykio tyrimas. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, 1(51), 30–36.
 222. Lemme, B. H. (2003) *Suaugusiojo raida*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
 223. Lerner, R. M. (2002). *Adolescence: Development, diversity, context and application Upper Saddle River*: Prentice Hall.
 224. Lerner, R. M. (2005). *Promoting Positive Youth Development: Theoretical*

and Empirical Bases. White paper prepared for the Workshop on the Science of Adolescent Health and Development, National Research Council/Institute of Medicine. Washington, D.C.: National Academies of Science.

225. Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., Naudeau, S., Jelicic, H., Alberts, A. E., Ma, L., Smith, L. M., Bobek, D. L., Richman-Raphael, D., Simpson, I., Christiansen, E. D., von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17–71.
226. Lerner, R. M. (2008). *Tufts' 4-H Study of Positive Youth Development*. Medford: Tufts University. Prieiga per internetą: <<http://ase.tufts.edu/iaryd/documents/4HStudyFindings2008.pdf>> [žiūrėta 2015-10-02].
227. Lerner, R., & Steinberg, L. (Eds.). (2009). *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed.). New York: Wiley.
228. Levenson, R. W., & Ruef, A. M. (1992). Empathy: a physiological substrate. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 234–246.
229. Li, T., & Fung, H. H. (2012). Age differences in trust: An investigation across 38 countries. *Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences & Social Sciences*, 68, 347–355.
230. *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programas ir bendrojo išsilavinimo standartai*. (2002). Vilnius. Prieiga per internetą: <<http://www.pedagogika.lt/standart/programos.pdf>> [žiūrėta 2014-10-09].
231. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas*. (2011). Prieiga per internetą: <http://www.sac.smm.lt/images/file/e_biblioteka/Lietuvos%20Respublikos%20svietimo%20istatymas.pdf> [žiūrėta 2014-09-01].
232. *Lietuvos švietimas skaičiais*. (2012). Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/apzvalgos/lietuvos%20svietimas%20skaiciais.pdf> [žiūrėta 2014-01-16].
233. *Lions Quest programa „Paauglystės kryžkelės“*. Prieiga per internetą: <<http://lions-quest.lt/paauglystes-kryzkeles/>> [žiūrėta 2015-03-16].
234. *Lions Quest Skills for Growing*. Prieiga per internetą: <<https://www.lions-quest.org/elementary-social-and-emotional-learning/>> [žiūrėta 2015-03-16].
235. Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schutz, A., Sellin, I., & Salovey,

- P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018–1034.
236. Lumley, M. A., Gustavson, B. J., Partridge, R. T., & Labouvie-Vief, G. (2005). Assessing alexithymia and related emotional ability constructs using multiple methods: interrelationships among measures. *Emotion*, 5(3), 329–342.
237. Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha, Czech Republic: Portál.
238. Magai, C. (2001). Emotions over the life span. In J. E. Birren & K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging*. (pp. 165-183). San Diego, CA: Academic Press.
239. Mayer, R. E. (1990). Problem solving. In M. W. Eysenck (Ed.), *The Blackwell Dictionary of Cognitive Psychology*. (pp. 284-288). Oxford, England: Blackwell.
240. Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89–113.
241. Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. (pp. 3-34). New York, NY: Basic Books, Inc.
242. Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets standards for traditional intelligence. *Intelligence*, 27, 267–298.
243. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence. In R. Bar-On, & J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
244. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *MSCEIT User's Manual*. Toronto, ON: Multi-Health Systems.
245. Mayer, J. D., Salovey P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215.
246. Malinauskas, R. (2001). Особенности характера студентов – легкоатлетов и баскетболистов, *Теория и практика физической культуры*, 5, 23–25.
247. Malinauskas, R. (2003). *Sporto psichologijos pagrindai*. Kaunas: LKKA.
248. Malinauskas, R. (2004). Socialinio rengimo įtaka sporto pedagogų socialiniams įgūdžiams. *Acta paedagogica Vilnensia*, 12, 1–8.

249. Malinauskas, R., Malinauskienė, V. (2004). Psichologinio rengimo programos poveikis didelio meistriškumo stalo tenisininkų savireguliacijai ir savikontrolei. *Sporto mokslas*, 2(36), 53–58.
250. Malinauskas, R. (2006). *Sporto pedagogų ir sportininkų socialinio psichologinio rengimo ypatumai: monografija*. Vilnius: LSIC.
251. Malinauskas, R. (2008). Būsimųjų sporto pedagogų empatija: empirinio tyrimo rezultatai. *Mokytojų ugdymas*, 11(2), 46–56.
252. Malinauskas, R., Klizas, Š., Šniras, Š. (2008). Vidurinio mokyklinio amžiaus moksleivių socialinė adaptacija kūno kultūros pamokų metu. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*. Kaunas: Lietuvos kūno kultūros akademija, 2(69), 52–56.
253. Malinauskas, R., Klizas, Š. (2009). Vidurinio mokyklinio amžiaus moksleivių psichosocialinė adaptacija per kūno kultūros pamokas. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 1 (22), 114–117.
254. Malinauskas, R. (2011). *Rizikos grupės vaikų socialiniai įgūdžiai: monografija*. Kaunas: Lietuvos kūno kultūros akademija.
255. Malinauskas, R., Akelaitis, A. (2015). Emotional skills among senior high school age students in physical education classes. *European Researcher*. 93 (4), 344–348.
256. Mandell, B. & Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence and TL style: A gender comparison. *Journal of Business & Psychology*, 17(3), 387–404.
257. Margetts, K. (2005). Children's adjustment to the first year of schooling: indicators of hyperactivity, internalizing and externalizing behaviors. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 36–44.
258. Markauskienė, V. (1998). Socialinių įgūdžių ugdymo galimybės popamokinėje veikloje – teatrinių užsiėmimų metu (pradinėje mokykloje). *Mokytojo veikla – ieškojimų ir sprendimų kelyje: straipsnių rinkinys*, red. A. Zaukienė. (pp. 144-161). Vilnius: Kronta.
259. Matson, J. L., Cooper, C., Malone, C. J., & Moskow, S. L. (2008). The Relationship of Self-Injurious Behavior and Other Maladaptive Behaviors Among Individuals with Severe and Profound Intellectual Disability. *Research in Developmental Disabilities*, 29(2), 141–148.
260. Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
261. Meyers, D. C., Gil, L., Cross, R., Keister, S., Domitrovich, C. E., &

- Weissberg, R. P. (2015). *CASEL guide for schoolwide social and emotional learning*. Chicago, IL: CASEL.
262. Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112–117.
263. McCaughtry, N., Barnard, S., Martin, J., Shen, B., & Hodges Kulinna, P. (2006). Teacher's perspectives on the challenges of teaching physical education in urban schools: The student emotional filter. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 486–497.
264. McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and pre-schoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947–959.
265. McClelland M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6, 136–142.
266. McConatha, J. T., Leone, F. M., & Armstrong, J. M. (1997). Emotional control in adulthood. *Psychological Reports*, 80, 499–507.
267. McKeachie, W. J. (2003). *McKeachie's Teaching Tips*. Boston: Houghton Mifflin Company.
268. McNeill, F. (2004). Supporting desistance in Probation Practice. *Probation Journal*, 51(3), 241–247.
269. Mickūnienė, R. (2015). *Paauglių antsvorio ir nepasitenkinimo savo kūnu mažinimo edukacinės programos veiksmingumo vertinimas: daktaro disertacija*. Socialiniai mokslai (07S). Kaunas: LSU.
270. Milaknienė, J., Bakonis, E., Bužinskas, S., Gerulaitis, Š., Selvestravičiūtė, N., Grybovienė, G. (2012). *Socialinio ugdymo pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo programos*. Prieiga per internetą: <geografija.lt/wp-content/uploads/2012/09/Socialinių mokslų PUPP programa.doc> [žiūrėta 2015-12-01].
271. Mischel, W., & Rodriguez, M. L. (1993). Psychological distance in self-imposed delay of gratification. In R. R. Cocking & K. A. Rennigen (Eds.), *The development and meaning of psychological distance* (pp. 109-121). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
272. Mishra, K. K. (2013). Gender and age related differences in optimism and

- good life. *Indian Journal of Social Sciences Researchers*, 10(1), 9–17.
273. Myers, D. G. (2000). *Psichologija*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
274. Myers, J. E., Willse, J. T., & Villalba, J. (2011). Promoting Self-Esteem in Adolescents: The Influence of Wellness Factors. *Journal of Counseling and Development*, 89(1), 28–36.
275. Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., & Harrington, H. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 2693–2698.
276. Morris, G. S. D., & Stiehl, J. (1999). *Changing kids' games* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
277. Morrow, D. G., Menard, W. E., Stine-Morrow, E. A., Teller, T., & Bryant, D. (2001). The influence of expertise and task factors on age differences in pilot communication. *Psychology and Aging*, 16, 31–46.
278. Mruk, Ch. J. (2006). *Self-esteem Research, Theory, and Practice. Toward a Positive Psychology of Self-esteem*. New York: Springer Publishing Company.
279. Murphy, A. (2006). *A comparison of the emotional intelligence and thinking styles of students in different university study fields: master thesis*. Johannesburg: University of South Africa.
280. Nakonechnaya, L. E., & Romanina, E. V. (2013). Analysis of gender distinctions in psychophysiological responses and personal characteristics (based on a playing sport sample). *IX-ой Международно йнаучно – практической конференции психологов спорта и физической культуры: “Рудиковские чтения”* (pp. 237-240). Москва: Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодёжи и туризма.
281. Neinstein, L. (2009). *Handbook of adolescent healthcare*. Philadelphia, PA: Lippincott, Williams & Wilkins.
282. Navaitis, G. (2007). *Psichologinė parama paaugliams ir jų tėvams*. Vilnius: Kronta.
283. Newman, B., & Newman, P., R. (2015). *Development through life: A psychosocial approach (12th edition)*. (pp. 381-426). Stamford, CT: Cengage Learning.
284. „Olweus“ patyčių prevencijos programa. Prieiga per internetą:

- <<http://www.sppc.lt/index.php?-1194004933>> [žiūrėta 2015-10-19].
285. O'Neill, G. (2003). *Small group including tutorials and large group teaching*, Centre for Teaching and Learning. (pp. 1-12). UCD-Dublin: Good Practice in Teaching and Learning.
286. Orejudo, S., Puyuelo, M., Fernández-Turrado, T., & Ramos, T. (2012). Optimism in adolescence: A cross-sectional study of the influence of family and peer group variables on junior high school students. *Personality and Individual Differences*, 52(7), 812–817.
287. Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23, 381–387.
288. Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher*, 39, 48–58.
289. *Oxford worldpower dictionary*. (1993). Oxford: Oxford university Press.
290. Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179–185.
291. Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eight-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
292. Pajaujienė, S. (2012). *Paauglių požiūris į savo kūną ir edukacinės programos poveikis jo koregavimui: daktaro disertacija*. Socialiniai mokslai (07S). Kaunas: LSU.
293. Palomera, R. (2005). *Validity of the construct and the development of emotional intelligence*: Unpublished doctoral thesis. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spain.
294. Palujanskienė, A. (2003). Savęs vertinimo ir savijautos sąsajos ugdymo procese. *Ugdymas. Kūno kultūra*. Sportas, 4, 41–45.
295. Papageorgiou, M., Hassandra, M., & Hatzigeorgiadis, A. (2008). Fair Play in Physical Education: Effects of Sex, Age and Intrinsic Motivation. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 6(2), 162–168.
296. Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century* (Committee

- on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education). Washington, DC: National Academies Press & National Research Council.
297. Pelligrini, A. D. (2002). Bullying, victimization and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37(3), 151–163.
298. Pepi, A., Faria, L., & Alesi, M. (2006). Personal Conceptions of Intelligence, Self-Esteem, and school Achievement in Italian and Portuguese Students. *Adolescenc*, 41(164), 615–31.
299. Petrides, K. V. & Furnham, A. D. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(2), 552–569.
300. Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425–448.
301. Petrides, K. V., & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 552–569.
302. Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence theory. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 3, 136–139.
303. Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham, & S. von Stumm (Eds.), *The Blackwell-Wiley handbook of individual differences* (pp. 656-678). New York: Wiley.
304. Piaget, J. (2002). *Vaiko mąstymas ir kalba*. Vilnius: Aidai.
305. Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications* (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill-Prentice Hall.
306. Pikūnas, J., Palujanskienė, A. (2000). *Asmenybės vystymasis: kelias į savęs atradimą*. Kaunas: Pasaulio lietuvių kultūros, mokslo ir švietimo centras.
307. *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*. (2008). Prieiga per internetą: <<http://www.upc.smm.lt>> [žiūrėta 2015-02-12].
308. *Programa „Zipio draugai“*. Prieiga per internetą: <<http://www.vaikolabui.lt/zipio-draugai/>> [žiūrėta 2015-09-12].
309. *Programa „Antras žingsnis“*. Prieiga per internetą: <<http://www.pvc.lt/lt/antras-zingsnis>> [žiūrėta 2015-09-12].

310. *Psichologijos žodynas*. (1993). Vilnius: Mokslo enciklopedijų leidykla.
311. Puniškienė, R., Laskienė, S. (2006). Sportuojančių paauglių vertybinių orientacijų, asmenybės savybių ir savigarbos ypatumai. *Sporto mokslas*, 4(46), 48–54.
312. Pukėnas, K. (2010). *Kokybinių duomenų analizė SPSS programa*. Kaunas: LKKA.
313. Pukinskaitė, R. (2006). Empatijos ir psychosocialinio funkcionavimo ypatybės paauglystėje. *Socialinis darbas*, 5, 55–61.
314. Rabbie, J. M., & Horwitz, M. (1988). Categories versus groups as explanatory concepts in intergroup relations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 117–123.
315. Raffaelli M., Crocett L. J., & Yuh-Ling S. (2005). Developmental Stability and Change in Self Regulation From Childhood to Adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 54–75.
316. Ramsden, P. (2000). *Kaip mokyti aukštojoje mokykloje*. Vilnius: Aidai.
317. Rapee, R. M., Wignall, A., Hudson, J. L., & Schniering, C. A. (2000). *Treating Anxiety in Children and Adolescents: An Evidence-Based Approach*. California: New Harbinger.
318. Ratanasiripong, P., Ratanasiripong, N., & Kathalae, D. (2012). Biofeedback intervention for stress and anxiety among nursing students: A randomized controlled trial. *ISRN Nursing*, 2012:5. doi: <<http://dx.doi.org/10.5402/2012/8279722012>>.
319. Raudeliūnaitė, R. (2005). *Sutrikusio regėjimo paauglių socialinių įgūdžių ugdymo problema šiuolaikinėje edukologijoje ir psichologijoje*. Lietuvos katalikų mokslo akademijos XIX suvažiavimo darbai. (pp. 931-944). Vilnius: Lietuvos katalikų mokslo akademija.
320. Raudeliūnaitė, R. (2007). *Sutrikusio regėjimo paauglių socialiniai įgūdžiai ir jų ugdymo pedagoginės prielaidos: monografija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
321. Raudeliūnaitė, R., Paigozina, R. (2009). Vaikų, gyvenančių globos namuose, socialinių įgūdžių raiškos ypatumai. *Socialinis darbas*, 8(1), 138–146.
322. Rausch, S. M., Gramling, S. E., & Auerbach, S. M. (2006). Effects of a Single Session of Large-Group Meditation and Progressive Muscle Relaxation Training on Stress Reduction, Reactivity, and Recovery. *International Journal of Stress Management*, 13(3), 273–290.

323. Rempel, J. K., Holmes, J. G., & Zanna, M. P. (1985). Trust in close relationships. *Journal of Personality & Social Psychology*, 49(1), 95–112.
324. Reis, D. L., Brackett, M. A., Shamosh, N. A., Kiehl, K. A., Salovey, P., & Gray, J. R. (2007). Emotional intelligence predicts individual differences in social exchange reasoning. *Neuroimage*, 35, 1385–1391.
325. Rigby, K., Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise? *Social Psychology of Education*, 14(4), 441–455.
326. Rimm-Kaufman S. E., Hulleman C. S. (2015). SEL in elementary school settings: Identifying mechanisms that matter. In Durlak J., Weissberg R. P. (Eds.), *The handbook of social and emotional learning* (pp. 151–166). New York, NY: The Guilford Press.
327. Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2012). Measuring emotional intelligence in early adolescence with the MSCEIT-YV: Psychometric properties and relationship with academic performance and psychosocial functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 344–366.
328. Roberts, S. J., Glod, C. A., Kim, R., & Houchell, J. (2010). Relationships between aggression, depression, and alcohol, tobacco: implications for healthcare providers in student health. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 22, 369–375.
329. Robinson, R. V., & Jackson, E. F. (2001). Is trust in others declining in America? an Age–Period–Cohort analysis. *Social Science Research*, 30(1), 117–145.
330. Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 158–162.
331. Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to Learn* (3rd Ed.), Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing.
332. Rosenberg, M. (1989). *Society and The Adolescent Self-Image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
333. Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 99-166). Hoboken, NJ: Wiley.
334. Rovegno, I., Bandhauer, D. (2013). *Elementary physical education*

- curriculum and instruction*. Burlington, MA: Jones and Bartlett Learning.
335. Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2005). The development of executive attention: Contributions to the emergence of self-regulation. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 573–594.
336. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 158–221.
337. Seal, C. R., Naumann, S. E., Scott, A., & Royce-Davis, J. (2010). Social emotional development: A new model of learning in higher education. *Research in Higher Education Journal*, 10, 1–13.
338. Scheier, M. F., & Carver, Ch. S. (1992). Effects of Optimism on Psychological and Physical Well-Being: Theoretical Overview and Empirical Update. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 201–228.
339. Scheier, M. F., Carver, Ch. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): a reevaluation of the life orientation test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1063–1078.
340. Schoenfeld, N., Rutherford, R., Gable, R., & Rock, M. (2008). ENGAGE: A Blueprint for Incorporating Social Skills Training Into Daily Academic Instruction. *Preventing School Failure*, 52(3), 29–38.
341. Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112–137.
342. Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167–177.
343. Scott, C. G., Murray G. C., Mertens, C. E., & Dustin, R. (2005). Student Self-Esteem and the School System: Perceptions and Implications. *The Journal of Educational research*, 89, 286–293.
344. Shannon, W. (2004). *Exploring the Relationship of Emotional Intelligence to Transformational Leadership Within Mentoring Relationships: doctoral dissertation*. Department of Psychology, College of Arts and Sciences, University of South Florida.
345. Shujja, S., & Farah, M. (2011). Cultural Perspective on Social Competence in Children: Development and Validation of an Indigenous Scale for Children in Pakistan. *Journal of Behavioural Sciences*. 21(1), 13–32.

346. Siyez, D. M. (2008). Adolescent self-esteem, problem behaviors and perceived social support in Turkey. *Social behavior and Personality*, 36(7), 974–986.
347. Silvera, D., Martinussen, M., & Dahl, T.I. (2001). The Tromsø Social Intelligence Scale: A self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 313–319.
348. Singh, D. (2002). *Emotional Intelligence at Work: A Professional Guide*. Sage Publications, New Delhi.
349. Siskos, B., Proios, & M., Lykesas, G. (2012). Relationships between emotional intelligence and psychological factors in physical education. *Studies in Physical Culture and Touris*, 19(3), 154–159.
350. Sirakovskaja, J. V., & Zainullina, Y. R. (2014). Formation of cognitive and regulatory universal educational actions at physical training lessons at elementary school. *Scientific theory journal "Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta"*, 4(110), 147–150.
351. Sirvydas, M. (2009). *Jaunių ir jaunučių futbolininkų nerimo ypatumai: magistro baigiamasis darbas*. Kaunas: LKKA.
352. Simpson, J. A. (2007). Psychological foundations of trust. *Current Directions in Psychological Science*, 16(5), 264–268.
353. Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs if control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 549–570.
354. Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49, 892–909.
355. Skljar, N., Pryanishkova, O., Bogdanova, S. V., & Petrov, A. (2013). Formation of theoretical knowledge in physical education classes among girls of senior school age/Формирование теоретических знаний на уроках физической культуры у девушек старшего школьного возраста. In *Global international scientific analytical Project* (pp. 1-4). London: International Academy of Science and Higher Education.
356. Spilt, J. L., Koomen, H. M., Thijs, J. T., & Van der Leij, A. (2012). Supporting teachers relationships with disruptive children: The potential of relationship focused reflection. *Attachment and Human Development*, 14(3), 305–318.

357. Steinberg L, Graham S, O'Brien L, Woolard J, Cauffman E, Banich M. (2009). Age differences in future orientation and delay discounting. *Child Development*. 80, 28–44.
358. Steinberg, L., Vandell, D. L., & Bornstein, M. H. (2011). *Development: Infancy through adolescence*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
359. Steinberg, L. (2014). *Adolescence*, (10th ed), New York: McGraw–Hill Higher Education.
360. Stipek, D. J. (1984). Young children's performance expectations: Logical analysis or wishful thinking? In J. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement: The development of achievement motivation* (Vol. 3, pp. 33-56). Greenwich, CT: JAI.
361. Stonkus, S. (1996). *Sporto terminų žodynas*. Kaunas: LKKI.
362. Stonkus, S. (2002). *Sporto terminų žodynas*. Kaunas: LKKA.
363. Stormshak, E. A., Fosco, G. M., & Dishion, T. J. (2010). Implementing interventions with families in schools to increase youth school engagement. The Family Check-Up model. *School Mental Health*, 2, 82–92.
364. *Stop Think Do: Social Skills Programme*. Prieiga per internetą: <<http://www.stopthinkdo.com>> [žiūrėta 2015-09-12].
365. Sullivan, E. C. (2006) Character education in the gymnasium: teaching more than the physical. *Journal of Education*, 187, 85–102.
366. Swearer, S. M., & Cary, P. T. (2007). Perceptions and attitudes toward bullying in middle school youth: A developmental examination across the bullying continuum. In J. E. Zins, M. J. Elias, & C. A. Maher (Eds.), *Bullying, victimization, and peer harassment* (pp. 67-83). New York: Haworth Press.
367. Swinson, J. (2008). The self esteem of pupils in schools for pupils with social, emotional and behavioral difficulties: myth and reality. *British Journal of Special Education*, 35(3), 165–172.
368. Szente, J. (2007). Empowering young children for success in school and in life. *Early Childhood Education Journal*, 34(6), 449–453.
369. Sztompka, P. 1999. *Trust. A Sociological Theory*. Cambridge University Press.
370. Šiaučiukėnienė, L. (1997). *Mokymo individualizavimas ir diferencijavimas*. Kaunas: Technologija.
371. Šniras, Š. (2005). *Krepšinio sporto mokyklų moksleivių socialinių įgūdžių ugdymo ypatumai: daktaro disertacija*. Kaunas: LKKA.

372. Šniras, Š., Malinauskas, R. (2006). *Moksleivių socialinių įgūdžių ugdymas: studijų knyga*. Kaunas: LKKA.
373. Štuopytė, E., Leliūgienė, I. (2000). Mokyklos vaidmuo integruojant vaikų socialinio ugdymo institucijų veiklą. *Socialiniai mokslai*, 2(23), 112–118.
374. Šukys, S. (2001). *Sportinė veikla kaip paauglių vertybinių orientacijų, asmenybės savybių ir socialinio elgesio formavimosi veiksnys: daktaro disertacija*. Kaunas: LKKA.
375. Šukys, S. (2003). Agresyvumą sportinėje veikloje lemiantys veiksniai. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, 4, 70–79.
376. Šukys, S., Jankauskienė, R. (2008). Mokinių sportavimo ir fizinio aktyvumo laisvalaikio sąsajos su psichosocialiniais, elgesio ir mokyklos veiksniais. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, 1(68), 92–99.
377. Tabachnick, T. B., & Fidell, L. (2007). *Using multivariate statistics*. (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
378. Taylor, S. J., & Larson, S. (1999). Social and emotional learning in middle school. *The Clearing House*, 72, 331–336.
379. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G. (2000). *Mokymasis bendradarbiaujant*. Vilnius: Garnelis.
380. Thayer, J. F., & Johnsen, B. H. (2000). Sex differences in judgement of facial affect: A multivariate analysis of recognition errors. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, 243–246.
381. Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
382. Thompson, R. A. (2009). *Doing What Doesn't Come Naturally*. The Development of Self-Regulation. *Zero to Three*, 30(2), 33–39.
383. Tilindienė, I., Valantinienė, I., Murauskaitė, D., Stupuris, T. (2010). Sportuojančių ir nesportuojančių paauglių savęs vertinimo lygio ir patyčių sąsaja. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, 2(77), 82–87.
384. Tiwari, P. S. N., & Srivastava, N. (2004). Schooling and Development of Emotional Intelligence. *Psychological Studies*, 49, 151–154.
385. Topping, K. J., & Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10-12 years. *British Journal of Educational Psychology: The British Psychological Society*, 77, 271–288.
386. Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion

- competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77–88.
387. Tsitsika, A. K., Barlow, E., Andrie, E., Dimitropoulou, C., Tzavela, E. C., Janikian, M., & Tsolia, M. (2014). Bullying behaviors in children and adolescents: “an ongoing story”. *Frontiers in Public Health*, 2(7), 3–8.
388. Turner, J. C., Oakes, P. J., Haslam, A. S., & McGarty C. (1994). Self and collective: Cognition and social context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 454–463.
389. Urbelionis, D. (2008). *Futbolininkų vaikų ir jaunučių valios ypatumai: magistro darbas*. Kaunas: LKKA.
390. Urbig, D., & Mosen, E. (2012). The structure of optimism: “Controllability affects the extent to which efficacy beliefs shape outcome expectancies”. *Journal of Economic Psychology*, 33(4), 854–867.
391. Vaicekauskienė, V. (2003). Neįgalių vaikų ugdytojų požiūris į bendradarbiavimą. *Socialinis darbas*, 1(3), 57–71.
392. Vaičiulienė, A. (2004). *Paauglio psichologija*. Vilnius: VPU leidykla.
393. Valickas, G. (1991). *Asmenybės savęs vertinimas*. Vilnius: VU.
394. Van Houtte, M. (2005). Climate or culture?: A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71–89.
395. Vasiliauskas, R. (2005). *Vertybių pedagogika: išvalgos į vertybių ugdymo teoriją ir praktiką*. Vilnius: VPU leidykla.
396. Vazne, Z. (2009). Players’ psychical stability and team cohesion of 16-20 years old basketball players: Doctoral dissertation. Riga: LASE.
397. Vazne, Z., Rudzitis, A., & Zirdzins, E. (2010). Players’ emotional intelligence and performance in basketball. In *Physical culture and sport in universities: proceedings of International Conference* (pp.158-160). Kaunas: LKKA.
398. Vealey, R. S. (2001). Understanding and enhancing self-confidence in athletes. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (2nd ed) (pp. 550-565). New York: Wiley.
399. Vidoni, C., & Ward, P. (2009). Effects of Fair Play Instruction on Student Social Skills During a Middle School Sport Education Unit. *Physical Education Sport Pedagogy Journal*, 14(3), 285–310.
400. Vygotsky, L. S. (1999). The teaching about emotions. Historical psychological studies. In R. W. Rieber (Ed.) *The collected works of L. S.*

- Vygotsky. (Vol. 6, pp. 69-235). New York: Plenum.
401. Vyšniauskytė-Rimkienė, J., Kardelis, K. (2004). Paauglių socialinės kompetencijos raiška įvairaus sociometrinio statuso grupėse. *Pedagogika*, 71, 85–90.
402. Vyšniauskytė-Rimkienė, J. (2006). *Paauglių socialinės kompetencijos bendrojo lavinimo mokykloje plėtojimas taikant socialinių gebėjimų lavinimo modelį: daktaro disertacija*. Šiaulių universitetas, Lietuvos kūno kultūros akademija.
403. Wagner, J., Gerstorf, D., Hoppmann, C., & Luszcz, M. A. (2013). The nature and correlates of self-esteem trajectories in late life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105, 139–153.
404. Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26, 29–56.
405. Webster, N. (2002). *Webster's Third International Dictionary*. Springfield, MA: Merriam Webster.
406. Webster-Stratton, C., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Newcomer, L. (2011). The Incredible Years Teacher Classroom Management Training: The methods and principles that support fidelity of training delivery. *School Psychology Review*, 40, 509–529.
407. Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). New York: Guilford.
408. Wied, M., Goudena, P. P., & Matthys W. (2005). Empathy in boys with disruptive behavior disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(8), 867–880.
409. Williamson, A. A., Modecki, K. L., & Guerra, N. G. (2015). SEL programs in high school. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 181-196). New York: Guilford.
410. Williford, A. P. & Wolcott, C. S. (2015). "SEL and Student-Teacher Relationships." In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning*. New York:

Guilford Press.

411. Zaborskis, A., Vareikienė, I. (2015). Patyčių paplitimo Lietuvos mokyklose pokyčiai 1994–2014 metais. *Visuomenės sveikata*, 2(69), 40–47.
412. Zampetakis, L. A., Kafetsios, K., Bouranta, N., Dewett, T., & Moustakis, V. (2009). On the relationship between Emotional Intelligence and entrepreneurial attitudes and intentions. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 15(6), 595–618.
413. Zelazo, P. D., & Cunningham, W. (2007). Executive functioning: mechanisms underlying emotion regulation. In J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp.135-158). New York: Guilford Press.
414. Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). New York: Teachers College Press.
415. Zuffiano, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, B., Di Giunta, L., Milioni, M., & Caprara, G. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23, 158-162. doi: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.010>>.
416. Zuožienė, I. J., Bacevičienė, R., Tarūtienė, S., A. (2004). Būsimųjų kūno kultūros mokytojų morfofunkcinių rodiklių ir fizinio parengtumo analizė. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, 1 (51), 82–87.
417. Žebrauskienė Z., Grybauskienė I. (2006). Mokymo(si) bendradarbiaujant metodo taikymas technologijų pamokose ugdant vartotoją. *Pedagogika*, 84, 108–113.
418. Želvys, R. (1994). *Paauglio psichikos vystymasis*. Vilnius: Lietuvos mokytojų kvalifikacijos institutas.
419. Žemaitis, V. (1992). *Bendravimo prasmė*. Vilnius: Ethos.
420. Žilinskienė, N. (2008). *Šuolininkų į aukštį sportinio rengimo skirtingais etapais optimizavimas: daktaro disertacija*. Vilnius: VPU.
421. Žydžiūnaitė, V. (2007). *Tyrimo dizainas: struktūra ir strategijos*. Kaunas: Technologija.
422. Žydžiūnaitė, V. (2011). *Baigiamojo darbo rengimo metodologija*. Mokojoji knyga. Kaunas: Vitae. Litera.

423. Žukauskienė, R. (1996). *Raidos psichologija*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
424. Žukauskienė, R. (2001). *Raidos psichologija*. Vilnius: Margi raštai.
425. Бандура, А. (2000). *Теория социального на-учения*. Санкт-Петербург: Евразия.
426. Горшков, М. К., Шерега, Ф. Э. (1990). *Как провести социологическое исследование. Коллективная монография*. Москва: Политиздат.
427. Райгородский Д. Я., 2000, Практическая психодиагностика. *Методики и тесты: учебное пособие*. Самара: Издательский дом „Бахрах-М“.
428. Тыцкая, В. Г. (2008). *Тесты по самопознанию (изучение свойств нервной системы): учебное пособие В. Г. Тыцкая*. (pp. 30). Челябинск: Изд-во ЮУрГУ.
429. Пантилеев, С. Р., Столин, В. В. (1989). Методика исследования самоотношения. Вестник МГУ, *Психология*, 1, 77–81.
430. Столяров, В. И. (1990). *Практикум по экспериментальной и прикладной психологии*. Ленинград.
431. Зверькова, А.В., Эйдмана, Е.В. (1998). Методика исследования волевой саморегуляции. Prieiga per internetą: <http://psylist.net/praktikum/00417.htm>. [žiūrėta 2015-02-01].

PRIEDAI

Lietuvos sporto universiteto tyrimų etikos priežiūros komiteto sutikimo atlikti tyrimą pavyzdys



LIETUVOS SPORTO UNIVERSITETAS

Viešoji įstaiga kodas 111951530, Sporto g. 6, LT-44221 Kaunas, Lietuva. Tel.: +370 37 302 621, faks.: +370 37 204 515,
El. paštas: isu@isu.lt, <http://www.isu.lt>, atisisk.sqsk: LT11 7044 0600 03323545 AB SEB bankas
Duomenys kaupiami ir saugojami Juridinių asmenų registre Kauno filiale

SOCIALINIŲ MOKSLŲ TYRIMŲ ETIKOS PRIEŽIŪROS KOMITETAS

LEIDIMAS ATLIKTI SOCIALINĮ TYRIMĄ

2015-11-09 Nr. SMTEK-04

Socialinio tyrimo pavadinimas:	VYRESNIOJO MOKYKLINIO AMŽIAUS MOKINIŲ SOCIALINIŲ EMOCINIŲ GEBEJIMŲ UGDYMAS PER KŪNO KULTŪROS PAMOKAS
Protokolo Nr:	Nr. SMTEK-04
Data:	2015- 11-09
Pagrindinis tyrėjas:	Doktorantas Artūras Akelaitis
Socialinio tyrimo vieta:	Lietuvos sporto universitetas
Įstaigos pavadinimas:	Sveikatos, fizinio ir socialinio ugdymo katedra
Adresas:	Sporto g.6, Kaunas, Lietuva

Išvada:

Lietuvos sporto universiteto Socialinių mokslų tyrimų etikos priežiūros komiteto posėdžio, įvykusio 2015 m. lapkričio 9 d. (protokolo Nr. SMTEK-04) sprendimu pritarta socialinio tyrimo vykdymui, nurodant, kad tyrėjas turi patikslinti tėvų sutikimo formą.

Socialinių mokslų tyrimų etikos priežiūros komiteto nariai			
Nr.	Vardas, Pavardė	Veiklos sritis	Balsavimas
1.	Prof. dr. Edmundas Jasinskas	Vadyba, ekonomika	Taip
2.	Prof. dr. Saulius Šukys	Edukologija	Taip
3.	Prof. dr. Audronė Dumčienė	Edukologija	Taip
4.	Doc. dr. Biruta Švagždienė	Vadyba, ekonomika	Taip
5.	Dr. Rasa Kreivytė	Edukologija	Taip (balsavo el. paštu)
6.	Dr. Daiva Majauskienė	Edukologija	Taip
7.	Prof.habil.dr. Antanas Skarbalius	Edukologija	Taip (balsavo el. paštu)

Pirmininkas

Prof. dr. Edmundas Jasinskas

Sekretorė

Dr. Daiva Majauskienė

Mokyklos vadovo sutikimo atlikti tyrimą pavyzdys



LIETUVOS SPORTO UNIVERSITETAS

Viešoji įstaiga, kodas 111951530, Sporto g. 6, LT-44221 Kaunas, tel.: (8-37) 30 26 21, faks.: (8-37) 20 45 15,
 el. p. ikka@lksu.lt, http://www.lsu.lt, atsisk. sąsk. LT11 7044 0600 03325545 AB SEB bankas.
 Duomenys kaupiami ir saugomi Juridinių asmenų registre Kauno filiale.

Direktoriui

2015-11-03

DĖL TYRIMO ATLIKIMO

Lietuvos sporto universiteto edukologijos krypties doktorantas Artūras Akelaitis rengia disertaciją, kurios tema „Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymas per kūno kultūros pamokas“. Todėl prašome leisti jūsų vadovaujamoje institucijoje per kūno kultūros pamokas atlikti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių (15 – 18 metų) socialinių emocinių gebėjimų tyrimą.



Suipažinau. Sutinku.
Madeceerij

Doktoranto mokslinis vadovas

Prof. dr. Romualdas Malinauskas
 (vardas, pavardė)

Juras
 (parašas)

Tėvų ar globėjų sutikimo dėl vaiko dalyvavimo tyrime pavyzdys



SPORTO EDUKOLOGIJOS FAKULTETAS
SVEIKATOS, FIZINIO IR SOCIALINIO UGDYMO KATEDRA

TĖVŲ AR GLOBĖJŲ SUTIKIMO DĖL VAIKO APKLAUSOS FORMA

Gerbiami tėveliai ar globėjai

Lietuvos sporto universiteto Edukologijos mokslo krypties doktorantas A. Akelaitis atlieka tyrimą, kuriuo siekiama išsiaiškinti – vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo ypatumus per kūno kultūros pamokas.

Vaikas bus apklausiamas tik jeigu pats asmeniškai sutiks dalyvauti apklausoje. Apklausos metu vaikui bus pateikiama devynių lapų apimties anketa, kuriai užpildyti reikės nuo 35 iki 45 minučių. Anketa bus pildoma mokykloje iš anksto sutartu laiku. Vaikas turės teisę bet kuriuo metu atsisakyti dalyvauti apklausoje. Anketoje nėra klausimų, kurie sukeltų potencialią riziką Jūsų vaikui.

Jūsų vaikui bus garantuojamas anonimiškumas ir konfidencialumas. Nebus prašoma nurodyti nei vardo, nei pavardės. Užpildytos anketos bus suvedamos į duomenų bazę, o duomenys analizuojami apibendrinta forma. Individualūs atsakymai nebus niekur skelbiami.

Jūs ir Jūsų atstovaujamas vaikas turite teisę bet kuriuo metu užduoti su tyrimu susijusius klausimus. Jeigu kiltų klausimų, prašome kreiptis tel.: +37067633718 arba el. paštu: akelaitisarturas@gmail.com

Kaip tėvas/mama ar globėjas leidžiu savo vaikui dalyvauti šiame tyrime.

Tėvų ar globėjų

_____ (vaiko vardas)



(parašas)

Data 2015-09-05

Tiriamajo asmens sutikimo pavyzdys



SPORTO EDUKOLOGIJOS FAKULTETAS
SVEIKATOS, FIZINIO IR SOCIALINIO UGDYMO KATEDRA

TIRIAMOJO ASMENS SUTIKIMO FORMA

Aš, (tiriamajo asmens vardas ir pavardė) _____
sutinku dalyvauti Lietuvos sporto universiteto edukologijos mokslo krypties doktoranto Artūro Akelaičio disertaciniame tyrime, skirtame nustatyti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymo ypatumus per kūno kultūros pamokas.

Tiriamajo asmens



(parašas)

Nr. 03

Data 2015-09-03

**Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių
gebėjimų per kūno kultūros pamokas tyrimo klausimynas**



LIETUVOS SPORTO UNIVERSITETAS
SVEIKATOS FIZINIO IR SOCIALINIO UGDYMO KATEDRA

Kviečiame Jus dalyvauti apklausoje, kurios tikslas – ištirti vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinius emocinius gebėjimus.

Garantuojame atsakymų konfidencialumą, tyrimo eigoje gauti duomenys bus pateikiami tik apibendrinti.

Prieš pradėdami dalyvauti apklausoje, atsakykite į keletą klausimų apie save:

Jums priimtinius (tinkamiausius) atsakymus pažymėkite

1. Jūsų lytis:	<input type="radio"/> Vyras <input type="radio"/> Moteris
2. Jūsų amžius:	<input type="radio"/> 15 m. <input type="radio"/> 18 m. <input type="radio"/> 16 m. <input type="radio"/> Daugiau nei 18 m. <input type="radio"/> 17 m.
3. Kurioje klasėje mokaisi:	<input type="radio"/> 9 <input type="radio"/> 10 <input type="radio"/> 11 <input type="radio"/> 12

1, 2, 3 skalės (SSRI)

Instrukcija: pateikiama 19 teiginių, kurie padės įvertinti jūsų jausmus ar reakcijas. Perskaitytė teiginį, kiekvieną iš jų įvertink pažymėdama(s) varnelę (✓) vieną iš penkių atsakymo variantų. Anketoje nėra teisingų ar neteisingų atsakymų. Jums tiesiog reikėtų pažymėti tokį atsakymą, kuris tiksliausiai atspindi Jūsų nuomonę.

Nr.	Teiginiai	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Neesu tikras(-a)	Sutinku	Visiškai sutinku
1.	Kiti žmonės manimi lengvai patiki					
2.	Man sunku be žodžių suprasti kitų žmonių elgesį					
3.	Aš visada suprantu savo patiriamus jausmus					
4.	Aš tikiu, kad nutiks gerų dalykų					
5.	Aš tikiu, kad man pasiseks, kai stengsiuosi					
6.	Kai patiriu teigiamus jausmus, aš žinau ką daryti, kad jie neišblėstų					
7.	Aš pagiriu kitus, kai jie padaro ką nors gerai					
8.	Bendraudamas(-a) su kitais žmonėmis, aš visada gebu valdyti savo elgesį					
9.	Žiūrėdamas(-a) į žmogaus veido išraišką, suprantu kokius jausmus jis patiria					
10.	Aš žinau, kodėl keičiasi mano jausmai					
11.	Aš kontroliuoju savo jausmus					
12.	Aš lengvai atpažįstu savo jausmus, kuriuos patiriu					
13.	Aš suprantu kitų žmonių siunčiamus nežodinius pranešimus (gestus, išraiškas)					
14.	Kai susiduriu su kliūtimis, prisimenu tuos laikus, kai susidurdavau su panašiomis kliūtimis ir jas įveikdavau					
15.	Kai mano nuotaika yra gera, man kyla naujų idėjų					
16.	Aš galiu pasakyti, ką jaučia kiti žmonės, tiesiog į juos pažiūrėjęs (-usi)					
17.	Aš pasitelkiu gerą nuotaiką, kad padėčiau sau, kai susiduriu su kliūtimis					
18.	Aš galiu pasakyti, kaip žmogus jaučiasi iš jo balso tono					
19.	Man sunku suprasti, kaip jaučiasi kiti žmonės					

4 skalė (GSS)

Instrukcija: pateikiami 24 teiginiai, kurie padės įvertinti jūsų savikontrolę. Perskaitytes teiginį, kiekvieną iš jų įvertink pažymėdama(s) varnelę (✓) vieną iš keturių atsakymo variantų.

Nr.	Teiginiai	Visiškai sutinku	Sutinku	Nesutinku	Visiškai nesutinku
1.	Aš dažniausiai veikiu neapgalvojęs (-usi) pasekmių				
2.	Aš skiriu daug minčių ir pastangų, kad pasirengčiau ateičiai				
3.	Aš darau tai, kas man teikia malonumą čia ir dabar, negalvodamas (-a) apie ateities tikslus				
4.	Man labiau rūpi tai, kas manęs laukia artimiausiu metu negu tai, kas atsitiks ateityje				
5.	Aš dažnai stengiuosi ieškoti tokių užduočių, žinodamas, kad bus sunku jas įveikti				
6.	Kai kažkas pasidaro sudėtingiau, aš linkęs(-usi) tai mesti arba atšaukti				
7.	Lengviausi dalykai gyvenime man atneša didžiausią malonumą				
8.	Man patinka labai sunkios užduotys, kurios padidina mano sugebėjimų ribas				
9.	Norėčiau save išbandyti darant kažką rizikingo				
10.	Kartais aš surizikuoju vien dėl to, kad rizikuoti yra smagu				
11.	Manęs nejaudina tie dalykai, dėl kurių galiu patekti į bėdą				
12.	Azartas ir nuotykių yra svarbesni nei saugumas				
13.	Man beveik visada protinis darbas yra įdomesnis už fizinį darbą				
14.	Man labiau patinka aktyvi veikla nei sėdėjimas ir mąstymas				
15.	Man labiau patinka skaityti ir mąstyti, nei veikti kažką kito				
16.	Aš esu aktyvesnis ir turiu daugiau energijos, lyginant su mano bendraamžiais				
17.	Aš stengiuosi pirmas atkreipti kitų dėmesį, net jai tai ir apsunkins mano situaciją				
18.	Aš visada užjaučiu kitus žmones, kai jie turi problemų				
19.	Man nerūpi, jeigu tai ką aš darau nepatinka kitiems žmonėms				
20.	Stengiuosi gauti tai ko noriu, net jai tai sukels problemų kitiems				
21.	Aš nelabai greitai prarandu nuotaiką				
22.	Kai aš būnu piktas (-a), mane dar labiau erzina, kada man reikia kalbėti dėl ko aš supykau				
23.	Kai aš esu piktas, kitiems žmonėms derėtų būti atokiau nuo manęs				
24.	Kai aš dėl ko nors susiginčiju, dažniausiai apie tai galiu kalbėti ramiai, nesupykstu				

5 skalė (TEIQue-SF)

Instrukcija: pateikiami 2 teiginiai, kurie padės įvertinti jūsų gebėjimą išreikšti jausmus. Perskaitytes teiginį, kiekvieną iš jų įvertink apibraudama(s) ○ vieną iš septynių atsakymo variantų. Galimi atsakymai į teiginius tarp 1 (visiškai nesutinku) ir 7 (visiškai sutinku).

1 2 3 4 5 6 7

**Visiškai
nesutinku**

**Visiškai
sutinku**

1. Man nėra sunku žodžiais išreikšti savo jausmus	1	2	3	4	5	6	7
2. Man dažniausiai yra sunku parodyti savo meilę artimiesiems	1	2	3	4	5	6	7

6, 7 skalės (BUSSE-SR)

Instrukcija: pateikiami 25 teiginiai, kurie padės įvertinti jūsų savivoką ir savireguliaciją. Perskaitytę teiginį, kiekvieną iš jų įvertink pažymėdama(s) varnelę (✓) vieną iš keturių atsakymo variantų.

Nr.	Teiginiai	Niekada	Kartais	Dažniausiai	Visada
1.	Prireikus aš gebu nustoti žaisti savo mėgstamą žaidimą				
2.	Aš gebu pasakyti kitiems, tai ką norėčiau padaryti				
3.	Aš visada stengiuosi atliktamas sportinius pratimus, kurie yra skirti <u>mano amžiaus grupei</u>				
4.	Žaisdamas krepšinį, aš gebu pasikeisti vietomis su atsarginiais žaidėjais				
5.	Aš gebu atpažinti baimę				
6.	Aš gebu suvaldyti savo nusivylimo jausmą, kad jis netrukdytų mano žaidimui				
7.	Prireikus aš gebu paprašyti pagalbos				
8.	Aš gebu sulaukti savo eilės kalbėti per pamoką				
9.	Mėgstu išbandyti kažką naujo (pvz., naują sporto šaką)				
10.	Aš gebu išklausti kitus, nenutraukiant esamo pokalbio				
11.	Aš gebu suvaldyti savo jaudulį, kad jis netrukdytų kitiems				
12.	Prireikus aš gebu padėti kitiems				
13.	Aš gebu parodyti savo meilę kitiems, pvz., apkabინimais, bučiniiais, žodžiais				
14.	Aš gebu kantriai laukti				
15.	Aš visados paprašau leidimo pažaisti su kamuoliu, kai su juo jau žaidžia kitas				
16.	Matydamas, kad mano bendraamžiai elgiasi neleistinai, aš gebu save sustabdyti ir nedalyvauti kartu				
17.	Aš laikausi mokyklos taisyklių				
18.	Aš gebu išklausti savo mokytojus				
19.	Man patinka, kai kiti mane myli				
20.	Aš didžiuojuosi savo gebėjimais, pvz., šoklumu, greitumu, lankstumu				
21.	Aš gebu pagosti kitus, kai jie susižeidžia ar būna nusiminę				
22.	Aš gebu savimi pasirūpinti ir be suaugusiųjų pagalbos				
23.	Mėgstu parodyti savo gebėjimus fizinėje veikloje				
24.	Prieš ką nors darydamas aš gebu įvertinti situaciją				
25.	Aš gebu atpažinti, kaip jaučiasi mano draugai				

8 skalė (ZESK)

Instrukcija: šiame klausimyne pateikiami 24 teiginiai. Jei sutinkate su teiginiu – ties atsakymu „Taip“ pažymėkite ☒, jei nesutinkate – ties „Ne“ pažymėkite ☒.

Nr.	Teiginys	Taip	Ne
1.	Kai kažkas nesiseka, aš esu linkęs to nedaryti	○	○
2.	Aš neatsisakau savo planų ir reikalų, net jeigu tenka rinktis tarp jų ir malonaus laiko praleidimo su draugais	○	○
3.	Prireikus, man nėra sunku suvaldyti savo pyktį	○	○
4.	Paprastai aš gebu išlikti ramus, kai mano draugas(ė) neateina laiku	○	○
5.	Mane sunku atitraukti nuo pradėto darbo	○	○
6.	Fizinis skausmas mane stipriai išmuša iš pusiausvyros	○	○
7.	Aš visada stengiuosi išklausti savo pašnekovą, nenutraukdamas esamo pokalbio, net jeigu ir norisi paprieštarauti	○	○
8.	Prireikus, aš galiu nemiegoti ištisą naktį (pvz: mokytis, dirbti) ir kitą dieną būti geros	○	○
9.	Aš dažnai atšaukiu savo planus dėl išorinių aplinkybių	○	○
10.	Manau, kad esu kantrus žmogus	○	○

11.	Po nesėkmių ir nuoskaudų, man retai pavyksta prisiversti dirbti toliau	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Jeigu man žmogus nepatinka, man yra sunku nuslėpti priešiško jausmą jam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	Mano darbą stipriai apunkina žinia, kad jį reikia atlikti kuo greičiau (per labai trumpą	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	Manau, kad esu ryžtingas žmogus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	Su fiziniu nuovargiu aš susitvarkau lengviau nei kiti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.	Nėra taip lengva sugadinti mano nuotaiką	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.	Kartais visokios smulkmenos užvaldo mano mintis, kurių aš niekaip negaliu atsikratyti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.	Man yra sunkiau sutelkti savo dėmesį į užduotis nei kitiems	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.	Aš visada stengiuosi pabaigti pradėtą darbą iki galo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.	Mane lengva atitraukti nuo darbo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.	Žmonės kartais pavydi mano kantrybės ir kruopštumo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22.	Man sunku išlikti ramiam stresinėse situacijose	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.	Dirbdamas monotonišką darbą, pradėtu ieškoti naujų, net jai tai gali pakenkti darbo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.	Aš labai susierzinu, kai „prieš pat mano nosį“ užsidaro nuvažiuojančio autobuso ar lifto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9 skalė (MPSK)

Instrukcija: šiame klausimyne pateikiama 14 teiginių. Jei sutinkate su teiginiu - ties atsakymu „Taip“ pažymėkite , jei nesutinkate - ties „Ne“ pažymėkite .

Nr.	Teiginys	Taip	Ne
1.	Aš turiu pakankamai gebėjimų ir energijos, kad įgyvendinčiau savo sumanymus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Man labai trukdo energijos, valios ir kryptingumo stoka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Manau, kad galėčiau bevargo rasti bendrą kalbą su bet kuriuo protingu ir išmanančiu žmogumi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Dažnai aš šiek tiek pasityčiodamas pasišaipau iš savęs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Aš drąsiai galiu pasakyti, kad gerbiu save	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Aš manau, jog pats sau esu protingas ir patikimas patarėjas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Esu įsitikinęs, kad manimi galima pasikliauti pačiuose atsakingiausiuose reikaluose	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Aš galiu pasakyti, kad visiškai kontroliuoju savo likimą	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Mano nuomonė aplinkinių akyse yra pakankamai sviri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Sudėtingose situacijose, aš paprastai nelaukiu, kol problemos išsprends pačios savaime	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Aš – patikimas žmogus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Aš įsitikinau, kad rimtuose reikaluose manimi geriau nepasikliauti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	Aš nelinkęs pabūgti sunkumų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	Man atrodo, kad mažai kas gerbia mane iš tikrųjų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10 skalė (MSK)

Instrukcija: pateikiama 10 teiginių, kurie apibūdina Tavo būseną. Perskaitęs teiginį, kiekvieną iš jų įvertink pažymėdama(s) varnelę (✓) vieną iš keturių atsakymo variantų.

Nr.	Teiginiai	Visiškai sutinku	Sutinku	Nesutinku	Visiškai nesutinku
1.	Apskritai, aš esu savimi patenkintas				
2.	Kartais esu savimi patenkintas				
3.	Aš jaučiu, kad turiu daug gerų savybių				
4.	Aš gebu atlikti darbą taip pat gerai, kaip ir kiti žmonės				
5.	Aš jaučiu, kad neturiu kuo didžiutis				
6.	Kartais aš jaučiuosi nieko vertas				
7.	Aš esu asmuo, turintis savo vertę, galiausiai – lygus su kitais				
8.	Norėčiau labiau save gerbti				
9.	Galiausiai – aš jaučiuosi nevykėlis				
10.	Aš teigiamai save vertinu				

11 skalė (EDM)

Instrukcija: perskaitys teiginį, kiekvieną iš jų įvertink pažymėdama(s) varnelę (✓) vieną iš šešių atsakymo variantų.

Nr.	Teiginiai	Nežinau	Niekada arba ne	Kai kada	Dažnai	Beveik visada	Visada arba taip
1.	Knygos apie keliautojus man labiau patinka, nei knygos iš serijos "Nepaprastų žmonių gyvenimas"						
2.	Paauglius ir jaunuolius erzina vyresniųjų rūpestis jais						
3.	Man patinka mąstyti (galvoti) apie kitų žmonių sėkmių ir nesėkmių priežastis						
4.	Iš visų muzikinių televizijos laidų man labiausiai patinka „pageidavimų koncertas“						
5.	Pernelyg didelį ligonio susierzinimą ir neteisingas pastabas reikia kentėti, netgi jei tai trunka metų metais						
6.	Ligoniui galima padėti net žodžiu						
7.	Pašaliniam žmogui nedera kištis į konfliktą tarp dviejų asmenų						
8.	Seni žmonės dažniausiai įsižeidžia be priežasties						
9.	Kada vaikystėje aš klausydavausi liūdno istorijos, ašaros pačios man tekėdavo iš akių						
10.	Jei mano tėvai būna suirzę, tai turi įtakos mano nuotaikai						
11.	Aš esu abejingas (-a) kritikai						
12.	Man labiau patinka apžiūrėti portretus, nei paveikslus, kuriuose pavaizduoti peizažai						
13.	Aš visada viską tėvam atleisdavau, net jei jie būdavo neteisūs						
14.	Jei arklis blogai tempia vežimą, jį reikia plakti						
15.	Kai skaitau apie dramatiškus įvykius žmogaus gyvenime, jaučiu tarytum tai atsitinka man						
16.	Tėvai su savo vaikais elgiasi teisingai						
17.	Matydamas (-a) besipykstančius paauglius ar suaugusius, aš kišuosi į barnį						
18.	Aš nekreipiu dėmesio į blogą savo tėvų nuotaiką						
19.	Aš ilgai stebiu paukščių ir gyvūnų veiklą, atidėdamas (-a) kitus reikalus						
20.	Knygos ir filmai gali sukelti ašaras tik nerimtiems žmonėm						
21.	Man įdomu stebėti nepažįstamų žmonių veido išraišką ir elgesį						
22.	Vaikystėje parsivesdavau beglobius šunis ir kates						
23.	Visi žmonės pikti						
24.	Žiūrint į pašalinį žmogų, man norisi atspėti, kaip susiklostys jo gyvenimas						
25.	Matydamas (-a) sužeistą gyvūną aš stengiuosi jam kaip nors padėti						
26.	Vaikystėje jaunesni pagal amžių sekiodavo mane iš paskos						
27.	Žmogui pasidaro lengviau, jei atidžiai išklausai jo bėdas						
28.	Pamatęs (-čius) gatvėje kokį nors įvykį, aš stengiuosi netapti jo liudininku						
29.	Mažesniems patinka, kai aš pasiūlau jiems savo idėją ar kokį užsiėmimą						
30.	Žmonės perdeda, kad gyvūnai gali jausti savo šeimininko nuotaiką						
31.	Sunkias konfliktines situacijas žmogus turi išspręsti pats						
32.	Jeigu jau vaikas verkia, tai turbūt yra dėl ko						
33.	Jaunimas visada turi patenkinti bet kokius senų žmonių norus ir prašymus						
34.	Man norėtųsi išsiaiškinti, kodėl kai kurie mano bendraamžiai kai kada užsigalvoję						
35.	Neprižiūrimus naminius gyvūnus reikia sunaikinti						
36.	Jei mano draugai su manimi pradeda savo asmenines problemas, aš kalbą nukreipiu kita tema						

12 skalė (SSAS)

Instrukcija: perskaitytės teiginį, kiekvieną iš jų įvertink pažymėdama(s) varnelę (✓) vieną iš šešių atsakymo variantų.

Nr.	Teiginiai	Visiškai sutinku	Sutinku	Greičiau sutinku nei nesutinku	Greičiau nesutinku nei sutinku	Nesutinku	Visiškai nesutinku
1.	Mokykloje turiu pakankamai draugų						
2.	Esu patenkintas (-a) savo santykiais su bendraklasiais						
3.	Yra daug bendraklasių, kurie džiaugiasi mano nesėkmėmis ir/ar stengiasi man pakenkti						
4.	Dauguma bendraklasių mane gerbia						
5.	Dauguma bendraklasių mane mėgsta						
6.	Klasėje priešų neturiu						
7.	Kai esu mokykloje, man patinka leisti laiką bendraklasių būryje						
8.	Yra daug bendraklasių, kurie manęs vengia						
9.	Dauguma mano bendraklasių man patinka						
10.	Man retai (arba niekada) kyla konfliktai su bendraklasiais						
11.	Yra daug bendraklasių, kurie prirėkus man padeda						
12.	Jaučiuosi bendraklasių ignoruojamas						
13.	Dauguma bendraklasių su manimi elgiasi draugiškai						
14.	Jaučiuosi bendraklasių nesuprastas						

13 skalė (BPKS)

Instrukcija: pateikiama 10 teiginių, kurie padės įvertinti jūsų pasitikėjimą kitais. Perskaitytės teiginį, kiekvieną iš jų įvertink pažymėdama(s) varnelę (✓) vieną iš penkių atsakymo variantų.

Nr.	Teiginiai	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Neesu tikras(-a)	Sutinku	Visiškai sutinku
1.	Dauguma žmonių iš esmės yra sąžiningi					
2.	Atsiradus galimybei, dauguma žmonių bando pasinaudoti jumis					
3.	Daugiau negalite pasitikėti nepažįstamais žmonėmis					
4.	Sprendžiant reikalus su nepažįstamais žmonėmis, jums reikėtų būti atsargesiems, prieš pasitikint jais					
5.	Apskritai, jūs galite pasikliauti nepažįstamaisiais					
6.	Dauguma žmonių elgiasi savanaukiškai ir nenori padėti kitiems					
7.	Apskritai, dauguma žmonių elgiasi atsakingai už kitus					
8.	Dauguma žmonių yra gailestingi kitiems					
9.	Mokykloje, dauguma bendraklasių siekia tik savų interesų					
10.	Dauguma žmonių nesunkiai gali meluoti (apgauinėti)					

14 skalė (BGK)

Instrukcija: pateikiami 30 teiginių, kurie padės įvertinti jūsų bendravimo (verbalinio ir neverbalinio) gebėjimus. Perskaitytes teiginį, kiekvieną iš jų įvertink pažymėdama(s) varnelę (✓) vieną iš keturių atsakymo variantų.

Nr.	Teiginiai	Man tai nesiseka	Man tai nelabai sekasi	Man tai gana gerai sekasi	Man tai puikiai sekasi
1.	Kalbant žiūrėti tiesiai į pašnekovą				
2.	Domėtis tuo, ką žmonės kalba				
3.	Kalbėti daugelio žmonių akivaizdoje				
4.	Šypsotis žmonėms, kurie tau patinka				
5.	Užtiktam neparauti				
6.	Neatrodyti piktam, kai esi piktas				
7.	Slėpti nusivylimą				
8.	Neparodyti savo nepasitenkinimo				
9.	Suprasti, ką jaučia žmonės				
10.	Prieiti prie to žmogaus, su kuriuo norisi pašnekėti				
11.	Ištraukti į grupę, kuri jau kalbasi				
12.	Kalbėti su suaugusiais				
13.	Atsakinėti į klausimus				
14.	Kalbėti su žmogumi, kuris tau patinka				
15.	Sakyti tai, ką galvoji				
16.	Pateikti klausimų				
17.	Prisistatyti				
18.	Įeiti į kambarį, pilną nepažįstamų žmonių				
19.	Pasakyti kitiems žmonėms, ko nori, kad jie padėtų				
20.	Suprasti, ką sako kiti žmonės				
21.	Vadovauti				
22.	Atsisakyti ką nors padaryti				
23.	Prašant pagalbos daryti spaudimą				
24.	Argumentuoti				
25.	Būti atkakliam				
26.	Saugoti paslaptį				
27.	Daryti tai, kas pasakyta				
28.	Dėkoti už pagyrimus				
29.	Atsiprašyti				
30.	Skūstis				

15, 16 skalės (SSRS-S)

Instrukcija: pateikiama 19 teiginių, kurie padės įvertinti jūsų atkaklumą ir gebėjimą bendradarbiauti. Perskaitytes teiginį, kiekvieną iš jų įvertink pažymėdama(s) varnelę (✓) vieną iš trijų atsakymo variantų.

Nr.	Teiginiai	Niekada	Kartais	Labai dažnai
1.	Aš lengvai susirandu naujų draugų			
2.	Aš paprašau suaugusiųjų pagalbos, kai kiti mokiniai mane bando mušti ar kitaip nuskriausti			
3.	Būdamas (-a) pasimatymuose aš pasitikiu savimi			
4.	Aš klausausi suaugusiųjų, kai jie su manimi kalba			
5.	Visada atsklausiu, norėdamas (-a) pasinaudoti kitų žmonių daiktais			
6.	Aš savo namų darbus atlieku laiku			
7.	Pržiūriu savo rašomąjį stalą, kad jis būtų švarus ir tvarkingas			
8.	Esu aktyvus (-i) mokyklinėje veikloje, lankau sporto ar kitokius būrelius			
9.	Užduotis klasėje atlieku laiku			
10.	Jai jis (ji) man patinka, aš pakviečiu jį (ją) į pasimatymą			
11.	Aš sakau komplimentus (pagyrimus) priešingos lyties atstovui (-ei)			
12.	Aš nesijaučiu nesmagiai ar neramiai, pradėdamas (-a) pokalbį su priešingos lyties atstove (-u)			
13.	Aš kviečiu kitus prisijungti prie socialinės veiklos			
14.	Aš savo laisvalaikį leidžiu tinkamai (turingai)			
15.	Nesutrinku, gaudamas (-a) dėmesio iš kitos lyties atstovų (-ų)			
16.	Aš laikausi mokytojų nurodymų			
17.	Klasės diskusijose kalbu ramiu balsu tonu			
18.	Prašau draugų, dėl manęs padaryti paslaugą			
19.	Aš pirmas (-a) pradedu pokalbį su savo bendraklasiais			

17 skalė (PSK)

Instrukcija: perskaitytė teiginį, kiekvieną iš jų įvertintk apibraudama(s) ○ vieną iš šešių atsakymo variantų. Galimi atsakymai į teiginius tarp 1 (visiškai sutinku) ir 6 (visiškai nesutinku).

1.....2.....3.....4.....5.....6

Visiškai sutinku **Visiškai nesutinku**

1.	Jei man nepavyksta išspręsti problemos, nesistengiu išsiaiškinti, kodėl nepavyko	1	2	3	4	5	6
2.	Kai susipykstu su savo geriausiu (-ia) draugu (-e), aš nebandau išsiaiškinti priežasties, kodėl taip atsitiko	1	2	3	4	5	6
3.	Kai man nepavyksta pirmuoju bandymu susitaikyti su geriausiu (-ia) draugu (-e), aš pradedu nerimauti dėl savo gebėjimo valdyti situaciją	1	2	3	4	5	6
4.	Kai man pavyksta susitaikyti su geriausiu (-ia) draugu (-e), aš neanalizuoju, kas buvo gerai ar blogai	1	2	3	4	5	6
5.	Dažniausiai aš gebu surasti kūrybiškus ir veiksmingus problemų sprendimo būdus	1	2	3	4	5	6
6.	Išsprendęs problemą, aš palyginu gautąjį rezultatą su tuo, kurio tikėjausi	1	2	3	4	5	6
7.	Kai susipykstu su savo geriausiu (-ia) draugu (-e), aš galvoju apie įvairias galimybes, kaip su juo (-ja) susitaikyti	1	2	3	4	5	6
8.	Kai susipykstu su savo geriausiu (-ia) draugu (-e), aš analizuoju savo jausmus, norėdamas sužinoti, kas vyksta problemineje situacijoje	1	2	3	4	5	6
9.	Nors iš pradžių nematau jokios išeities, tačiau vėliau aš gebu išspręsti daugumą problemų, kurios pasitaiko per kūno kultūros pamokas	1	2	3	4	5	6
10.	Dauguma problemų, su kuriomis aš susiduriu per kūno kultūros pamokas yra pernelyg sudėtingos, kad jas išspręščiau	1	2	3	4	5	6
11.	Sprenddamas problemas per kūno kultūros pamokas, aš priimu tokius sprendimus, dėl kurių vėliau būnu patenkintas	1	2	3	4	5	6
12.	Kai susipykstu su savo geriausiu (-ia) draugu (-e), pirmas dalykas apie kurį pagalvoju – tai kaip išspręsti šią problemą	1	2	3	4	5	6
13.	Kartais aš visai neskiriu laiko savo problemų sprendimui	1	2	3	4	5	6
14.	Ieškodamas problemos sprendimo, aš neskiriu daug laiko kiekvieno pasirinkimo įvertinimui	1	2	3	4	5	6
15.	Kai susipykstu su savo geriausiu (-ia) draugu (-e), aš sustoju ir pagalvoju, prieš priimant sprendimą dėl kito žingsnio	1	2	3	4	5	6
16.	Bandydamas (-a) susitaikyti su savo draugu (-e), aš pasitikiu pirma mintimi, kuri ateina į galvą	1	2	3	4	5	6
17.	Bandydamas (-a) susitaikyti su savo draugu (-e), aš palyginu galimus pasirinkimo variantus ir pasveriu galimas pasekmes	1	2	3	4	5	6
18.	Bandydamas (-a) susitaikyti su savo draugu (-e), aš būnu beveik tikras (-a), kad man pavyks tai padaryti	1	2	3	4	5	6
19.	Bandydamas (-a) susitaikyti su savo draugu (-e), numatau tam tikrų veiksmų rezultatus	1	2	3	4	5	6
20.	Kai aš bandau susitaikyti su savo draugu (-e), man nepavyksta rasti labai daug problemos sprendimo būdų	1	2	3	4	5	6
21.	Skiriant daug laiko ir pastangų, galima išspręsti daugelį problemų, su kuriomis susiduriu per kūno kultūros pamokas	1	2	3	4	5	6
22.	Aš pasitikiu savimi ir žinau, kad galėčiau išspręsti susidariusias problemas, kurios gali iškilti ateityje per kūno kultūros pamokas	1	2	3	4	5	6
23.	Nors ir stengiuosi išspręsti problemas, tačiau kartais jaučiuosi tarsi klaidžiočiau, o ne artėčiau prie tikrojo tikslo	1	2	3	4	5	6
24.	Aš greitai priimu sprendimus, dėl kurių vėliau gailiuosi	1	2	3	4	5	6
25.	Aš pasitikiu savo gebėjimais sprendžiant naujas ir sudėtingas problemas, iškilusias per kūno kultūros pamokas	1	2	3	4	5	6
26.	Prieš bandydamas (-a) susitaikyti su savo draugu (-e), aš viską gerai suplanuoju	1	2	3	4	5	6
27.	Susidūręs (-usi) su problema per kūno kultūros pamoką, aš retai kada įvertinu išorines jėgas, dėl kurių galiu pakliūti į bėdą	1	2	3	4	5	6
28.	Kai susipykstu su savo geriausiu (-ia) draugu (-e), aš paprastai išturiu situaciją, siekdamas nustatyti tiesiogiai susijusią informaciją	1	2	3	4	5	6
29.	Būna dienų, kai aš būnu tiek išsekęs, kad nematau jokių problemos sprendimo galimybių	1	2	3	4	5	6
30.	Po problemos sprendimo priėmimo, galutinis rezultatas paprastai būna panašus į tą, kurio aš tikėjausi	1	2	3	4	5	6
31.	Susidūręs (-usi) su problema per kūno kultūros pamoką, aš nesu tikras ar galėsiu ją įveikti	1	2	3	4	5	6
32.	Kai aš susiduriu su sunkumais, vienas iš pirmųjų dalykų, kurį aš stengiuosi išsiaiškinti – ar tai yra problema	1	2	3	4	5	6

18 skalė (TSIS)

Instrukcija: perskaitytės teiginį, kiekvieną iš jų įvertink apibraudama(s) ○ vieną iš septynių atsakymo variantų. Galimi atsakymai į teiginius tarp 1 (visiškai nesutinku) ir 7 (visiškai sutinku).

1 2 3 4 5 6 7

**Visiškai
nesutinku**

**Visiškai
sutinku**

1.	Man sunku suprasti kitų žmonių pasirinkimus	1	2	3	4	5	6	7
2.	Žmonių poelgiai dažnai mane nustebina	1	2	3	4	5	6	7
3.	Kiti žmonės elgiasi su manimi piktai, nepaaiškindami priežasties	1	2	3	4	5	6	7
4.	Man taip atrodo, kad žmonės erzina ar piktina, kai aš pradėtu kalbėti atvirai	1	2	3	4	5	6	7
5.	Manau, žmonės yra nenuspėjami	1	2	3	4	5	6	7
6.	Aš kitus dažnai įskaudinu, pats to nesuprasdamas	1	2	3	4	5	6	7
7.	Aš dažnai stebiuosi kitų žmonių reakcija į mano elgesį	1	2	3	4	5	6	7

19 skalė (SSIA)

Instrukcija: šiame klausimyne pateikiama 10 teiginių. Jei sutinkate su teiginiu - ties atsakymu „Taip“ pažymėkite ☒, jei nesutinkate - ties „Ne“ pažymėkite ☒.

Nr.	Teiginys	Taip	Ne
1.	Man sunku mėgdžioti kitų žmonių įpročius	○	○
2.	Aš galėčiau apsimesti kvailu, kad atkreipčiau į save dėmesį ar pralinksmėčiau kitus	○	○
3.	Aš galėčiau gerai vaidinti	○	○
4.	Kitiems žmonėms kartais atrodo, kad aš išgyvenu labiau nei tai yra iš tikrųjų	○	○
5.	Grupėje draugų aš retai būnu dėmesio centre	○	○
6.	Įvairiose situacijose ir bendraudamas su skirtingais žmonėmis aš dažnai elgiuosi skirtingai	○	○
7.	Aš galiu ginti tik tai, dėl ko esu tikras	○	○
8.	Kad mano reikalai ir santykiai gerai klostytųsi, aš stengiuosi būti toks, koku mane nori matyti	○	○
9.	Aš galiu būti draugiškas su žmonėmis, kurių aš nemėgstu	○	○
10.	Aš ne visada toks, koku atrodau kitiems	○	○

DĖKOJAME UŽ JŪSŲ ATSAKYMUS !



**Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių
gebėjimų ugdymo programa per kūno kultūros pamokas**

1. Įvadas (teorinė dalis)

Ugdymo turinys:

Įvadinė teorinė dalis. Pirmojo susitikimo metu ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) naudodamas „PowerPoint“ programą, supažindina mokinius su pagrindinėmis taisyklėmis ir būsima veikla kūno kultūros pratybų metu (*1, 2, 3 skaidrės*).

Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) supažindina mokinius su socialinių emocinių gebėjimų ugdymo programos tikslais.

Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokiniai, dalyvaujantys ugdymo programoje:

- gebės suprasti socialinio emocinio ugdymo svarbą;
- gebės remtis savo pozityvia emocine patirtimi, labiau pasitikės savimi, pasižymės didesne savigarba ir savivoka;
- gebės įvertinti, suprasti, analizuoti ir išreikšti emocijas, pasižymės didesne savireguliacija, savikontrolė ir savitvarda;
- pasižymės didesne socialine savivoka, empatija, gebės spręsti problemas ir labiau pasitikės kitais;
- gebės bendrauti ir bendradarbiauti tarpusavyje, bus atkaklesni, pasižymės didesne socialine savikontrolė ir socialine adaptacija.

1.

SOCIALINIŲ EMOCINIŲ GEBĖJIMŲ UGDYMAS PER KŪNO KULTŪROS PAMOKAS

1. Įvadas (teorinė dalis)



Kaunas
2015

2.

Pagrindinės taisyklės pamokoje:

- Gerbkite vieni kitus**
Klausykites ir būkite tylūs, kai kitas kalba
- Ateikite pasiruošę**
Atlikite namų užduotis
- Asmeniškai pasisakymai lieka grupėje**
Būkite pagarbus – neapkalbėkite kitų!

3.

Kūno kultūros užsiėmimų metu mes:

- žaisime sportinius žaidimus;
- diskutuosime įvairiomis temomis;
- vaidinsime;
- dirbsim grupėse, porose arba savarankiškai.

2. Socialinių emocinių gebėjimų ugdymo svarba (teorinė dalis)

Ugdymo turinys:

Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) rodydamas *4 skaidrę*, paaiškina mokiniams, kas yra socialinis emocinis ugdymas.

Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) paklausia mokinių nuomonės apie socialinių emocinių gebėjimų ugdymo svarbą. Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) atsiliepia į jų komentarus sakydamas, kad mokiniai pasižymintys labiau išplėtotais socialiniais ir emociniais gebėjimais yra linkę geriau mokytis mokykloje (Rivers et al., 2012), turi geresnės kokybės santykius su kitais žmonėmis (Lopes et al., 2004),

4.

Kas yra socialinis emocinis ugdymas?

- gebėjimas atpažinti, valdyti ir išreikšti emocijas;
- gebėjimas vystyti teigiamus santykius su draugais, tėvais, mokytojais;
- gebėjimas priimti tinkamus sprendimus;
- gebėjimas elgtis etiškai ir atsakingai;
- gebėjimas rūpintis kitais
- vengti neigiamų elgesio

(Elias et al., 1997)

2. Socialinių emocinių gebėjimų ugdymo svarba (teorinė dalis)

Ugdymo turinys:

geba geriau panaudoti konstruktyvius konfliktų sprendimo būdus, sprendžiant konfliktines situacijas (Brackett et al., 2006), veiksmingiau sprendžia socialines problemas (Reis et al., 2007), rečiau pasižymi neigiamu elgesiu (Brackett, Mayer, Warner, 2004). Nors mes mokykloje turime skirti daug dėmesio raštingumo, pažinimo ir kitų gebėjimų ugdymui, tačiau negalime pamiršti socialinių emocinių gebėjimų ugdymo.

Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) paklausia mokinių, kas gali nutikti, jei mes neturėsime šių gebėjimų? Pagalvokite apie žmogų iš savo aplinkos, kuris neturi šių gebėjimų? Ką jūs galvojate apie šį žmogų? Po trumpos diskusijos ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) paaiškina mokiniams, kad mokiniai stokoiantys socialinių ir emocinių gebėjimų – dažniau pasižymi asocialiu elgesiu, dažniau smurtauja ir dalyvauja nusikalstamoje veikloje, daugiau rizikuoja patirti mokymosi sunkumus, palikti mokyklą neįgijus profesinių gebėjimų ar be brandos atestato, dėl to sumažėja galimybė įsidarbinti (Adi et al., 2007; Colman et al., 2009; Bradley et al., 2008). Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) paklausia mokinių, kaip mes galime padėti mokiniams, kurie neturi arba stokoja socialinių emocinių gebėjimų? Atsakymas: mes turim ugdyti jų socialinius ir emocinius gebėjimus.

Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) rodydamas

5 skaidrę, paklausia mokinių nuomonės, kada yra tinkamas momentas ugdyti socialinius emocinius gebėjimus? Ugdytojas (mokytojas) apibūdina tipišką situaciją, kuri gali pasitaikyti kūno kultūros pamokoje. Pavyzdžiui, Matas kūno kultūros pamokos metu žaisdamas su krepšinio kamuoliu mėtė jį nuo baudų metimų linijos. Tuo tarpu Faustas priėjęs prie Mato atėmė kamuolį jam iš rankų. Matas nesusitvardo ir sudavęs Faustui per veidą atsiima kamuolį. Faustas pradeda verkti (raudona rodyklė).

5.

Kada yra tinkamas momentas socialinių emocinių gebėjimų ugdymui?



2. Socialinių emocinių gebėjimų ugdymo svarba (*teorinė dalis*)

Ugdymo turinys:

Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) paklausia mokinių nuomonės, ką turėtų pasakyti mokytojas ar asmuo prižiūrintis mokinius, įvykus tokiai situacijai. (Pavyzdžiui: „smūgiais problemos neišspręsite“; „atsiprašykite vienas kito“; „jei kažko nori, reikia gražiai paprašyti“; „jei reikia pagalbos, kreipkitės pas mokytoją“; „nusiraminkite“).

Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) atkreipia mokinių dėmesį, kad mokinių socialiniai emociniai gebėjimai turėtų būti ugdomi ne tik krizės momentu (raudona rodyklė). Nors šiuo momentu mes galime ugdyti Mato ir Fausto socialinius emocinius gebėjimus, tačiau tai nėra pats efektyviausias ugdymo momentas, nes

- a. konfliktinė situacija jau įvyko;
- b. abu mokiniai yra nuliūdę, dėl šio įvykio;
- c. Faustas gali pagalvoti, kad mokytojas palaiko jį („vadinasi aš galiu taip elgtis ir kitą kartą, kad sulaukčiau mokytojo dėmesio“).

Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) kartu su mokiniais aptaria, kada yra pats efektyviausias socialinių emocinių gebėjimų ugdymo momentas (nurodant žalią rodyklę kairėje pusėje). Svarbiausia žinoti, kad mokinių socialiniai emociniai gebėjimai turėtų būti ugdomi ne tik krizės momentu (pvz., įvykus konfliktinei situacijai). Šių gebėjimų ugdymas gali būti įterptas į bet kurią dienos tvarkės dalį.

SANTYKIO SU SAVIMI SRITIES PAŽINIMO GEBĖJIMŲ UGDYMAS:

1 pratimas „Mąstyk optimistiškai”.

Ugdomi gebėjimai: gebėjimas remtis savo pozityvia emocine patirtimi.

Ugdymo tikslas: skatinti mokinius mąstyti optimistiškai.

Ugdymo metodai: mažųjų grupių, vaidybiniai žaidimai, grupės diskusijos.

Ugdymo priemonės: nėra.

Ugdymo turinys. Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) mokiniams paaiškina, kad optimistinis mąstymo būdas – suteikia žmogui pasitikėjimo, jėgų, lemia pozityvų požiūrį į aplinką, problemas ir ateitį. Mokiniai, kurie pasižymi šiuo gebėjimu labiau kontroliuoja padėtį, sėkmingiau susidoroja su stresą sukeliančiais įvykiais, yra sveikesni, būna geresnės nuotaikos, jų imuninė sistema būna stipresnė, pasiekia geresnius rezultatus įvairioje veikloje (darbe, akademinėje srityje, sporte), jie populiariesni, dažniau mėgaujasi gerais santykiais su kitais žmonėmis (*supažindinimas su gebėjimo apibrėžtimi*). Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) pademonstruoja mokiniams, kaip turėtų atrodyti optimistiško mąstymo būdo žmogus, pateikia pavyzdžių (*gebėjimo demonstravimas*).

Mokinių paprašoma susiskirstyti poromis (*taikomas mažųjų grupių metodas*). Vienas grupės narys turi suvaidinti (*taikomas vaidybinio žaidimo metodas*) neigiamą situaciją (pvz., „mano futbolo komanda pralaimėjo varžybas savo didžiausiems priešininkams”). Tuo tarpu kitas komandos dalyvis turi provokuoti ir skatinti savo bendraklasį mąstyti optimistiškai (pvz., „nors tavo komanda ir pralaimėjo, tačiau žiūrovai buvo sužavėti tavo žaidimu” arba „kitą kartą jums tikrai pavyks nugalėti savo priešininkų komandą”). Kol vieni mokiniai vaidina (*gebėjimo praktikavimas*) – kiti grupės nariai stebi vaidmenų žaidimą (*pozityvaus elgesio modeliavimas*), po kurio vyksta diskusija (*taikomas grupės diskusijos metodas*). Po kiekvieno vaidmenų žaidimo, ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) vaidinusiems mokiniams pateikia *grįžtamąjį ryšį* apie jų gebėjimą mąstyti optimistiškai.



Namų darbai (*išmokto gebėjimo įtvirtinimas*): pasistenk priversti savo šeimos narius ar draugus mąstyti optimistiškai, parašyk kaip pavyko pritaikyti šį gebėjimą (namų darbai nr. 1).



Namų darbai nr. 1 „Mąstyk optimistiškai“

Vardas

Data

Namų darbai: pasistenk priversti savo šeimos narius ar draugus mąstyti optimistiškai, parašyk kaip pavyko pritaikyti šį gebėjimą.

Pavyzdys	Tavo situacija
<p>Mano sesuo buvo labai nusiminusi, nes ją atleido iš darbo. Tačiau aš priverčiau ją mąstyti optimistiškiau, sakydamas (-a), kad ji dabar turės daugiau laisvo laiko, kurį galės praleisti su manimi ir kad ji susiras darbą apie kurį svajojo anksčiau.</p>	

SANTYKIO SU SAVIMI SRITIES PAŽINIMO GEBĖJIMŲ UGDYMAS:

2 pratimas „Pasitikėjimo savimi spindulys”.

Ugdomi gebėjimai: pasitikėjimas savimi.

Ugdymo tikslas: supažindinti mokinius su pasitikėjimo savimi svarba ir galimybėmis.

Ugdymo metodai: vaizduotės treniruotė, grupės diskusijos.

Ugdymo priemonės: gimnastikos kilimėliai.

Ugdymo turinys. Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) mokiniams paaiškina, kad pasitikėjimas savimi yra žmogaus jautimas, supratimas, kad yra pajėgus atlikti tuos uždavinius, kuriuos jam kelia gyvenimas ir kuriuos jis kelia pats sau. Dažniausiai blogi sportiniai rezultatai paaiškinami mažu pasitikėjimu savimi, o geras pasirodymas – dideliu. Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) paaiškina mokiniams, kad kasdieniniai fiziniai pratimai (joga, lengvas bėgimas, pasivaikščiojimas) yra puikus būdas padidinti pasitikėjimą savimi. Vizualizacijos pratimai taip pat gali padėti padidinti pasitikėjimą savimi (*supažindinimas su gebėjimo apibrėžtimi*). Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) pademonstruoja vizualizacijos pratimą ir pateikia pavyzdžių, kurie padeda ugdyti mokinių pasitikėjimo savimi gebėjimus (*gebėjimo demonstravimas*).

Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) sukuria jaukią ir raminančią aplinką, kad mokiniai jaustųsi saugiai ir patogiai. Vizualizacijos pratimas „pasitikėjimo savimi spindulys” (*taikomas vaizduotės treniruotės metodus*):

- patogiai atsisėskite arba atsigulkite. Rankos ir kojos neturi būti sukryžiuotos. Laikykite tiesų stuburą;
- užmerkite akis ir pabandykite įsivaizduoti didžiulį šviesos spindulį ant grindų, kurį skleidžia prožektoriaus šviesa. Spindulys yra apvalus ir vieno metro skersmens;
- dabar prisiminkite akimirka iš savo sportinės karjeros arba kūno kultūros pamokos, kai jums pavyko pasiekti jūsų gebėjimų viršūnę. Kai kiekvienas judesys ar pratimas privedavo prie sėkmingo rezultato ir viskas pavykdavo be didžiausių pastangų;
- pažiūrėkite į save iš šalies ir įsivaizduokite, kad jūs esate apskritimo centre. Jūs esate pirmaujantis ir pranašesni už kitus. Įsivaizduokite ką tiksliai jaučiate, girdite, matote, užuodžiate, būdami apskritimo centre. Pajuskite „sėkmės skonį” savo burnoje;
- dabar ženkite ant šviesos spindulio, kurį skleidžia prožektoriaus šviesa ir prisiminę susiekite tuos įvykius, kuriuos matėte savo akimis ir patyrėte realiu laiku. Atkreipkite dėmesį į tai, ką matote, girdite, kokį kvapą ir skonį jaučiate;
- tiksliai įsidėmėkite tą jausmą, kad jį ateityje būtų galima atkurti, kai jūsų pasitikėjimas savimi sumažės.

Kiekvienas mokinys savarankiškai atlieka vizualizacijos pratimą (*gebėjimo praktikavimas*). Po kurio vyksta trumpa diskusija (*taikomas grupės diskusijos metodus*), kaip jiems sekėsi pritaikyti ugdomą gebėjimą. Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) teikia *grįžtamąjį ryšį* – pagirdamas arba paskatindamas mokinius.



Namų darbai (*išmokto gebėjimo įtvirtinimas*): namuose, kad mokiniai įtvirtintų pasitikėjimo savimi gebėjimą, užduodamas vizualizacijos pratimas atsigulus, prieš miegą.

SANTYKIO SU SAVIMI SRITIES PAŽINIMO GEBĖJIMŲ UGDYMAS:
Savigarbos gebėjimai
SANTYKIO SU KITAIS SRITIES POZITYVAUS ELGESIO GEBĖJIMŲ
UGDYMAS:

Bendravimo gebėjimai



3 pratimas „Komplimentas”.

Ugdomi gebėjimai: bendravimas, savigarba.

Ugdymo tikslas: skatinti mokinius bendrauti rašant komplimentus vienas kitam.

Ugdymo metodai: mažųjų grupių, grupės diskusijos.

Ugdymo priemonės: spalvoti popieriaus lapai, segtukai, rašikliai.

Ugdymo turinys. Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) mokiniams paaiškina, kad komplimentų sakymas vienas kitam yra lengviausias būdas, siekiant padidinti bendravimą ir savigarbą. Komplimentas – tai pagyrimas, norint suteikti malonumo ar įtikti. Komplimentai taip pat yra mūsų šilti, gražūs, mandagūs žodžiai kitam asmeniui, kai norime išreikšti savo pasitenkinimą, malonumą, kažkuo pagirti kitą žmogų ir panašiai. Pagrindinė komplimento taisyklė yra ta, kad jis visada turi skambėti nuoširdžiai (*supažindinimas su gebėjimo apibrėžtimi*). Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) parodo mokiniams, kaip reikia sakyti komplimentus pateikdamas pavyzdžių (*gebėjimo demonstravimas*).

Mokiniai susėda ratu. Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) išdalina spalvotus popieriaus lapus, kuriuos mokiniai turi prisitvirtinti ant nugaros. Mokiniai po vieną juda ratu aplink savo bendraklasius, užrašydami ant jų nugaros pritvirtintų popieriaus lapų bent po vieną teigiamą komplimentą (*gebėjimo praktikavimas*). Rašant komplimentus, reikėtų atkreipti dėmesį į šio asmens stiprybes. Niekada savo komplimentu nežeminkite kito asmens – nelyginkite su kitais asmenimis, nenaudokite visiems gerai žinomų komplimentų, pasistenkite sugalvoti ką nors originalaus. Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) teikia *grįžtamąjį ryšį*, kai mokiniai sako komplimentus vienas kitam (pagiria arba paskatina).

Atlikus užduotį ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) paprašo kiekvieno mokinio nusiimti prisegtus popieriaus lapus ir garsiai perskaityti užrašytus komplimentus. Laikas atvirai diskusijai apie užrašytus komplimentus (*taikomas grupės diskusijos metodas*).



Namų darbai (*išmokto gebėjimo įtvirtinimas*): pasistenk pasakyti savo šeimos nariams ar draugams kelis komplimentus, parašyk kaip jauteisi (namų darbai nr. 2).



Namų darbai nr. 2 „Komplimentas”.

Vardas

Data

Namų darbai: pasistenk pasakyti savo šeimos nariams ar draugams kelis komplimentus, parašyk kaip jauteisi.

Pavyzdys	Tavo situacija
<p>Savo broliui pasakiau, kad man patinka su juo kartu žaisti krepšinį, nes jis visada pataria man, padeda išmokti naujų judesių. Pasakiau, kad jis yra ne tik geras žaidėjas, bet ir puikus krepšinio treneris. Buvo labai gera išstarti gražius žodžius savo broliui.</p>	

SANTYKIO SU SAVIMI SRITIES PAŽINIMO GEBĖJIMŲ UGDYMAS:

4 pratimas „Atvaizdas veidrodyje“.

Ugdomi gebėjimai: savivoka.

Ugdymo tikslas: skatinti mokinių savivoką pakartojant vaizduojamus kūno judesius.

Ugdymo metodai: mažųjų grupių, judrieji žaidimai.

Ugdymo priemonės: nėra.

Ugdymo turinys. Užsiėmimo pradžioje ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) mokiniams paaiškina, kad savivoka yra gebėjimas atpažinti savo jausmus, įvertinti savo privalumus ir trūkumus. Fizinis aktyvumas yra puiki priemonė ugdant mokinių savivokos gebėjimą. Tokie paprasti pratimai, kaip atsispaudimai, prisitraukimai prie skersinio, trumpo nuotolio bėgimai ar šuoliukai padeda mokiniams išmokyti atpažinti savo fizines galias. Mokiniai žinodami savo ribas turi mažesnę galimybę patirti traumas, rečiau užsiima rizikingu elgesiu (*supažindinimas su gebėjimo apibrėžtimi*).

Mokinių paprašoma susiskirstyti poromis ir atsistoti vienas priešais kitą (*taikomas mažųjų grupių metodas*). Vienas mokinys yra paskiriamas tapti „veidrožiu“. Tuo tarpu kitas mokinys turi „atspindėti“ (pakartoti) veidrodyje matomus įvairius judesius, veiksmus ar veido išraiškas (*gebėjimo praktikavimas*). Gebėjimas pakartoti kito mokinio vaizduojamus kūno judesius stiprina savivokos gebėjimą. Po signalo mokiniai pasikeičia vietomis. Vadovas (mokytojas) gali mokinius paskatinti arba pasiūlyti užduočių temas (*grįžtamasis ryšys*), veidroді imituojančiam mokiniui:

- pavaizduoti įvairius raumenų tempimo pratimus;
- pavaizduoti įvairių sporto šakų atstovų judesius (pvz., krepšininkas varosi kamuolį, boksierius smūgiuoja, rankininkas meta kamuolį ir pan.) (*taikomas judriųjų žaidimų metodas*).



Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas). Vienas iš dažniausių klausimų, kurį mums užduoda kiti yra – „kaip tu jautiesi?“. Norėdami šį klausimą atsakyti sau, turėtume atlikti paprastą pratimą: pasiimkite popieriaus lapą ir rašiklį, atsisėskite, kur niekas jums netrukdytų. Paimkite sau už pėdų ir paklauskite jų „kaip jūs jaučiatės?“, galbūt jos pavargusios, gal jas skauda po sunkios dienos. Atsakymą užrašykite ant popieriaus lapo. Toliau paklauskite savo blauzdų, kelių, pilvo, nugaros ir taip toliau, iki pat viršaus. Atlikus užduotį, pasiimkite užpildytą lapą ir garsiai perskaitykite, sakydami – „Aš jaučiuosi“ _____.

SANTYKIO SU SAVIMI SRITIES POZITYVAUS ELGESIO GEBĖJIMŲ UGDYMAS:

5 pratimas „Veido išraiškos“.

Ugdomi gebėjimai: gebėjimas įvertinti, suprasti ir analizuoti emocijas.

Ugdymo tikslas: supažindinti mokinius su veido išraiškų svarba ir galimybėmis.

Ugdymo metodai: mažųjų grupių, vaidybiniai žaidimai, jautrioji treniruotė.

Ugdymo priemonės: kortelės su veido išraiškomis, rašikliai, popieriaus lapas.

Ugdymo turinys. Mokiniai atsėdėd priešais ugdytoją (kūno kultūros mokytoją). Užsiėmimo pradžioje, ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) paklausia mokinių: „ką gali pasakyti kitų žmonių veido išraiška“? Visos mokinių idėjos yra užrašomos ant didelio popieriaus lapo. Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) mokiniams paaiškina, kad žmonių veido išraiškos parodo, kaip jie jaučiasi. Pažinti kito asmens jausmus bei jo išgyvenamas emocijas konkrečiu momentu – taip pat labai svarbu, kaip ir žinoti savąsias. Gebėjimai įvertinti, suprasti ir analizuoti emocijas gali mums padėti geriau suprasti, kaip jaučiasi kiti ir pagerinti bendravimą. Kai su žmogumi bendraujame ilgiau, žinome ko ir kada galime iš jo tikėtis, suprantame, kokias reakcijas gali iššaukti mūsų elgesys ir tai mums padeda apeiti kliūtis įvairiose gyvenimo situacijose (*supažindinimas su gebėjimo apibrėžtimi*).

Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) parodo mokiniams korteles su įvairiausiomis veido išraiškomis, kurios atspindi skirtingas emocijų grupes. Mokiniai turi atsakyti į klausimus (*gebėjimo demonstravimas*):

- Kokias emocijas pastebėjote iš šių veido išraiškų?
- Kaip manote, kodėl jie taip jaučiasi?











Mokiniai suskirstomi poromis (*taikomas mažųjų grupių metodas*). Kiekvienai porai paduodamos kortelės su įvairiomis veido išraiškomis (*1 užsiėmimas*). Mokiniai individualiai turi pasirinkti po dvi emocijas iš dešimties kortelių ir kuo tiksliau suvaidinti pasirinktas emocijas (*taikomi vaidybinio žaidimo ir jautriosios treniruotės metodai*), panaudodami tik savo veido išraišką. Kol vieni mokiniai atlikinėja užduotį (*gebėjimo praktikavimas*), kiti – stebi (*pozityvaus elgesio modeliavimas*) ir turi pasakyti, kokios emocijos buvo vaizduojamos. Vėliau mokiniai pasikeičia vietomis. Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) teikia *grįžtamąjį ryšį* apie padarytą pažangą (pagiria arba paskatina).



Namų darbai (*išmokto gebėjimo įtvirtinimas*): vakare pagalvoti apie dieną patirtus teigiamus ir neigiamus išgyvenimus.

1 užsiėmimas „Veido išraiškos“

Pasirinkite po dvi labiausiai patikusias emocijas ir jas suvaidinkite, panaudodami tik savo veido išraišką.

Laimingas	Liūdnas	Piktas	Sunerimęs
			
Išsigandęs	Drovus	Besididžiuojantis savimi	Susierzinęs
			
Nustebęs	Atsipalaidavęs		
			

SANTYKIO SU SAVIMI SRITIES POZITYVAUS ELGESIO GEBĖJIMŲ UGDYMAS:



6 pratimas „Nelaikyk savyje ir išreikšk savo emocijas”.

Ugdomi gebėjimai: gebėjimas išreikšti emocijas.

Ugdymo tikslai:

1. Aktyvaus mokymo metodu suteikti žinių mokiniams apie emocijų išreiškimą, pateikti emocijų išreiškimo žingsnius.
2. Skatinti mokinius išreikšti savo emocijas vaidinant įvairias gyvenimo situacijas.

Ugdymo metodai: mažųjų grupių, vaidybiniai žaidimai, jautrioji treniruotė, grupės diskusijos.

Ugdymo priemonės: lapai su aprašytomis situacijomis.

Ugdymo turinys. Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) mokiniams paaiškina, kad kiekvieną dieną, mes visi susiduriame su įvairiausiomis teigiamomis ir neigiamomis emocijomis, kurių metu jaučiamės pikti, liūdni, nusivylę, sunerimę, laimingi ar sutrikę. Tačiau mes ne visada mokame pasakyti, kaip jaučiamės ir žinome, kaip tuos jausmus reikia išreikšti. Mokinių yra paprašoma įvardinti įvairias situacijas, kai jie jautė tam tikras emocijas (pvz., pyktį, kai iš jų atėmė krepšinio kamuolį, nerimą, prieš finalines rungtynes su stipriais varžovais, liūdesį, kai susipyko su geriausiu draugu ir pan.) (*supažindinimas su gebėjimo apibrėžtimi*). Tada aptariama, kaip kiekvienas mokinyš panašioje situacijoje jaučiasi ir kaip elgiasi.

Po trumpos diskusijos, ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) mokiniams paaiškina, kaip reikia išreikšti savo emocijas, pateikdamas šiuos žingsnius (*gebėjimo demonstravimas*):

- 1) Įvardink emociją, kurią tuo metu jauti.
- 2) Apsvarstyk įvairias emocijos išreiškimo galimybes:
 - a) pasakyk sau: „Aš jaučiu...”; „Aš jaučiuosi...”;
 - b) pasakyk kitam: „Aš jaučiuosi...”;
 - c) paprašyk pagalbos;
 - d) giliai įkvėpk;
 - e) atsipalaiduok ir pabandyk dar kartą;
 - f) tiesiog nueik;
 - g) užsiimk kokia nors veikla.
- 3) Pasirink vieną iš galimybių.

Mokinių paprašoma susiskirstyti poromis (*taikomas mažųjų grupių metodas*). Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) mokiniams išdalina lapus su aprašytomis situacijomis vaidybiniam žaidimui (2 užsiėmimas). Paskirta pora turi suvaidinti vieną iš pateiktų situacijų (*taikomas vaidybinio žaidimo metodas*), pritaikydami naujai pasiūlytus emocijų išreiškimo žingsnius (*gebėjimo praktikavimas*). Kiti grupės nariai stebi vaidmenų žaidimą (*pozityvaus elgesio modeliavimas*), po kurio vyksta diskusija (*taikomas grupės diskusijos metodas*). Po kiekvieno vaidmenų žaidimo, ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) vaidinusiems mokiniams pateikia *grįžtamąjį ryšį* apie jų gebėjimą išreikšti emocijas.



Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): suvaidinti pasirinktą situaciją su savo šeimos nariais ar draugais (taikant naujai pasiūlytus emocijų išreiškimo žingsnius).

2 užsiėmimas „Nelaikyk savyje ir išreikšk savo emocijas”

Pasirinkite labiausiai patikusią situaciją ir suvaidinkite ją, pritaikydami naujai pasiūlytus emocijų išreiškimo žingsnius.

Siūlomos situacijos vaidmenų žaidimui:

- Per kūno kultūros pamoką susipykau su mokytoju (-a), nes jo (-s) neklausiau;
- Nespėjau į autobusą, o labai vėluoju į kūno kultūros pamoką;
- Atvažiavęs į mokyklą prisiminiu, kad autobuse pamiršau sportinę aprangą, kurią buvau pasiėmęs kūno kultūros pamokai;
- Per kūno kultūros pamoką mano geriausias draugas pradėjo šaipytis iš manęs, kad negaliu prisitraukti prie skersinio;
- Mano kūno kultūros mokytojas (-a) mane ignoruoja, atrodo, kad jis (-i) turi laiko tik kitiems mokiniams;
- Aš su savo krepšinio komanda iškovojome aukso medalius;
- Kūno kultūros mokytojas (-a) pagyrė mane visos klasės akivaizdoje, už taiklų tolimą metimą;
- Labai vėlai grįžtu namo po vakarinės krepšinio treniruotės. Nors ir pasakau mamai, kur aš buvau, ji vis tiek mane apšaukia, kad per vėlai parėjau namo.

SANTYKIO SU SAVIMI SRITIES POZITYVAUS ELGESIO GEBĖJIMŲ UGDYMAS:



7 pratimas „Pykčio įveikimas”.

Ugdomi gebėjimai: savitvarda, savireguliacija, savikontrolė.

Ugdymo tikslai:

3. Aktyvaus mokymo metodu suteikti žinių mokiniams apie pyktį, jo įveikimo būdus ir valdymo žingsnius.
4. Mokyti atsipalaidavimo technikas:
 - kvėpavimo pratimai;
 - vizualizacijos pratimai.

Ugdymo metodai: mažųjų grupių, vaidybiniai žaidimai, relaksacijos treniruotė (kvėpavimo pratimai), vaizduotės treniruotė.

Ugdymo priemonės: gimnastikos kilimėliai, relaksacinė muzika.

Ugdymo turinys. Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) paklausia mokinių, kaip jie jaučiasi būdami pikti ir kas dažniausiai priverčia juos supykti? Po trumpos diskusijos ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) paaiškina mokiniams, kad pyktis yra priešiškus ar įtūžis kito žmogaus atžvilgiu, kenkiantis tarpasmeniniam bendravimui su kitais žmonėmis. Susilpnėjus gebėjimui priimti sprendimus, padidėja rizikingo elgesio tikimybė, sutrinka motoriniai veiksmai, padidėja agresija bei atsiranda sveikatos problemos ir kiti sutrikimai. Pyktį galima atpažinti iš veido išraiškos, kūno kalbos, fiziologinių reakcijų (įsitempia raumenys, pagreitėja kvėpavimas, padažnėja širdies ritmas) arba gali pasireikšti vieša agresija (*supažindinimas su gebėjimo apibrėžtimi*). Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) mokiniams pateikia ir pademonstruoja šiuos pykčio valdymo žingsnius (*gebėjimo demonstravimas*):

- a. pykčio atpažinimas;
- b. nustok mąstyti apie įvykusią situaciją;
- c. nusiramink: giliai įkvėpk tris kartus, suskaičiuok iki dešimt ir ramiai apgalvok situaciją (pvz., „tai įvyko atsitiktinai“; „aš galiu nusiraminti ir priimti tinkamą sprendimą“).
- d. nurimus, pagalvok apie problemos sprendimą;
- e. pagalvok apie įvykusią situaciją (pvz., „kodėl aš supykau“; „kodėl aš taip pasielgiau“; „kas padėjo sprendžiant problemą ir ką galėtum daryti kitaip“).

Mokinių paprašoma susiskirstyti poromis (*taikomas mažųjų grupių metodas*). Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) mokiniams pateikia situacijas vaidybiniam žaidimui:

- žaidžiant krepšinį, Jonas sutrenkia jums ranką;
- Ieva valgydama šokoladą ištepa jūsų naujuosius sportinius marškinėlius;
- jūsų bendraklasiai nepriima tavęs į futbolo komandą.

Ugdymo turinys. Paskirta pora turi suvaidinti vieną iš pateiktų situacijų (*taikomas vaidybinio žaidimo metodas*), pritaikydami naujai pasiūlytus pykčio valdymo žingsnius (*gebėjimo praktikavimas*). Kiti grupės nariai stebi vaidmenų žaidimą (*pozityvaus elgesio modeliavimas*), po kurio vyksta diskusija (*taikomas grupės diskusijos metodas*). Po kiekvieno vaidmenų žaidimo, vadovas (mokytojas) vaidinusiems mokiniams pateikia *grįžtamąjį ryšį* apie jų gebėjimą valdyti emocijas.

Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) paaiškina mokiniams, kad kasdieniniai fiziniai pratimai (joga, lengvas bėgimas, pasivaikščiojimas) yra puikus pykčio valdymo būdas. Kvėpavimo pratimai, raumenų relaksacija, vizualizacija taip pat gali padėti sumažinti pyktį.

Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) sukuria jaukią ir raminančią aplinką, kad mokiniai jaustųsi saugiai ir patogiai. Teigiamą emocinį foną padės sukurti tyli relaksacinė muzika.

1 kvėpavimo pratimas „Iškvėpimų skaičiavimas“ (*taikomas relaksacijos treniruotės metodas*):

1. Patogiai atsisėskite arba atsigulkite. Rankos ir kojos neturi būti sukryžiuotos. Laikykite tiesų stuburą.

2. Giliai įkvėpkite. Prieš iškvėpdami šiek tiek sulaikykite orą.

3. Iškvėpdami skaičiuokite: „vienas“. Kvėpuokite toliau – kiekvieną kartą iškvėpdami skaičiuokite:

„du... trys... keturi...“.

4. Stebėkite, kaip pamažu lėtėja kvėpavimas, atsipalaiduoja kūnas, o galvoje mažėja įtampa ir pyktis.

2 kvėpavimo pratimas „Pykčio iškvėpimas“ (*taikomas relaksacijos treniruotės metodas*):

1. Patogiai atsisėskite ant kėdės, kojas atremkite į žemę.

2. Giliai įkvėpkite. Įkvėpdami sau sakykite: „įkvėpiu atsipalaidavimą“. Šiek tiek sulaikykite orą prieš iškvėpdami.

3. Iškvėpkite iš pilvo sau sakydami: „iškvėpiu pyktį“. Šiek tiek palaukite prieš įkvėpdami.

4. Kiekvieno įkvėpimo metu pajauskite savo kūne glūdinčią įtampą ir pyktį.

5. Kiekvieną kartą iškvėpdami „išleiskite“ dalį savo įtampos ir sukaupto pykčio.

3 kvėpavimo pratimas „Aš esu ramus“ (*taikomas relaksacijos treniruotės metodas*):

1. Kvėpuokite tolygiai ir ramiai.

2. Įkvėpdami mintyse sakykite sau: „Aš esu“... ir iškvėpdami - „ramus“. Pakartokite tai keletą kartų.

3. Įsivaizduokite, kad kiekvieną kartą iškvėpiančiam vis labiau atsipalaiduojate.

Šis kvėpavimo pratimas puikiai tinka pasivaikščiavimo metu, einant iš mokyklos, ar pakeliui į mokyklą.

Ugdymo turinys.

1 vizualizacijos pratimas „Viso kūno atsipalaidavimas“ (*taikomas vaizduotės treniruotės metodas*): pradėkite nuo kvėpavimo. Tris kartus giliai įkvėpkite ir iškvėpkite. Su kiekvienu iškvėpimu pajuskite vis didėjantį atsipalaidavimą. Dabar grįžkite prie įprastinio ritmo ir sąmoningai kvėpavimo pagalba pradėkite atpalaiduoti savo kūną pradėdant nuo kojų. Atpalaiduokite pėdas, blauzdas, šlaunis. Paleiskite visą įtampą ir mėgaukitės atsipalaidavimo ir ramybės jausmu. Dabar su kiekvienu iškvėpimu atpalaiduokite sėdmenis, dubenį, nugarą, pilvą, krūtinę, pečius, rankas. Pajuskite kaip jus užlieja šiluma ir kūnas tampa sunkus. Dabar atpalaiduokite kaklą, smakrą, veido raumenis, kaktą. Pajuskite kaip kiekviena ląstelė atsipalaiduoja nuo įtampos.

2 vizualizacijos pratimas „Atsipalaidavimas vizualizuojant“ (*taikomas vaizduotės treniruotės metodas*):

pradžioje apžvelkite savo kūną. Sutelkite dėmesį iš eilės į kiekvieną kūno dalį ir pamėginkite ją atpalaiduoti. Sutelkite dėmesį į savo kelius ir atpalaiduokite kojas žemiau kelių. Po truputį vis žemyn nuo kelių iki kojų pirštų...

Dabar atpalaiduokite kojas virš kelių. Lėtai, lėtai atsipalaiduoja kojos... Atsipalaiduoja liemuo... atsipalaiduoja pilvas...

Atpalaiduokite krūtinės raumenis kiek tai įmanoma. Tegul jūsų kvėpavimas tampa lengvas ir gilus... ritmingas ir ramus...

Atpalaiduokite pečius. Tegul jūsų pečių raumenys tampa sunkūs ir suglebę...

Atpalaiduokite kaklo ir sprando raumenis.

Dabar atpalaiduokite veido raumenis. Tegul jūsų veidas tampa lygus ir ramus...

Atpalaiduokite žandikaulių raumenis, kad jūsų dantys nesusiliestų.

Atpalaiduokite raumenis aplink vokus. Pajuskite kaip jūsų vokai tampa vis sunkesni ir sunkesni...

Jūs užlieja atsipalaidavimo banga, kaip pajūrio smėlį užlieja jūros banga. Jūs jaučiate tokį atsipalaidavimą, kaip gulėdamas pajūry ant įkaitusio smėlio. Kaip malonu pajauti šią ramybės ir atsipalaidavimo bangą... visiško atsipalaidavimo bangą...

Dabar įsivaizduokite šiltą, švelnų apklotą lėtai... lėtai nusileidžiantį jums ant pečių ir jus apgaubiantį... apgaubiantį jūsų pečius, rankas, kelius... Jūs pastebite, kaip šis raminantis atsipalaidavimo jausmas nusileidžia jums ant pečių... leidžiasi rankomis žemyn... pasiekia kojas...

Įsivaizduokite, kad gulite žaliroje pievoje. Po savimi jaučiate minkštą žolę, aplinkui žydi gėlės. Užuoskite žolės kvapą, išgirskite žiogų svirpimą. Šviečia saulė. Ji šildo jūsų rankas, kojas... Šiltas vėjelis švelniai glosto jūsų kūną. Stebėkite, kaip jam papūtus linguoja smilgos aplink jus. Virš savęs pamatykite žydrą vasaros dangų... Lėtai atsistokite ir apsidairykite. Priešais save, tolumoje, jūs matote didžiulį kalną. Dešinėje teka sraunus kalnų upelis. Pasilenkite ir įmerkite pirštus į šaltą vandenį. Atsigerkite gurkšnelį visiškai švaraus, gaivinančio vandens. Įsiklausykite į melodingą vandens čiurlenimą...

Dabar suskaičiuokite iki dešimties. Su kiekvienu išstartu skaičiumi jūs vis labiau grįšite į kasdienybę. Kai išsarsite „dešimt“, jūs atsimerksite... ramūs ir pailsėję.



Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): aprašyk savo situaciją, kai supykai ant savo šeimos narių ar draugų, parašyk kaip jauteisi ir ką darei, kad nurimtum (namų darbai nr. 2).



Namų darbai nr. 2 „Pykčio įveikimas”

Vardas.....

Data.....

Namų darbai: aprašyk savo situaciją, kai supykai ant savo šeimos narių ar draugų, parašyk kaip jauteisi ir ką darei, kad nurimtum.

Pavyzdys	Tavo situacija, kai dažniausiai supyksti, arba jauti, kad kiti supyksta ant tavęs. Kaip tu jautiesi, ką darai, kad nurimtum, ką galėtum daryti kitaip?
Praeitą savaitę supykau, kai mano brolis nesivedė manęs į krepšinio varžybas, kurias labai norėjau pamatyti. Tuo metu jaučiausi įniršęs, norėjosi rėkti. Tuo momentu noriu pabūti vienas, paklaustyti muzikos arba eiti pasivaikščioti. Tai man padeda nusiraminti.	

SANTYKIO SU KITAIŠ SRITIES PAŽINIMO GEBĖJIMŲ UGDYMAS:

Socialinės savivokos gebėjimai

SANTYKIO SU KITAIŠ SRITIES POZITYVAUS ELGESIO GEBĖJIMŲ UGDYMAS:

Bendravimo gebėjimai



8 pratimas „Ypatingas asmuo“.

Ugdomi gebėjimai: socialinė savivoka, bendravimas.

Ugdymo tikslas: skatinti mokinių socialinę savivoką ir bendravimą atpažįstant savo klasės draugus.

Ugdymo metodai: mažųjų grupių.

Ugdymo priemonės: popieriaus lapai, rašikliai, popierinė dėžutė.

Ugdymo turinys. Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) paaiškina mokiniams, kad socialinė savivoka yra žmogaus žinojimas apie savo priklausymą konkrečioms grupėms, jo tų grupių vertinimai ir jausmai jų atžvilgiu. Mokinių yra paprašoma apsižvalgyti į kitus grupės narius ir atkreipti dėmesį į tai, kuo jie yra panašūs ir skirtingi. Paaiškinama mokiniams, kad dauguma grupių turi kažką bendro. Pvz., šioje klasėje jūs esate panašaus amžiaus ir mokotės tų pačių dalykų, kaip ir kiti mokiniai jūsų klasėje. Mokiniai, kurie lanko sporto būrelius turi bendrų pomėgių ir interesų. Tuo pačiu metu, atskiri šios grupės nariai turi savo interesus ir bruožus. Kiekvienas iš mūsų yra visiškai unikalūs, net jai mes turime kažką bendro su žmonėmis, esančiais grupėje (*supažindinimas su gebėjimo apibrėžtimi*).

Kiekvienam mokiniui duodamas tuščias popieriaus lapas ir paprašoma dirbti individualiai. Mokinių yra paprašoma keliais sakiniais aprašyti save, akcentuojant savo unikalumą ir išskirtinius bruožus – talentas, mėgstamiausias hobsis arba ypatingas nutikimas praecityje. To pačio lapo apačioje, mokinių yra paprašoma parašyti du ar tris savo fizinius bruožus, (pvz., ilgi plaukai, rudos akys) kad būtų lengviau visiems kitiems atspėti kurio mokinio popieriaus lapas yra skaitomas.

Atlikus užduotį lapai yra sudedami ir išmaišomi popierinėje dėžutėje. Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) paskiria mokinį, kuris pradeda žaidimą ir leidžia jam iš dėžutės pasirinkti vieną lapą, kurį turės garsiai perskaityti. Tuo tarpu kiti mokiniai atidžiai klausosi ir bando atspėti, kieno lapas galėjo būti skaitomas (*gebėjimo praktikavimas*). Kai kuris nors iš grupės teisingai atspėja, kieno lapas buvo skaitomas, tada tas „ypatingas asmuo“ turi galimybę papasakoti plačiau apie savo unikalumą ir išskirtinius bruožus, kuriuos buvo parašęs popieriaus lape. Mokiniai, kurie domisi panašiais dalykais ir yra kažkuo panašūs su „ypatingu asmeniu“ turi galimybę prisidėti prie pokalbio.

Mokiny, kuris teisingai atspėja „ypatingą asmenį“, tęsia žaidimą pasirinkdamas iš dėžutės lapą. Žaidimas tęsiasi iki tol, kol dėžutėje nelieka lapų. Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) mokiniams pateikia *grįžtamąjį ryšį* apie jų socialinės savivokos gebėjimą.



Namų darbai (*išmokto gebėjimo įtvirtinimas*): pakartoti žaidimą namuose su savo šeimos nariais ar draugais.

SANTYKIO SU KITAIS SRITIES PAŽINIMO GEBĖJIMŲ UGDYMAS:



9 pratimas „Apsiaukite kito žmogaus batus ir paeikite jo keliu”.

Ugdomi gebėjimai: empatija.

Ugdymo tikslas: supažindinti mokinius su empatijos gebėjimo svarba ir galimybėmis.

Ugdymo metodai: mažųjų grupių, vaidybiniai žaidimai, grupės diskusijos.

Ugdymo priemonės: popieriaus lapai su aprašytomis situacijomis, rašikliai.

Ugdymo turinys. Mokinių yra paprašoma atsakyti, ką reiškia posakis – „apsiaukite kito žmogaus batus ir paeikite jo keliu” ir pasidalinti pavyzdžiais iš savo asmeninės patirties.

Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) mokiniams paaiškina, kad šis visiems gerai žinomas posakis „apsiauti kito žmogaus batus”, reiškia gebėjimą įsijausti į kito žmogaus situaciją. Empatija yra gebėjimas atpažinti ir suprasti kito žmogaus jausmus, tarsi jie būtų jūsų. Žmonės, kurie turi empatijos gebėjimą, gali kartu pasidžiaugti už kito laimę arba liūdėti, kai kitam nesiseka ir t.t. Mokiniai, kurie geba suprasti kito asmens požiūrį į gyvenimą ir gerbia jo jausmus, yra mažiau linkę patekti į konfliktines situacijas, lengviau susiranda naujų draugų, pasiekia geresnius rezultatus mokykloje (*supažindinimas su gebėjimo apibrėžtimi*).

Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) pateikia ir pademonstruoja mokiniams empatijos gebėjimo ugdymo žingsnius (*gebėjimo demonstravimas*):

- 1) Stebėk ir klausyk: ką kitas žmogus sako ir ką parodo jo kūno kalba?
- 2) Prisimink: ar tu kada nors taip jauteisi? Kada kažkas panašaus įvyko tavo gyvenime?
- 3) Įsivaizduok: kaip tu galėtum jaustis būdamas tokioje situacijoje?
- 4) Paklausk: kaip žmogus jaučiasi?
- 5) Parodykite savo rūpestį: savo žodžiais ir veiksmais parodykite žmogui, kad jis jums rūpi.

Mokiniai suskirstomi poromis (*taikomas mažųjų grupių metodas*). Kiekvienai porai paduodamas lapas su aprašytomis situacijomis (3 užsiėmimas). Mokinių yra paprašoma pasirinkti du labiausiai patikusius scenarijus ir ištirti situacijas. Mokiniai turi atsakyti į klausimus:

- Kaip šių scenarijų veikėjai jaučiasi?
- Kokie jų veiksmai ir žodžiai parodo tai, kaip jie jaučiasi?
- Iš ko galite suprasti, kad jie nėra empatiški?

Kita užduotis mokiniams – suvaidinkite situacijas (*taikomas vaidybinio žaidimo metodas*), pritaikdami naujai pasiūlytus empatijos gebėjimo ugdymo žingsnius (*gebėjimo praktikavimas*). Kiti grupės nariai stebi vaidmenų žaidimą (*pozityvaus elgesio modeliavimas*), po kurio vyksta diskusija (*taikomas grupės diskusijos metodas*). Po kiekvieno vaidmenų žaidimo, ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) vaidinusiems mokiniams pateikia *grįžtamąjį ryšį* apie jų padarytą pažangą naudojant empatijos gebėjimą (pagiria arba paskatina).



Namų darbai (*išmokto gebėjimo įtvirtinimas*): suvaidinti pasirinktą situaciją su savo šeimos nariais ar draugais (taikant naujai pasiūlytus empatijos gebėjimo ugdymo žingsnius).

3 užsiėmimas „Apsiaukite kito žmogaus batus ir paeikite jo keliu”

Vardas:

Data:

Instrukcijos: Su savo komandos nariu, skaitydami scenarijus, pasirinkite dvi labiausiai patikusias situacijas ir išnagrinėkite jas. Kaip šių scenarijų veikėjai jaučiasi? Kokie jų veiksmai ir žodžiai parodo tai, kaip jie jaučiasi? Iš ko galite suprasti, kad jie nėra empatiški?

Kita užduotis: suvaidinkite situacijas, kuriose atsispindėtų empatija vienas kitam ir panaudokite naujai pasiūlytus empatijos gebėjimo ugdymo žingsnius.

1

Grupė mokinių žaidžia sporto salėje. Matas pradeda erzinti Adomą, kad jis nepateko į futbolo komandą. Adomas, nenusileidžia ir atsako atgal. Ginčas sustiprėja iki šaukimo rungtynių.

2

Tu planavai pasitreniruoti prieš artėjančias svarbias krepšinio varžybas. Bet tavo mama nori, kad tu eitum pavakarieniauti kartu su visa šeima. Tu atsisakai nusileisti savo mamai ir išlieji pyktį savo kambaryje.

3

Jonas nori pasidalinti savo įspūdžiais iš vakar dienos krepšinio varžybų, tačiau Ieva neklauso ir nuolat nukreipia temą. Jonas supyksta.

4

Kūno kultūros mokytojas apšaukė Tomą visos klasės akivaizdoje, nes jis neklausė ir trukdė kitiems mokiniams.

5

Jūs gaunate žemą įvertinimą iš kūno kultūros atsiskaitymo. Rezultatas jūsų nenustebina, nes žinote, kad neturėjote laiko jam tinkamai pasiruošti. Bet, kai bendraklasiai pradeda šaipytis iš manęs, tada jautiesi piktas ir sutrikęs.

6

Mantas atėjo į kūno kultūros pamoką avėdamas savo mėgstamiausiais sportiniais bateliais, tačiau kiti mokiniai pradėjo šaipytis iš jo batų. Mantas išrausta ir susigėsta.

SANTYKIO SU KITAIS SRITIES PAŽINIMO GEBĖJIMŲ UGDYMAS:

Problemų sprendimo gebėjimai

SANTYKIO SU KITAIS SRITIES POZITYVAUS ELGESIO GEBĖJIMŲ UGDYMAS:

Bendradarbiavimo gebėjimai



10 pratimas „Išsilaisvink iš problemos“.

Ugdomi gebėjimai: problemų sprendimas, bendradarbiavimas.

Ugdymo tikslai:

1. Ugdyti grupinio darbo gebėjimus.
2. Ugdyti gebėjimus išklausti grupės draugo (-ų) komentarus ir suderinti fizinių pratimų atlikimo veiksmus.
3. Susidarius konfliktinei situacijai, ugdyti gebėjimus suvokti problemą ir supažindinti su problemų sprendimo žingsniais.

Ugdymo metodai: mažųjų grupių, judrieji žaidimai.

Ugdymo priemonės: saugumą užtikrinančios priemonės (paminkštinti pratimų kilimėliai).

Ugdymo turinys. Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) mokiniams paaiškina, kad ši veikla susijusi su grupės gebėjimu dirbti drauge ir spręsti iškilusias problemas, siekiant bendro tikslo. Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) paaiškina mokiniams, kad susidūrus su tarpasmeninėmis probleminėmis situacijomis, kai kurie mokiniai nežino, kaip spręsti iškilusias problemas. Todėl mes turime mokytis problemų sprendimo žingsnių, kad gebėtume priimti tinkamus sprendimus (*supažindinimas su gebėjimo apibrėžtimi*). Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) mokiniams pateikia ir pademonstruoja šiuos problemų sprendimo žingsnius (*gebėjimo demonstravimas*):

- problemos atpažinimas;
- apibūdink savo problemą;
- apgalvok įvairius problemos sprendimo būdus;
- išbandyk pasirinktą problemos sprendimo būdą. Jei tai neveikia, išbandyk naują sprendimo būdą.

Mokiniai susiskirsto į skirtingas grupes po šešis – aštuonis žmones (*taikomas mažųjų grupių metodas*) ir sustoja į ratą taip, kad kiekvienas liestųsi pečiais. Kiekvienas asmuo ištiesia rankas rato išorėje ir susikimba rankomis su dviem skirtingais žmonėmis. Taip suformuojamas žmonių mazgas. Užduoties tikslas – išsilaisvinti iš žmonių mazgo nepaleidus vienas kito rankų. Ugdytojo (kūno kultūros mokytojo) vaidmuo yra prižiūrėti ir pagelbėti tik tada, jei iškyla grėsmė saugumui. Jei grupė labai greitai išsilaisvina iš mazgo, liepkite jiems užduotį atlikti iš naujo įtraukdami siūlomus pakeitimus:

- mokiniai negali kalbėtis;
- kai kuriems mokiniams užrišamos akys.

Ugdymo turinys. Kol viena mokinių grupė atlikinėja užduotį (*gebėjimo praktikavimas*), kiti – stebi (*pozityvaus elgesio modeliavimas*). Veiklos metu mokinių grupėms suteikiama galimybė priimti sprendimą sprendžiant problemą, bandant ir klystant. Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) gali mokinius paskatinti ar jų paklausinėti (*grįžtamasis ryšys*), kad refleksijos metu jie atkreiptų dėmesį į tai, kas labiausiai padeda sprendžiant pateiktą problemą:

- Kaip nuspręsite, kas pirmas pradės išsilaisvinti iš žmonių mazgo?
- Padarykime pertrauką ir aptarkime jūsų pasirinktą problemos sprendimo būdą.
- Ar tai vienintelis būdas išspręsti problemą?
- Ar šis sprendimas yra saugus?
- Ar šis sprendimas yra teisingas?
- Kaip kiekvienas jausis?



Namų darbai (*išmokto gebėjimo įtvirtinimas*): aprašyk iškilusią problemą, tarp tavęs ir tavo šeimos narių ar draugų. Kaip jauteisi? Ką darei? Ką buvo galima daryti kitaip? Ar likai patenkintas (-a) savo sprendimu, kodėl? (namų darbai nr. 3).



Namų darbai nr. 3 „Išsilaisvink iš problemos”

Vardas.....

Data.....

Namų darbai: aprašyk iškilusią problemą, tarp tavęs ir tavo šeimos narių ar draugų. Kaip jauteisi? Ką darei? Ką buvo galima daryti kitaip? Ar likai patenkintas (-a) savo sprendimu, kodėl?

Pavyzdys	Tavo situacija
<p>Mano brolis dažnai pasiskolina mano krepšinio kamuolį, manęs neatsiklausęs. Tuo metu aš jaučiuosi susierzinęs. Šiai problemai išspręsti, paprašiau pagalbos pas tėtį. Jis pasikalbėjo su mano broliu ir nuo to laiko, brolis visada paprašo manęs, prieš norėdamas pasiskolinti mano krepšinio kamuolį. Aš likau patenkintas savo problemos sprendimu, paprašydamas tėčio pagalbos, nes jo pokalbis su mano broliu išsprendė susidariusią problemą.</p>	

SANTYKIO SU KITAIŠ SRITIES PAŽINIMO GEBĖJIMŲ UGDYMAS: Pasitikėjimo kitais ir problemų sprendimo gebėjimai

SANTYKIO SU KITAIŠ SRITIES POZITYVAUS ELGESIO GEBĖJIMŲ UGDYMAS:

Bendradarbiavimo gebėjimai

11 pratimas „Piramidės“.

Ugdomi gebėjimai: bendradarbiavimas, pasitikėjimas kitais, problemų sprendimas.

Ugdymo tikslai:

1. Ugdyti grupinio darbo gebėjimus.
2. Ugdyti gebėjimus išklausti grupės draugo (-ų) komentarus ir suderinti fizinių pratimų atlikimo veiksmus.
3. Atliekant fizinius pratimus, ugdyti pasitikėjimą kitais grupės nariais.

Ugdymo metodai: mažųjų grupių, judrieji žaidimai.

Ugdymo priemonės: popieriaus lapai su piramidžių paveikslėliais, saugumą užtikrinančios priemonės (paminkštinti pratimų kilimėliai).

Ugdymo turinys. Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) mokiniams paaiškina, kad ši veikla susijusi su grupės gebėjimu dirbti drauge, pasitikėti vienas kitu ir spręsti iškilusias problemas, siekiant bendro tikslo. Pasitikėjimas kitais yra komandinio darbo pagrindas, kuris atskleidžia mokinių gebėjimą bendradarbiauti kartu, klausytis vienas kito ir kurti tinkamus tarpusavio santykius (*supažindinimas su gebėjimo apibrėžtimi*).

Mokinių yra paprašoma susiskirstyti į grupes po 3 (*taikomas mažųjų grupių metodas*). Grupelėms yra išdalinami popieriaus lapai su piramidžių paveikslėliais, kuriuos mokiniai turės pavaizduoti. Atlikus užduotį, mokinių yra paprašoma susiskirstyti į grupes po 5 ir atlikti dar vieną užduotį. Kiekviena grupė individualiai turi sukurti ir pastatyti kuo įdomesnę ir sudėtingesnę žmonių piramidę (*taikomas judriųjų žaidimų metodas*). Kol viena mokinių grupė atlikinėja užduotį – formuoja žmonių piramidę (*gebėjimo praktikavimas*), kiti – stebi (*pozityvaus elgesio modeliavimas*). Nors veikloje prašoma mokinių pastatyti piramidę iš žmonių, tačiau nereikalaujama, kad ji būtų vertikali – ji gali būti ir horizontali. Mokinių pasiruošimui, kuriant piramidę, skiriama – iki 5 minučių.

Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) vaidmuo yra prižiūrėti ir pagelbėti, jei iškyla grėsmė saugumui. Veiklos metu ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) gali mokinius paskatinti ar jų paklausinti (*grįžtamasis ryšys*), kad refleksijos metu jie atkreiptų dėmesį į tai, kas labiausiai padeda stiprinant pasitikėjimą vienas kitu:

- Ar pasitikite savo piramidės pagrindu?
- Ar Ieva pasitiki savo grupės nariais stovėdama piramidės viršūnėje?
- Kas jus privertė jaustis patikimai formuojant piramidę (pvz., sklاندus bendravimas tarp grupės narių, vienas kito padaršinimas)?
- Kas sumažino jūsų pasitikėjimą savo grupės nariais (pvz., pajuokavimai, pašaipos ar bendravimo stoka)?

SANTYKIO SU KITAIŠ SRITIES POZITYVAUS ELGESIO GEBĖJIMŲ UGDYMAS:

12 pratimas „Komandinis darbas“.

Ugdomi gebėjimai: bendradarbiavimas.

Ugdymo tikslai:

1. Ugdyti darbo grupėje gebėjimus.
2. Teikti tarpusavio pagalbą ir suderinti fizinių pratimų atlikimo veiksmus.
3. Tobulinti kamuolio varymo ir metimo techniką.

Ugdymo metodai: mažųjų grupių, judrieji žaidimai, technikos veiksmų mokymas (pratimas kamuolio varymo technikai ir metimui tobulinti).

Ugdymo priemonės: krepšinio kamuoliai.

Ugdymo turinys. Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) mokiniams pateikia bendradarbiavimo gebėjimų pavyzdžius ir paaiškina, kad gebėjimas dalintis su savo komandos nariu, tai dar vienas gebėjimas, kuris padeda mokiniams bendrauti, bendradarbiauti ir rūpintis vienas kitu. Mokiniams paaiškinama, kad dirbant porose arba grupėse labai svarbu siekti bendro tikslo. Taip pat komandoje kiekvienas narys turi konkrečius vaidmenis, kurie padeda komandai judėti į priekį. Labai svarbu prieš pradant darbą komandoje susikurti taisykles, kad būtų lengviau kartu dirbti, kad nekiltų chaosas, tarpusavio nesusipratimai. Kartu dirbdami ar žaisdami mokiniai geriau pažįsta vieni kitus ir kuria glaudesnius tarpusavio ryšius, todėl gerėja klasės emocinis klimatas, mažėja konfliktų (*supažindinimas su gebėjimo apibrėžtimi*).

Mokiniai suskirstomi poromis (*taikomas mažųjų grupių metodas*). Poros pasiima po vieną krepšinio kamuolį. Po signalo paeiliui kiekviena pora, susikibusi už rankų, nuo aikštelės vidurio iki baudos metimo linijos varosi kamuolį laisvomis rankomis. Kiekvieną kartą mušant kamuolį į grindis jis perduodamas porininkui. Į krepšį mėtoma tol, kol pataikoma. Kol viena mokinių komanda atlikinėja užduotį (*gebėjimo praktikavimas*), kiti – stebi (*pozityvaus elgesio modeliavimas*). Laimi ta pora, kuri greičiausiai ir teisingiausiai atliks užduotį. Kamuolį galima mesti tik nuo baudos metimo linijos. Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) teikia *grįžtamąjį ryšį* apie padarytą pažangą (pagiria arba paskatina). Šio pratimo metu ugdytojas *taiko judriųjų žaidimų metodą*, kuris padeda ugdytiniams įtvirtinti ugdomą bendradarbiavimo gebėjimą.



Namų darbai (*išmokto gebėjimo įtvirtinimas*): aprašykite situaciją, kurios metu kartu su savo šeimos nariais arba draugais bendradarbiavote siekdami bendro tikslo.

SANTYKIO SU KITAIŠ SRITIES POZITYVAUS ELGESIO GEBĖJIMŲ UGDYMAS:



13 pratimas „Akių kontaktas“.

Ugdomi gebėjimai: atkaklumas, bendravimas.

Ugdymo tikslas: skatinti mokinių atkaklumą išlaikant akių kontaktą.

Ugdymo metodai: mažųjų grupių.

Ugdymo priemonės: nėra.

Ugdymo turinys. Mokiniam paaiškinama, kad atkaklus žmogus yra tas, kuris geba pakovoti už save, nebijo pasakyti savo nuomonės ar išreikšti jausmų, elgiasi atsakingai ir pasitiki savimi. Mokinių yra paprašoma atsakyti, kaip atrodo atkaklūs žmonės, paprašoma pateikti pavyzdžių (*supažindinimas su gebėjimo apibrėžtimi*). Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) pademonstruoja ir pateikia pavyzdį mokiniams, kaip atrodo atkaklus žmogus, kuris bendrauja su savo pašnekovu (*gebėjimo demonstravimas*):

- pokalbio metu stovi tiesiai ir žiūri savo pašnekovui į akis;
- kalba aiškiai ir pakankamai garsiai, kad pašnekovas galėtų išgirsti ir suprasti;
- kalba laisvai, užtikrintai ir pasitikėdamas savimi.

Mokiniai suskirstomi poromis (*taikomas mažųjų grupių metodas*). Vienas mokinis yra kalbantysis, kitas – klausytojas. Po atliktos užduoties mokiniai pasikeičia vietomis. Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) pateikia mokiniams pokalbio temas:

- papasakok savo komandos dalyviui ką veikei šiandien, iki to laiko, kol atėjai į kūno kultūros pamoką;
- papasakok savo komandos dalyviui ką veiksi šiandien po kūno kultūros pamokos;
- papasakok savo komandos dalyviui ką planuoji veikti šį savaitgalį.

Šios veiklos esmė – kalbant žiūrėti savo pašnekovui į akis. Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) stebi mokinių pasakojimus ir teikia *grįžtamąjį ryšį* apie jų gebėjimą palaikyti akių kontaktą (pagiria arba paskatina).



Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): grįžę namo papasakokite savo šeimos nariams arba draugams, kaip jums šiandien sekėsi mokykloje. Pokalbio metu žiūrėkite savo pašnekovui į akis.

SANTYKIO SU KITAIŠ SRITIES POZITYVAUS ELGESIO GEBĖJIMŲ UGDYMAS:

14 pratimas „Žalia spalva, raudona spalva”.

Ugdomi gebėjimai: socialinė savikontrolė.

Ugdymo tikslas: skatinti mokinių socialinę savikontrolę laukiant savo eilės.

Ugdymo metodai: judrieji žaidimai, grupės diskusijos.

Ugdymo priemonės: nėra.

Ugdymo turinys. Mokiniam paaiškinama, kad socialinė savikontrolė yra viena iš bazinių socialinių gebėjimų, šiuo požiūriu labai reikšminga sėkmingai asmens integracijai į visuomenę, savęs pažinimui, pozityviam savęs vertinimui, geros savijautos palaikymui, pasipriešinimui neigiamai aplinkos įtakai. Socialinė savikontrolė ne tik padeda išlaikyti vidinę pusiausvyrą, bet ir leidžia pozityviai sąveikauti su kitais žmonėmis. Taigi, socialinės savikontrolės gebėjimų struktūra priklauso nuo kontroliuojamos veiklos pobūdžio. Gebėjimas palaukti savo eilės yra puikus būdas ugdat mokinių socialinės savikontrolės gebėjimą. Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) paklausia mokinių, kaip jie jaučiasi, kaip jiems reikia laukti savo eilės (pvz., būnant ant atsarginių žaidėjų suolo ir laukiant keitimo; prieš kūno kultūros pamoką laukiant eilėje prie persirengimo kambario) (*supažindinimas su gebėjimo apibrėžtimi*). Laikas atvirai diskusijai (*taikomas grupės diskusijos metodas*).

Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) liepia mokiniams sugalvoti pratimą, kurį jie norėtų atlikti (pvz., bėgimas, šuoliukai, įtūpstai). Kai ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) pasako „žalia spalva” – visi mokiniai pradeda atlikinėti sugalvotą pratimą (pvz., bėgti, šuoliuoti, daryti įtūpstus). Tuo tarpu pasakius „raudona šviesa” – mokiniai nustoja atlikinėti užduotį ir „sustingsta” vietoje (*gebėjimo praktikavimas*). Tuo momentu mokiniai sugalvoja naują pratimą, kurį turės atlikti po signalo – „žalia šviesa”. Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) stebi mokinių dalyvavimą atliekant pratimus ir *teikia grįžtamąjį ryšį* apie jų gebėjimą sustoti veiklos metu ir palaukti savo eilės, kada galės pratęsti užsiėmimą (pagiria arba paskatina).



Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): aprašykite situaciją, kurios metu laukei savo eilės. Kaip jauteisi? Ką darei?

SANTYKIO SU KITAIŠ SRITIES POZITYVAUS ELGESIO GEBĖJIMŲ UGDYMAS:

15 pratimas „Atleisk savo priešininkui“.

Ugdomi gebėjimai: socialinė adaptacija.

Ugdymo tikslas: supažindinti mokinius su socialinės adaptacijos gebėjimo svarba ir galimybėmis.

Ugdymo metodai: mažųjų grupių, judrieji žaidimai.

Ugdymo priemonės: krepšinio kamuoliai.

Ugdymo turinys. Mokiniam paaiškinama, kad socialinė adaptacijos samprata apibūdinama asmens ar grupės ir socialinės aplinkos sąveika, kurios metu suderinami jos dalyvių tarpusavio reikalavimai ir lūkesčiai. Reikšmingiausia socialinės adaptacijos sudėtinė dalis – individo siekių ir lūkesčių derinimas su jo galimybėmis ir socialinės terpės realijomis (*supažindinimas su gebėjimo apibrėžtimi*).

Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) pademonstruoja pratimą „atleisk savo priešininkui“ ir pateikia pavyzdžių, kurie padeda ugdyti mokinių socialinės adaptacijos gebėjimus (*gebėjimo demonstravimas*). Mokiniai suskirstomi į poras (*taikomas mažųjų grupių metodas*). Vienas mokinys stengiasi išlaikyti kamuolį, o kitas turi jį atimti. Praradęs kamuolį mokinys turi pasakyti atėmusiajam: „nepykstu ant tavęs, nes tu šį kartą esi stipresnis“ (*gebėjimo praktikavimas*). Po to mokiniai pasikeičia vaidmenimis. Ugdytojas (kūno kultūros mokytojas) stebi mokinių dalyvavimą atliekant pratimą ir teikia *grįžtamąjį ryšį* apie jų gebėjimą atleisti savo priešininkui, pralaimėjus varžybas (pagiria arba paskatina).



Namų darbai (*išmokto gebėjimo įtvirtinimas*): aprašykite situaciją, kurios metu pralaimėjote savo priešininkui. Kaip jauteisi? Ką darei?